

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Virginia Mara Próspero da Cunha

**Avaliação da Aprendizagem Escolar na Educação Física:
um estudo com professores formadores**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

SÃO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Virginia Mara Próspero da Cunha

**Avaliação da Aprendizagem na Educação Física:
um estudo com professores formadores**

Tese apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação: Psicologia da Educação
pela Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, sob orientação da Prof.
Dra. Wanda Maria Junqueira de
Aguiar

**SÃO PAULO
2008**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

*Aos meus filhos Rodrigo, Marcelo e Mariana,
que justificam minha existência.*

*Ao meu marido Antonio,
meu único amor.*

*Aos meus pais Nelson e Neide,
exemplos de carinho e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, a la, minha orientadora, pelo carinho, atenção, compreensão, orientação e confiança dispensadas a mim. Você é parte não só desse trabalho, mas da minha história. Muito obrigada!

Aos Professores Doutores Afonso Antonio Machado, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Laurinda Ramalho de Almeida e Mitsuko Aparecida Makino Antunes, pelas competentes e carinhosas considerações e sugestões, quando do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados – Psicologia da Educação que, direta ou indiretamente, influenciaram e colaboraram com esta pesquisa.

A toda a comunidade acadêmica da Instituição pesquisada, pelo apoio e pela oportunidade oferecida para o desenvolvimento deste estudo. Agradeço em especial aos meus eternos mestres e amigos por opção, Professor Sérgio Luis Querido e Professora Mestre Aparecida de Fátima Ferraz Querido. Obrigada pelo carinho, confiança e incentivo.

À Professora Mestre Isabel Rosangela, amiga querida, modelo de profissional competente, por sua ilimitada disponibilidade em acompanhar e colaborar no desenvolvimento e correção deste trabalho.

Aos colegas do doutorado, pelo companheirismo e pelas descobertas que me propiciaram durante nossos estudos.

Aos parceiros de docência, sujeitos desta pesquisa, que consciente e prontamente se dispuseram a colaborar com minha pesquisa.

Ao meu querido marido Antonio, meu grande incentivador na trajetória das minhas conquistas, meu maior torcedor e companheiro de vida. Amo você!

Aos meus filhos Rodrigo, Marcelo e Mariana, razões da minha existência e de todo o meu esforço. Obrigada por tão bem suportarem minhas ausências, apesar de tão perto fisicamente. Amo vocês!

Aos meus pais, que na escola da vida foram meus principais mestres, exemplos de coragem, determinação e amor. Amo vocês!

Aos meus irmãos Valéria e Robson, pelo apoio incondicional em todos os momentos importantes da minha caminhada.

À querida amiga Delcimar, agradeço as contribuições, carinho e os estímulos pela crença de que eu seria capaz.

Às queridas Cidinha, Lúcia, Pretta, Maria Teresa, Mirian, Neusa, Simone, Roseli, Sheiyla, Crys e Cleusa, amigas de todas as horas, agradeço pela amizade incondicional.

Ao Olavo, Ricardo, Márcia, Emerson e Janaina, companheiros de jornada, pela paciência e incentivo nas horas mais difíceis da caminhada.

A todos os amigos e companheiros que fiz na Instituição, em especial aos professores parceiros e aos funcionários, que me estimularam nessa caminhada, sempre com uma palavra amiga de conforto e de estímulo, e por acreditarem que eu seria capaz de finalizar essa etapa tão importante de minha vida.

A todos os demais amigos, pelo incentivo nessa caminhada.

*Ando devagar
porque já tive pressa
e levo esse sorriso
porque já chorei demais.*

*Hoje me sinto mais forte,
mais feliz quem sabe,
Eu só levo a certeza
de que muito pouco sei,
ou nada sei.*

[...]

*Todo mundo ama um dia,
todo mundo chora
um dia a gente chega
e no outro vai embora.*

*Cada um de nós compõe
a sua própria história
E cada ser em si
carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.*

Almir Sater e Renato Azevedo

RESUMO

Virginia Mara Próspero da CUNHA, **Avaliação da Aprendizagem na Educação Física: um estudo com professores formadores**. São Paulo, PUC, 2009 (Tese de Doutorado)

Na presente tese, objetivou-se investigar os sentidos e significados da avaliação da aprendizagem escolar dos professores formadores do curso de licenciatura em Educação Física. A pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo, com professores do curso de licenciatura em Educação Física. Partiu-se do pressuposto de que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nos cursos de formação possibilitavam aos alunos experiências que influenciariam na construção nas futuras práticas avaliativas. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário, com 07 questões fechadas e 08 questões abertas, foi inspirado em pesquisas realizadas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior e aplicado a todos os professores que ministram aulas no curso de licenciatura em Educação Física da instituição. Os dados do questionário foram utilizados para analisarmos o significado atribuído pelos professores formadores à avaliação da aprendizagem escolar e também para a escolha dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada foi realizada com quatro professores, o que permitiu nos aproximarmos das zonas de sentidos desses professores em relação à avaliação da aprendizagem escolar, proporcionando um aprofundamento das questões que a permeiam. À luz da psicologia sócio-histórica, cujas bases teóricas estão assentadas no materialismo histórico-dialético, tendo o referencial teórico em Lev S. Vigotski, os dados foram agrupados em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, sendo que este último expressou os pontos centrais que revelaram as determinações dos sujeitos. Constatou-se que os professores concebem a avaliação da aprendizagem escolar como um diagnóstico, utilizada para detectar as dificuldades dos alunos e que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo. Os resultados obtidos também nos mostram que os professores preocupam-se com a formação docente de seus alunos, preocupando-se em integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade de pensarmos criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros docentes que atuarão na educação básica, na disciplina de Educação Física, o que leva à reflexão sobre a formação de professores. Concluímos que, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, serão criadas bases para a futura atuação docente.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Práticas Avaliativas; Formação de Professores; Ensino Superior; Educação Física

ABSTRACT

Virginia Mara Próspero da CUNHA, **Learning evaluation in physical education: A study with graduated teachers.** São Paulo, PUC, 2009 (Doctoral Thesis)

This thesis aimed at investigating the feelings and the meanings of the evaluation of school learning of the teachers graduated at the licentiate course in physical education. The research was made in a college, midsize city in São Paulo state, with teachers graduated at the licentiate course in physical education. It was based on the assumption that evaluative practices developed by the teachers on the formation course enabled to students experiences that had influenced on the construction of the future evaluative practices. The instruments for the data collection were a questionnaire and a semi-structured interview. The questionnaire, with 07 closed questions and 08 open questions, was inspired by researches on the learning evaluation in the context of higher education and applied to all teachers that minister classes in the licentiate course of physical education on the institution. The information of the questionnaire was used to analyze the meaning attributed by the graduated teachers to the evaluation of the school learning and also to the choice of the interviewees. The semi-structured interview has been realized with four teachers, which allowed us to get closer the feelings areas of these teachers in relation to the school learning evaluation, providing a deepening of the issues that permeate it. In light of the socio-historical psychology, whose theoretical foundations are based on historical-dialectical materialism, having the theoretical reference in Lev S. Vigotski, the data information have been grouped into pre-indicators, indicators and signification nucleus, where the last expressed the central points that showed the determination of the subjects. It was found that the teachers design the school learning evaluation as a diagnosis, used to detect the students' difficulties and that the evaluative practices developed by the teachers have an formative role. The results also show that the teachers are concerned about the teacher formation of their students, being concerned in integrates the evaluative process with the teaching-learning process. In general, this study represented the possibility of thinking critically on evaluative process that are submitted the future teachers that will act in basic education, in the physical education discipline, which leads to the reflection about the formation of teachers. We conclude that, from the experiences lived in their initial formation course; it will create bases for the future teacher acting.

Keywords: learning evaluating; evaluative practices; docent graduation; higher education; physical education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1	8
SUJEITO E SUBJETIVIDADE	
1.1 Lev Semenovich Vigotski e seus seguidores	
1.2 A concepção de homem	11
1.3 Pensamento e linguagem: categorias fundamentais à compreensão do homem	15
Capítulo 2	
AVALIAÇÃO	23
2.1 A avaliação da aprendizagem presente na história	24
2.2 Concepção de avaliação e o contexto da prática avaliativa no ensino Superior	28
2.3 A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior	32
2.4 A avaliação nos documentos oficiais e no ensino superior	36
2.4.1 A avaliação nos documentos oficiais da Universidade em estudo	39
2.5 A avaliação da aprendizagem na Educação Física	42
Capítulo 3	
EDUCAÇÃO FÍSICA	51
3.1 Historicidade	
3.2 A formação do professor de Educação Física: um breve panorama	59

Capítulo 4	
METODOLOGIA	63
4.1 Pressupostos metodológicos	66
4.2 A instituição e os sujeitos	70
4.3 Instrumentos para a obtenção de informações	
4.3.1 Análise documental	71
4.3.2 Questionário	73
4.3.2.1 Análise e Discussão dos Dados	148
4.3.3 Entrevista	152
4.3.3.1 Análise e Discussão dos Dados	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
ANEXOS	287

INTRODUÇÃO

*“Não se pode ensinar coisa alguma a alguém,
pode-se apenas auxiliá-lo a descobrir por si
mesmo” Galileu Galilei (1564-1642).*

Refletir sobre os problemas presentes na escola e as possíveis soluções, deve ser prioridade nos cursos de formação de professores. A educação atual exige do professor propiciar o processo de transmissão dos saberes acumulados e criar conhecimento, para vencer os desafios do século XXI e, então, formar o cidadão.

O aprendizado deve ser visto como algo contínuo. Esse é o grande desafio e a beleza da educação: a consciência de um constante aprendizado.

Nisso reside a educação e, consequentemente, a pesquisa: saber que todo aprendizado é tênue e que devemos buscar caminhos que nos levem à possíveis soluções. Compreendemos que o fazer científico é também um fazer pedagógico, pois não representa apenas refletir e entender os fenômenos, mas uma ligação direta a uma possível ação.

Concordamos com Minayo (1994, p. 17) no seu parecer quanto à pesquisa:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Assim nasceu esta pesquisa: a partir da busca de uma prática educativa calcada na reflexão e na ação transformadora. Esta é a marca da nossa trajetória acadêmica e profissional, acreditando sempre no poder da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos, para a atuação em uma sociedade mais justa e solidária. No entanto, o desafio está em corresponder às expectativas de uma educação de qualidade.

E é nesse contexto que concentramos nossos esforços, ou seja, acreditamos que os pontos basilares para a discussão de uma educação de qualidade são: a escola, o professor, as concepções de ensinar e aprender e, por fim, chegar ao processo de avaliação.

Tendo como foco a avaliação da aprendizagem no ensino superior, buscamos no apoio teórico necessário, nos questionários e nas entrevistas com professores do curso superior de Educação Física, utilizando como subsídio a análise dos documentos oficiais, propor reflexões para uma prática metodológica transformadora de avaliação nos cursos de formação em Educação Física.

Os resultados encontrados com as questões levantadas em nossa Dissertação de Mestrado¹ aguçaram nossa curiosidade em buscar o porque de, apesar dos professores da Educação Física que atuam na educação básica apresentarem um discurso teórico de acordo com as atuais correntes avaliativas, em suas práticas ainda se preocuparem com a performance, o desempenho físico e a busca exclusiva da saúde.

Essa inquietação levou-nos a buscar respostas junto aos cursos de formação, onde o modelo avaliativo pode, em muito, influenciar o futuro professor nas suas práticas avaliativas.

E é pensando no professor de Educação Física que, no seu dia-a-dia, compromete-se com uma educação que realmente tenha qualidade, que pensa na formação plena do educando, mas sente-se incapacitado em avaliar a aprendizagem de seus alunos de forma satisfatória para ambos, que nos empenhamos neste trabalho.

A reflexão sobre nossa prática educativa, atuando durante 20 anos como professora de Educação Física em escolas do Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e particulares e pela prática de 12 anos como professora formadora do curso de Licenciatura em Educação Física, proporcionou-nos o contato com

¹ CUNHA, V. M. P. da. **Repensando a avaliação: As representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física**, Dissertação de Mestrado, Educação: Psicologia da Educação, São Paulo: PUC, 2004.

diversos métodos e discussões avaliativas, o que levou à preocupação com o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado pelos professores nas aulas de Educação Física.

Foi essa preocupação que nos norteou durante o Mestrado, o qual apontou-nos como caminho de investigação futura a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar, começando pelo modelo avaliativo desenvolvido na formação universitária dos futuros professores.

A literatura atual tem sido enfática quanto à relevância dos processos avaliativos. Tal ênfase se dá no sentido de colocar a avaliação a serviço das aprendizagens dos alunos, democratizando as oportunidades educacionais e consolidando uma educação de qualidade para todos, constituindo uma sociedade mais justa e igualitária.

Estudiosos como Chaves (2003), Klein (2003), Abramowicz (1999), Prado de Sousa (1999), Luckesi (1998), Vianna (1998), Demo (1996), Depresbiteris (1989), entre outros, têm discutido a necessidade de mudança radical necessária da prática da escolar. Esses autores fazem uma crítica muito séria dos modelos avaliativos que se pautam na classificação e na seleção dos alunos, contribuindo para as desigualdades sociais. Pautam-se em modelos avaliativos formadores, vistos qualitativamente, concebendo a avaliação a favor dos alunos.

Acreditamos que a qualidade do ensino não se concentra apenas nas mudanças, necessárias, das práticas avaliativas, mas sim nas práticas pedagógicas mais amplas, entre elas as avaliativas, pautadas e articuladas pelo projeto político-pedagógico da escola e da própria sociedade. Concordamos com Vianna (1998, p. 72), quando diz: “[...] a avaliação não gera um quadro de revolução, mas conduz à mudanças desejáveis, com as quais está comprometida”.

De acordo com Abramowicz (1999), a avaliação é um dos componentes da trama educativa, e resolver os problemas das práticas avaliativas não soluciona todos os problemas do sistema educacional. Para encaminhar e assegurar a

melhoria da qualidade do ensino, serão necessárias outras medidas, de ordem geral, nos sistemas educacionais.

Prado de Sousa (2004) diz que, nas últimas duas décadas vem sendo construída uma crítica importante da prática da avaliação educacional e desenvolvidas alternativas consideráveis por educadores de respeito. No entanto, existe o receio de que muitas destas propostas não considerem a mudança do paradigma da avaliação educacional, a fim de que ela dê conta de apresentar possibilidades de julgamento e decisões para o aperfeiçoamento de uma dada situação de aprendizagem.

A autora continua a discussão afirmando que, o problema apresentado em algumas destas propostas, cujo objetivo é modificar o processo da avaliação educacional, é que partem de uma compreensão psicológica do sujeito isolado de seu contexto, ou no máximo, interpretam as influências históricas e sociais da aprendizagem, mas não concebem o sujeito como constituído socialmente.

A avaliação da aprendizagem deve ser pensada como algo que, muito mais do que mera teoria, seja modelo avaliativo que realmente ensine o verdadeiro valor da avaliação como prática transformadora, e não simplesmente leve à alienação.

Consideramos ser possível influir positivamente nos processos avaliativos desenvolvidos nas escolas de Educação Básica se, durante a sua formação, os professores vivenciarem outras práticas e outros enfoques avaliativos, tendo também a oportunidade de conhecer as fundamentações teóricas sobre a avaliação que sejam diversas daquelas que, tradicionalmente, privilegie o produto em detrimento do processo.

Nesse sentido, objetiva-se problematizar as práticas avaliativas que se desenvolvem nos cursos de formação de professores, procurando entender as concepções que os professores têm sobre a avaliação, como a praticam e o grau de autonomia e controle que têm sobre ela, no contexto em que esta se desenrola.

Analisando a avaliação em uma perspectiva psicossocial, a avaliação do aluno universitário comprehende também que, além do domínio do conteúdo, é preciso garantir a durabilidade de aprendizagens que concorrerão para compor a sua competência profissional. (Prado de Sousa, 2004). Enfatizamos, dessa forma, a importância da avaliação nos cursos de formação, pensando na possível reprodução dos modelos avaliativos adquiridos nesta fase de ensino e reproduzidos na futura prática docente.

A convicção que nos leva em nossa trajetória profissional, em busca da transformação da sociedade através da educação, é a mesma que nos faz acreditar no papel do professor como mediador e transformador dessa sociedade e, entre outras coisas, de um modelo avaliativo desafiador.

O maior desafio é proporcionar, através desta pesquisa, um conhecimento que contribua com a reflexão dos profissionais comprometidos com a educação. E é com esse espírito que me lanço no encalço do estudo da questão por mim perseguida:

Quais os significados e os sentidos atribuídos pelos professores formadores de um curso de Educação Física, de uma Universidade, à avaliação da aprendizagem de seus alunos?

Temos como questões norteadoras desta pesquisa:

- Quais as principais características das práticas avaliativas dos professores formadores dos cursos de Educação Física, apresentadas em suas falas (discurso)?
- Existem similaridades ou divergências nas práticas avaliativas implementadas pelos professores formadores dos cursos de Educação Física, de acordo com sua área de atuação?
- Qual a importância do tipo de avaliação para a formação do aluno? O que significa avaliar?
- Qual a importância, afetiva, cognitiva e psicomotora, da avaliação para o professor?

Acreditando ser de grande relevância para a Educação Física e para a Psicologia da Educação a discussão desta questão, a presente pesquisa poderá servir de base para a reflexão acerca das práticas avaliativas dos professores formadores e dos atuais e futuros professores de Educação Física, que atuam na Educação Básica.

Com a perspectiva de contribuir para o esclarecimento de algumas questões referentes à avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar, nos apoiamos nas concepções da psicologia sócio-histórica, cuja discussão se dá na perspectiva teórica de Lev Semenovich Vigotski e seus colaboradores.

Essa perspectiva nos direciona na análise dos sentidos e significados constituídos e desenvolvidos pelos professores que atuam na formação em cursos de Educação Física, sobre a avaliação da aprendizagem.

Esta pesquisa tratará de uma Universidade do Estado de São Paulo, localizada no Vale do Paraíba, com experiência de 52 anos de Ensino Superior e 34 anos como Universidade, tendo formado cerca de 88.000 alunos que atuam no mercado de trabalho regional, nacional e mundial. Atualmente conta com aproximadamente 20.000 alunos, com uma equipe de 700 professores (75% de doutores e/ou mestres), 800 funcionários, e uma ampla infra-estrutura com 99 laboratórios, um acervo bibliográfico de mais de 240 mil exemplares e 50 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Biociências e Exatas.

É uma instituição municipal de ensino superior, sob a forma de autarquia educacional de regime especial e rege-se pelas disposições legais gerais e específicas, pelo seu Estatuto e pelo Regimento Geral.

O ponto de partida para que os objetivos fossem alcançados foi a apresentação da psicologia sócio-histórica, cujas bases teóricas apresentam-se no materialismo histórico-dialético. Portanto esse será o assunto do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, a finalidade é apresentar as diversas concepções em que a avaliação tem se pautado, através do tempo.

No terceiro, apresentaremos a parte metodológica de nossa pesquisa, com os critérios para obtenção dos dados, análise e discussão.

Por fim, apresentaremos nossas considerações finais trazendo uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem escolar, especificamente na educação superior, no curso de formação em Educação Física, no sentido de apontar perspectivas para o papel da avaliação como formação dos futuros educadores físicos.

Acreditamos que esta pesquisa servirá de reflexão sobre a postura avaliativa presente na Educação Superior, nos cursos de formação de professores, para melhor compreensão dos aspectos envolvidos neste processo. Desse modo, nossa contribuição se faz no sentido de provocarmos o interesse dos professores formadores, especialmente os das licenciaturas em Educação Física, na melhoria da prática avaliativa, não se sustentando apenas nos aspectos práticos da disciplina, mas sim na formação pedagógica dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Capítulo 1

SUJEITO E SUBJETIVIDADE

Perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano

A perspectiva deste trabalho é de contribuir para o esclarecimento de algumas questões relativas à avaliação escolar no ensino superior, nos cursos de formação em Educação Física, mais especificamente, à avaliação da aprendizagem na formação dos docentes de Educação Física.

Para efetuarmos tal análise, lançaremos mão de algumas das categorias e conceitos desenvolvidos pela psicologia sócio-histórica, cujas bases teóricas estão assentadas no materialismo histórico-dialético. No intuito de situar a proposta teórica apontada, iniciamos por uma breve apresentação de um dos autores centrais de tal abordagem, L. S. Vigotski.

1.1. Lev Semenovich Vigotski e seus seguidores

No interior da Rússia pós-revolucionária, no ano de 1920, um professor que amava as artes, se fazia uma pergunta: “Como o homem constrói cultura?” Esse professor era Lev S. Vigotski, dono de uma inteligência brilhante, nascido em 1896, cuja produção intelectual extremamente rica e diversificada, foi prematuramente interrompida pela tuberculose, em 1934.

Vigotski viveu e trabalhou no ambiente turbulento da época da Revolução Russa de 1917. Sua obra enfrentou décadas de silêncio imposto pelo regime stalinista, chegando somente em meados dos anos 60 ao Ocidente. Foi então que Jean Piaget (1896-1980) tomou conhecimento das obras, comentários, elogios e críticas que lhe foram feitas por Vigotski em 1932 e lamentou não terem se conhecido.

Vigotski queria contribuir para acelerar, pela educação, o desenvolvimento da Rússia, então atrasada e iletrada. Partidário da revolução russa, sempre acreditou em uma sociedade mais justa, sem desigualdade social e exploração. Considerou o papel da instrução como um fator positivo, que levava a criança a aprender os conceitos socialmente adquiridos de experiências passadas, passando a trabalhar com essas situações.

Ele e outros jovens pesquisadores buscaram na Psicologia respostas para suas inquietações e acabaram por elaborar uma teoria de desenvolvimento intelectual, sustentando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas.

Desta forma, ele se contrapôs ao pensamento inatista, segundo o qual as pessoas já nascem com suas características, como inteligência e estados emocionais, pré-determinadas.

A concepção inatista parte do pressuposto de que as qualidades e capacidades básicas de cada ser humano já se encontram prontas, em suas formas finais, por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. Os acontecimentos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. O papel do ambiente é tentar interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento espontâneo da pessoa.

Vigotski também enfrentou o empirismo, corrente que defende que as pessoas nascem como um copo vazio e são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas, enfatizando a experiência sensorial como fonte do conhecimento.

Segundo o empirismo, determinados fatores encontram-se associados a outros, de modo que é possível, ao se identificar tais associações, controlá-las pela manipulação. Esta concepção concebe o homem como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra.

Contrapondo-se às concepções inatista e empirista, o pensamento de Vigotski pauta-se na idéia de que o homem deve ser entendido de forma integrada, ou seja, enquanto processo biológico e social, participante de um processo histórico.

De acordo com os estudos de Vigotski, a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem.

Essa evolução só acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. Nesse sentido, as funções psicológicas teriam um suporte biológico, mas seriam modificadas e aperfeiçoadas através das relações entre o indivíduo e o mundo exterior.

As informações são sempre intermediadas, explícitas ou implicitamente, pelas pessoas, carregando significados sociais e históricos.

A teoria de Vigotski é chamada de sócio-histórica, tendo por base o materialismo histórico e dialético. Considera o desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio-histórico e enfatiza o papel da linguagem na constituição do psiquismo.

1.2 A concepção de homem

A abordagem sócio-histórica fundamenta-se numa concepção de homem que, além de biológico, é histórico, produto da evolução das sociedades, ou seja, possui propriedades sócio-históricas.

O homem é sujeito ativo, social e histórico e as explicações sobre ele devem considerar como elementos essenciais e constitutivos, o mundo social e histórico.

A abordagem sócio-histórica integra o homem numa mesma perspectiva dialética, como uma totalidade, enquanto ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

[...] ele é produto de um longo processo histórico, no qual as mediações das emoções, da linguagem, do pensamento e dos grupos sociais constituem a subjetividade: consciência, atividade, afetividade e identidade. Essa subjetividade, em sua unidade dialética com a objetividade, permite o desenvolvimento de valores morais, éticos e estéticos (LANE E ARAÚJO,2000, p. 119).

O homem é um ser concreto e seu desenvolvimento ocorre continuamente durante toda a vida. Caracteriza-se por sua complexidade, cujo processo de desenvolvimento é histórico e cultural, sendo que a interação entre individual e social acontece durante todo o desenvolvimento do homem.

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, todos os fenômenos sociais e humanos são históricos e produzidos a partir da vida material. Esse processo é de transformação constante, o qual revela um movimento que tem por base a contradição, na qual encontra-se a possibilidade de desenvolvimento social e individual. Conceber o homem como sujeito é percebê-lo como um ser histórico, a partir de suas características particulares.

O caráter dialético do sujeito define o homem de forma simultânea, representando sua singularidade e seu ser social. A concepção de sujeito adotada é incompatível com o determinismo mecanicista causalista. O sujeito é uma síntese das múltiplas relações complexas estabelecidas dentro dos espaços sociais onde atua, modificando e sendo modificado pelos elementos que o constitui.

A referência básica da Psicologia sócio-histórica é a historicidade das experiências humanas e as idéias produzidas pelo homem como expressão mediada dessas experiências. O homem é a síntese das relações sociais, de toda a historicidade.

Pino (2000, p. 33) relata que, para Vigotski, o termo “história” tem dois significados: um geral e outro restrito, sendo que “[...] em termos gerais, história significa uma abordagem dialética geral das coisas, no sentido de que cada coisa

tem sua própria história". A base do materialismo dialético se dá em termos gerais, pois é neste sentido que o termo história representa um certo ordenamento significativo da sucessão de fatos no tempo e no espaço, o que implica a presença de certo nível de consciência e de intencionalidade. É o homem quem confere à natureza sua dimensão histórica.

Em sentido restrito, história é a história do homem. Para compreendermos o homem, temos que entender a sua história. É a história da natureza que confere à história do homem um sentido histórico. O homem humaniza o social e a natureza.

Na perspectiva do materialismo histórico, o que distingue o homem das outras espécies é ter-se tornado capaz de assumir o controle de sua própria evolução. O homem só se constitui historicamente como homem quando controla a forma de sua subsistência, quando transforma a natureza em sociedade e, consequentemente, se transforma. É através da historicidade das experiências humanas que o homem se humaniza.

Gonçalves (2001, p. 38) nos fala que:

Entende-se como experiência humana toda atividade realizada socialmente pelos homens, como forma de atender às suas necessidades, produzindo, dessa forma, sua própria existência. As experiências concretas, de atividade dos homens, implicam necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações.

O homem faz da realidade natural uma realidade cultural ou humana, com a produção de instrumentos para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência, assumindo assim, o controle da própria evolução que é sua história (PINO, 2000, p. 36).

Na sua constituição histórica, o homem produz objetos e idéias, como as crenças, valores e conhecimentos de toda ordem. Esse é o referencial do materialismo histórico e dialético.

Na concepção sócio-histórica, o homem se "constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um

homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo". (AGUIAR, 2006, p. 11)

É na interação social que o homem se constitui: a relação entre o indivíduo e a sociedade é que determina o humano, pois é nessa relação que ocorrem a construção e a apropriação do conhecimento.

De acordo com Vigotski (2001) a apreensão do homem se dará pela compreensão da gênese social do individual.

Para melhor apreendermos este movimento de constituição do individual, tendo o social como seu elemento constitutivo essencial, recorremos à categoria Mediação.

É através da relação que o homem estabelece com o meio, quando transforma a realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela, que se tem a mediação. É nesta relação de mediação que o homem apropria-se da história ao mesmo tempo em que faz parte dela. Desta forma, a mediação só se realiza através de ações concretas.

Segundo Severino (2002, p. 44) a categoria mediação se refere:

[...] a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude.

Para a Psicologia Sócio-histórica a relação homem e mundo ocorre sempre pela mediação, cuja função não é a de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. A categoria mediação possibilita a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos, ausentes até então. (AGUIAR E OZELLA, 2006)

A categoria mediação é complexa. Os elementos constitutivos do homem, apesar de diferentes, constituem-se mutuamente, através da presença de elementos mediadores, pela criação e pelo uso de instrumentos físicos e simbólicos.

De acordo com Pino (2000, p. 43) “Instrumento e símbolo são os **mediadores** entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo”, sendo que, para Vigotski (1991, p. 62), instrumentos físicos e instrumentos simbólicos possuem diferenças entre si quanto às diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano.

O instrumento físico é um elemento externo à pessoa. É um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Sua realização se dá pela apropriação da experiência humana acumulada, alterando a realidade material e objetiva. Sua função é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade.

Já os instrumentos simbólicos, os signos, são orientados para o próprio sujeito. “Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado **internamente**.” (VIGOTSKI, 1991, p. 62)

Os signos são instrumentos psicológicos, constitutivos do pensamento. São um meio de atividade interna. Eles representam uma forma de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

A esse propósito, signo, na lição clássica de Santo Agostinho (apud BLIKSTEIN, 1990, p. 20), seria algo que substitui ou representa as coisas, isto é, a realidade:

Toda ciência trata das coisas ou dos signos, mas as coisas se aprendem pelos signos... Estas, com efeito, são coisas que são também signos das outras coisas... Compreende-se então aquilo que chamo de signos: são as coisas que se empregam para significar algo... Um signo é, com efeito, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz vir, por si mesma, uma outra coisa ao pensamento...

1.3 Pensamento e linguagem: categorias fundamentais à compreensão do homem

“Ele tinha querido que a palavra vivesse coisa...”
Graciliano Ramos (Vidas secas, p. 71)

A linguagem é a capacidade que o homem possui de operar o pensamento através de signos. Ou seja, são os signos (a linguagem) que mediatizam a operação do pensamento. A palavra é que representa o objeto na consciência.

Segundo Aguiar (2001b, p. 130):

A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico.

O homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes, sendo a necessidade de comunicação o fator que o impulsiona no desenvolvimento da linguagem.

No desenvolvimento filogenético, pensamento e linguagem se unem, tornando o pensamento verbal e a linguagem racional, sendo que o pensamento será sempre emocionado e a linguagem cognitiva/volitiva.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem, como sistema de signos, é o momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, pois o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Desta forma, para Vigotski a relação entre o pensamento e a linguagem é essencial para a compreensão da constituição do homem, pois é através desta que o homem se apropria da história, da cultura e da natureza, diferenciando-se dos demais animais e dos outros membros da sua própria espécie.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vigotski, 2001, p. 409), podendo o pensamento muitas vezes fracassar, não se convertendo em expressão humana.

Segundo Vigotski (2001, p. 395) as relações entre pensamento e linguagem “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da

formação do homem". Desta forma, constituem-se como um processo de desenvolvimento sócio-histórico.

Pensamento e linguagem só podem ser compreendidos se forem analisados em uma relação de mediação, sendo que ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, um não pode ser compreendido sem o outro, constituindo-se um ao outro.¹

O pensamento passa por muitas transformações para ser expresso em palavras, assim como o significado é inconstante e mutável. O significado da palavra é inconstante.

Contudo, se o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra.

Para entendermos a fala de alguém é necessário compreendermos seu pensamento, sendo que este só será compreendido se tomarmos a palavra com significado. Através da palavra podemos compreender a subjetividade de alguém, "sem esquecer que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos" (AGUIAR, 2001b, p. 131).

A linguagem oral é uma das formas de expressão humana, ampliando-se para outras formas de expressão, como a linguagem escrita, o gesto, o desenho, o olhar, o silêncio, entre outras.

A fala tem por finalidade possibilitar a comunicação entre as pessoas. Desta forma, a linguagem tem papel significativo, porque é pela linguagem que ocorre a comunicação, constituindo-se como tal quando tem significado social e sentido para o homem.

Para compreendermos a relação entre pensamento e linguagem, faz-se necessário a compreensão das categorias significado e sentido. Apesar de serem diferentes e não perderem a sua singularidade, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois se constituem mutuamente.

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual. É um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p.398).

Os significados são construídos historicamente pelos homens, sendo mais estáticos. São conteúdos instituídos, compartilhados e dicionarizados, apropriados pelos homens a partir de sua própria subjetividade. Do ponto de vista psicológico, significado não é senão uma generalização.

De acordo com Vigotski (2001, p. 398) “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

O significado compreende as relações objetivas que se formam em torno da palavra, sendo compartilhado pelas pessoas que se utilizam dela. Pertence ao domínio da palavra já no campo psicológico, sendo uma generalização, um conceito.

Os significados são produções históricas e sociais, os quais permitem a socialização de nossas experiências. Referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que serão apropriados pelo sujeito a partir de suas próprias subjetividades.

Aguiar (2001b) afirma que o caminho do pensamento para a palavra com significado é mediado pelo sentido. Este sentido é mais amplo que o significado, o qual é apenas uma das zonas do sentido, mais estável e fixa.

Já o sentido é a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência sendo, desta forma, mais amplo que o significado. São os sentidos que mobilizam o sujeito, colocando-o em atividade. Este se configura a partir do confronto entre as significações sociais e a vivência pessoal, sendo mais complexo e mais amplo do que o significado, pois é um ato do homem mediado socialmente.

Para Vigotski (1998, p. 181) “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

O sentido de uma palavra é inesgotável, conforme coloca Namura (2003, p. 185), porque é contextualizado em relação à obra do autor, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.

González Rey (2003) nos fala que o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa.

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituindo seu ser, gerando formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Assim, o sentido se aproxima da subjetividade, entendida como a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos, ou seja, é a subjetividade que irá nos “marcar” como humanos, através da transformação do social em individual.

De acordo com González Rey (2003, p. 225) “o sujeito é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui”.

A constituição da subjetividade é individual e singular, estando em constante processo, uma vez que decorre de situações concretas.

A subjetividade é histórica, constituída em relação dialética com a objetividade, desenvolvida ao longo da vida do sujeito. Desta forma, não pode refletir o imediato, pois é a partir da história do sujeito que será refletida a realidade.

A esse respeito, Aguiar (2001, p. 107a) esclarece:

A dialética objetividade/subjetividade deve ser considerada como facilitadora ou não desse processo. As relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído.

De acordo com Martinez (2005, p. 15) a subjetividade é simultaneamente social e individual. Essa visão nos permite enxergar a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano.

A subjetividade deve ser encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, nos diferentes espaços sociais que constituem os indivíduos, contribuindo “no sentido de romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo-inter-subjetivo, articulando, dialeticamente, ambos os pólos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo” (MARTINEZ, 2005, p. 15).

As experiências afetivas referem-se às experiências subjetivas, que revelam como cada indivíduo é afetado por acontecimentos cotidianos. Esses acontecimentos têm sentido e significado para o sujeito.

A relação dialética entre o aspecto afetivo e o simbólico é essencial para entendermos a subjetividade humana. Desta forma, para melhor apreendermos tal categoria e os sentidos que a constituem, agregamos a noção de necessidades e motivos.

Aguiar e Ozella (2006) esclarecem que, considerando-se a perspectiva sócio-histórica, necessidade tem sido entendida como um estado dinâmico associado a uma carência. Esse estado leva à ativação do sujeito com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência.

Tais necessidades são entendidas como extremamente emocionais, e são elas que mobilizam o sujeito na satisfação de suas necessidades. As necessidades e, assim, as emoções, não são intencionais, são fluidas e, muitas vezes, o sujeito não tem consciência, não consegue identificá-las cognitivamente.

As emoções representam estados de ativação psíquicas e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico (GONZÁLEZ REY, 2003).

Elas se constituem em todas as atividades e momentos do sujeito em sua condição cultural, caracterizando o estado do sujeito ante toda a ação. Assim, as emoções estão estreitamente associadas às ações, caracterizando o sujeito no espaço de suas relações sociais.

Vigotski (1998, p. 9) não entende a emoção como dicotômica ao pensamento “[...] que existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem [...]. Para ele, a motivação e a emoção são mecanismos geradores do pensamento e, por trás de cada pensamento, existe uma tendência afetivo-volutiva. Desta forma, necessitamos ir além do entendimento da palavra, é preciso compreender seu pensamento, conhecer sua motivação.

As emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, o que requer explicitar as possíveis vias de seu caráter subjetivo. Ela caracteriza o estado do sujeito ante toda a ação, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas (GONZÁLEZ REY, 2003).

As emoções estão constituídas em todas as atividades e momentos do sujeito em sua condição cultural. No entanto, precisamos observá-las dentro de um sistema complexo, como apresenta o sujeito.

As emoções são estados corporais que nos motivam para a ação, assim como podem nos limitar, dependendo de como se apresentam. As emoções, assim, não podem ser vistas como passivas. Desta forma, a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos.

A relação dialética entre pensamento e afeto pressupõe a revelação dos motivos e das necessidades.

De acordo com Davidov (1999, p. 42) “As emoções são inseparáveis das necessidades. Enquanto discutimos uma certa emoção nós sempre identificamos a necessidade sobre a qual se baseia a emoção”.

Entretanto, “este processo, de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades, só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades” (AGUIAR E OZELLA, 2006).

A necessidade é considerada como estados produtores de sentido, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta. É o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades. Desta forma, a emotionalidade do sujeito responde a processos emocionais que acompanham suas ações nos diversos contextos de que participa (GONZÁLEZ REY, 2003).

E é esse processo de percepção das possibilidades de realizar uma atividade, para satisfação das suas necessidades, que modifica o sujeito. Esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos.

Os motivos representam configurações subjetivas das necessidades, de forma relativamente estável, presente em toda atividade humana. Participam, de maneira direta e indireta, na formação dos sentidos subjetivos que acompanham as mais diversas atividades e práticas do sujeito.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006) ao se apreender o processo pelo qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos. A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente e absolutamente definida. Muitas vezes, a expressão do sujeito é contraditória e parcial, apresentando-nos indicadores das formas de ser do sujeito e dos processos vividos por ele.

Desta forma, entendemos que a constituição dos sentidos é extremamente complexa, exigindo do pesquisador um grande esforço analítico para apreendê-los.

Capítulo 2

AVALIAÇÃO

*Não basta ensinar ao homem uma especialidade,
porque se tornará assim uma máquina utilizável
e não uma personalidade.
É necessário que adquira um sentimento, um senso prático
daquilo que vale a pena ser empreendido,
daquilo que é belo, do que é moralmente correto.
(Albert Einstein)*

Para que possamos compreender e discutir os significados e os sentidos avaliativos dos professores formadores na licenciatura em Educação Física, objeto desta pesquisa, é necessário que apresentemos a temática “avaliação”, a partir da apresentação da concepção de autores que se dedicaram à análise desse tema, tão discutido na atualidade.

A avaliação é um dos aspectos mais críticos do trabalho pedagógico do educador. Tanto que são constantes as interrogações feitas pelos alunos quanto aos procedimentos que serão utilizados pelos professores para avaliá-los: Como serei avaliado? O que será exigido de mim? Ao mesmo tempo, educadores comprometidos com a educação fazem suas indagações, baseados em valores éticos e relevantes para a aprendizagem: como devo avaliar de modo justo? que parâmetro devo ter para avaliar meus alunos corretamente?

Quando se fala mais especificamente sobre a avaliação escolar, imediatamente nos remetemos ao rendimento dos alunos, como se este fosse o único aspecto envolvido na avaliação.

Não faltam lacunas e dúvidas quanto às práticas avaliativas assumidas pelos professores. Mas encontramos também educadores competentes e comprometidos na busca de práticas avaliativas que realmente contribuam para o desenvolvimento integral do educando e da Educação.

De acordo com Berbel et al. (2001, p.257):

Muitos professores atuam de modo a atender às necessidades de atenção, de aprendizagem, de informação constante sobre os resultados alcançados, assim como a outras expectativas dos alunos, enquanto realizam suas funções de professor-educador.

A avaliação caracteriza-se como um conjunto de ações que se condicionam mutuamente. Essas ações ordenam-se seqüencialmente e atuam integralmente. Ela não é um apêndice do processo ensino-aprendizagem, mas exerce um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (ZABALZA, 1995, p. 239). Essa deve ser a discussão em torno da avaliação: como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não algo alheio a esta, que serve apenas para “julgar” e “classificar” os alunos.

A avaliação deve assumir uma vertente crítica e reflexiva da própria ação, para uma melhor análise desta ação. Para tanto, é necessário que o professor tenha em conta as perspectivas que a tornam extremamente relevante para o processo ensino-aprendizagem.

2.1 A avaliação da aprendizagem presente na história

Compreender a avaliação hoje implica resgatar sua evolução histórica. Vianna (2005) afirma que a avaliação tem uma tradição de quase dois séculos, nos Estados Unidos. Horace Mann (1845) foi quem formalizou a avaliação ligada ao processo educativo, realizada para subsidiar políticas públicas e ações educativas.

Estudos realizados por Joseph Rice, entre os anos de 1887 e 1889, tiveram por objetivo averiguar a adequação do tempo destinado aos exercícios no processo de alfabetização. Estes estudos tiveram muita repercussão, pois os resultados possibilitaram aos professores a adequação dos procedimentos utilizados na alfabetização dos alunos.

O século XX trouxe grande contribuição à avaliação, devido ao fato das teorias da aprendizagem serem desenvolvidas na área da Psicologia, quando os

estudos sobre medidas e testes se desenvolveram muito. Estes estudos estavam ligados à área da psicometria. O precursor dos testes de classificação foi Edward L. Thorndike (1874-1949), cujo escopo teórico possibilitou a elaboração de testes, escalas e técnicas quantitativas de mediação, para mensuração das mudanças comportamentais. Suas principais publicações são: *Educational Psychology* (1903) e *Mental and social measurement* (1904).

Ralph Tyler (1949) foi um dos estudiosos que mais repercutiram no Brasil. Ele propôs a “avaliação por objetivos”, de acordo com a qual o processo resume-se na verificação das mudanças comportamentais dos alunos, processando-se em função dos objetivos educacionais previstos pelo currículo. De acordo com Vianna (2005), Tyler foi considerado o “verdadeiro iniciador da avaliação educacional”.

Tendo como preocupação levantar informações detalhadas das instituições educativas, para aprimorar o programa instrucional, Tyler procurou verificar se os objetivos educacionais estavam sendo alcançados pelos programas de ensino. Para isso, eram necessários diversos instrumentos para coletar as informações, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários e *check lists*. Cria, assim, o modelo de planejamento curricular.

De acordo com Saul (1988), as ideias sobre a avaliação da aprendizagem norte-americanas foram trazidas para o Brasil por meio dos estudantes brasileiros que complementavam seus estudos nos Estados Unidos, bem como pelos acordos internacionais assinados entre os dois países a partir de 1960. O pensamento positivista de Tyler e seus seguidores, quanto à avaliação da aprendizagem, impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, influenciando não só a academia, mas tendo subsidiado toda uma legislação¹ sobre avaliação, tanto em nível federal como estadual.

Outro autor de relevância para a avaliação foi Cronbach (1963), cujas idéias alertavam para a inadequação de se avaliar a eficácia de um currículo após a sua conclusão, devendo ocorrer durante o processo (VIANNA, 2005).

¹ Lei nº 5692, de agosto de 1971; Resolução Secretaria da Educação/SP nº134/76.

Michel Scriven (1967) foi o primeiro a apresentar os conceitos de avaliação somativa e formativa. Ele propunha uma avaliação não apenas resumida no aspecto somativo, voltado para os resultados finais, mas sim uma avaliação formativa, pois com ela seria possível subsidiar ações de intervenções quando o curso estivesse ainda em desenvolvimento.

Na década de 70, Bloom e colaboradores norte-americanos, a partir dos tipos de avaliação elencados por Scriven (1968), incluíram a esses tipos a avaliação diagnóstica, que visa identificar as dificuldades em relação à aprendizagem, diagnosticando os problemas para que se processem ações, no sentido de vencer os empecilhos ao progresso dos alunos.

Até 1965, a avaliação está circunscrita à Psicologia, com grande predominância de testes padronizados. A partir da década de 70, outras perspectivas e novas teorias começam a surgir. Scriven, como já foi mencionado, Robert Stake e Daniel Stufflebeam são autores que trazem uma nova dimensão metodológica à avaliação educacional, tornando-a, nesse período, “multidisciplinar” (DIAS SOBRINHO, 2003).

Os novos significados conferidos à avaliação evidenciaram as múltiplas denúncias contra o caráter classificatório e seletivo da escola, que passou a evidenciar cada vez mais as reflexões em torno da prática avaliativa, em oposição ao modelo vigente. Essa classificação se definiu através de estudos de Bourdieu-Passeron, Depresbiteris e Enguita, Hoffman, etc. (BERBEL et al, 2001, p. 6-8).

A partir dos anos 90, autores como Cipriano Carlos Luckesi (1998), Clarilza Prado de Sousa (1994), Philippe Perrenoud (1999), Pedro Demo (1996), Ana Maria Saul (1988), Menga Ludke (1986), Marli André (1996), dentre outros, preocupam-se em discutir e encontrar uma melhor forma de avaliação da aprendizagem. Essas discussões acontecem com o objetivo de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, da democratização das oportunidades educacionais, de forma a acabar com a educação excludente.

Nos dias atuais, ao tomarmos o assunto, não podemos deixar de refletir sobre os fatores que, possivelmente, influenciam a prática avaliativa e as decisões em relação à atuação docente, mais especificamente, nos cursos superiores.

As transformações socioeconômicas que vêm ocorrendo no mundo desde o século passado, especialmente a globalização da economia, acabaram por trazer para a educação o modelo taylorista² do mundo do trabalho. Em razão das políticas neoliberais, especialmente na América Latina, cristalizam-se idéias de que a escola deva servir à comunidade como uma empresa (ENGUITA, 1994).

Gatti (2006) critica o predomínio pragmatista e imediatista presente nas metodologias de avaliação centradas no produto. Acredita que não devem ser descartados esses modelos, mas sim serem um passo inicial, descriptivo, avançando para uma avaliação mais prospectiva, no que diz respeito às mudanças culturais e à aprendizagem significativa. Para Gatti (2006) a avaliação contém um olhar retrospectivo com uma visão prospectiva, cujo objetivo deve ser a produção de novos conhecimentos sobre a situação educativa avaliada. Este objetivo só será alcançado com a combinatória de formas de coleta de dados e informações, sob um olhar múltiplo e integrante.

Nessa breve retrospectiva da avaliação, podemos notar como a avaliação evidenciou-se de acordo com as teorias que se apresentam nos diferentes momentos históricos. A concepção de teste, medida e controle do planejamento, influenciou as práticas educacionais, refletindo nas práticas avaliativas dos professores. Mesmo com o avanço conceitual pelo qual passa a avaliação, com pesquisas e estudos sobre o tema, de maneira geral os professores ainda pautam suas avaliações embasados nos modelos de medidas e de controle.

É importante lembrar que a avaliação não despreza a medida, pois quantidade e qualidade fazem parte de uma mesma realidade (DIAS SOBRINHO, 2003). O que questionamos é a utilização da medida, simplesmente transformando-a em nota ou conceito.

² Taylorismo ou administração científica: modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica. A sistematização do taylorismo para a educação é a aptidão para a submissão sendo mais exaltada que os conteúdos culturais.

De acordo com Fleury (1986, p.50) “A nota não ‘mede’ saber algum, simplesmente porque o saber não é mensurável, não é coisa material que tem tamanho, peso, volume ou quantidade”.

O que defendemos é a utilização de critérios avaliativos, mesmo que sejam notas ou conceitos, que superem a concepção de quantificar o conhecimento, ou seja, quanto o aluno aprendeu ou não. Rever as concepções, ainda que em partes, é o que faz com que os instrumentos de avaliação ganhem significado e possam auxiliar na aprendizagem.

2.2 Concepção de avaliação e o contexto da prática avaliativa no ensino superior

Apesar da existência de inúmeras discussões acerca da avaliação da aprendizagem na literatura mundial e, mais especificamente no Brasil, a investigação da prática avaliativa no ensino superior ainda é incipiente.

A crise no sistema educacional não exclui a Universidade que, similarmente ao que acontece nas fases anteriores de ensino, também vive a crise presente no mundo atual em franca transformação, e no modo de compreender o ensino superior, seus princípios e suas finalidades.

Isso traz por consequência a organização do trabalho pedagógico, muitas vezes feito pelo esforço individual dos professores, em busca de uma educação de qualidade. Poucas são as Universidades e seus Departamentos que buscam coletivamente a superação dos problemas enfrentados pela educação em geral. Também as discussões coletivas e teóricas sobre as questões pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, nos cursos superiores, denotam pouco interesse dos estudiosos da área.

No que se refere à avaliação da aprendizagem no ensino superior, observamos que a dificuldade é ainda maior, já que quando se fala em Universidade, em Ensino Superior, as expectativas da sociedade e do próprio graduando são elevadas e múltiplas: a formação do homem culto, o profissional

competente, enfim, o indivíduo capacitado à resolução de problemas pertinentes a uma ou mais áreas de conhecimento (OLIVEIRA, 2002, p. 1).

Vemos então que, nesse contexto, a avaliação não pode se resumir apenas à verificação da aprendizagem através de notas mensuráveis, obrigatórias, que determinarão a “formação” ou não do aluno.

A avaliação deve refletir o esforço na análise e observação de todos os fatores que compõem a formação integral desse sujeito, que precisa ser autônomo e participante da sociedade como um todo. Também deve fornecer subsídios necessários para o dimensionamento do trabalho docente, direcionando o processo pedagógico da melhor forma possível, a fim de contribuir efetivamente para o processo ensino-aprendizagem.

Citando Kellaghan (2001, p. 261):

O termo avaliação liga-se ao latim *assidere* que significa “sentar ao lado”, um significado que evoca um quadro um tanto simpático da atividade como sendo aquela em que o tutor senta ao lado da criança e guia seu aprendizado.

A avaliação deve ser concebida como um momento de apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino-aprendizagem, que auxilia o educador na tomada de decisões sobre o trabalho pedagógico. A apreciação qualitativa desses dados é que permitirá a tomada de decisões sobre o que deve ser feito (LUCKESI, 1998).

A avaliação da aprendizagem dos alunos nos cursos superiores normalmente faz parte de uma sistemática que quase sempre é determinado pelas IES³: sua periodicidade, forma e, em algumas situações, até o seu formato e os instrumentos a serem utilizados, determinando, muitas vezes, quem pode ou não fazer **prova** e receber nota.

O sistema educacional passa por grandes transformações que influenciam as Universidades e, consequentemente, seus professores. O modo de ver e o de se

³ IES: Instituição de Ensino Superior

posicionar em relação à educação sofrem profundos impactos, que se caracterizam na crise de indefinição sobre os fins da educação, os valores e os papéis a assumir (TRINDADE, 2001).

O professor se vê diante da prioridade que lhe é imposta pelas Universidades quanto à pesquisa e publicações, aspecto relevante e priorizado nas Avaliações Institucionais⁴, distanciando-o, muitas vezes, das questões pedagógicas.

Podemos observar que, mesmo com o avanço da literatura mundial e nacional sobre o tema, encontramos docentes que se mostram resistentes a mudanças. Isso demonstra que a concepção avaliativa do professor provavelmente determina a forma como avalia seus alunos e a concepção que tem da educação, refletindo em sua atuação docente.

Toda ação docente é ação de pessoas, que reflete o que pensam e o que são. Não podemos conceber a ação docente apenas como uma ação predominantemente técnica. A ação docente se dá no social, na relação com outros indivíduos que se influenciam mutuamente, sendo a ação a expressão do singular no social. Devemos, portanto, levar em consideração o professor como sujeito individual e social, como pessoa e como agente pedagógico.

De acordo com Sacristán (1998) entender o que acontece no mundo educativo pressupõe compreender as relações entre o individual e o social ou institucional, já que a prática educativa envolve a ação entre e sobre pessoas. Temos de reconhecer o valor das ações e o papel dos sujeitos, sem negar o poder das estruturas, para pensarmos na educação e sua possível transformação.

A ação avaliativa não é alheia às condições por que passam os sujeitos envolvidos no processo educativo. Trata-se de sujeitos que, além de sofrerem as pressões socioeconômicas, possuem seus modelos próprios, positivos ou não, sobre a prática avaliativa.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem no ensino superior é feita por pessoas que agem conforme seus valores, que atuam diretamente na formação, e

⁴ Este assunto será melhor discutido posteriormente.

que são influenciadas pelo mundo atual, pelas experiências sofridas socialmente e por sua concepção de avaliação. Mas a avaliação só existe devido à relação que este docente estabelece com o educando, e a relação que o educando estabelece com o educador e com a avaliação também.

A avaliação deve ser uma estratégia pedagógica a favor da igualdade e do sucesso de todos os alunos, pois é um processo que não se dá num vazio conceitual. É necessário que a vejamos qualitativamente, visto que a ênfase se dá no desenvolvimento de todas as capacidades do aluno.

2.3 A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

As avaliações desenvolvidas em âmbito dos sistemas estaduais e federais, que estão ocorrendo no Brasil, intensificadas a partir dos anos 90, pressionam as Instituições de Ensino Superior quanto à sua eficácia. Também a sociedade, através dos meios de comunicação, exige uma educação superior de qualidade e eficaz.

Essas medidas são decorrentes de estudos sobre o desenvolvimento industrial, a tecnologia e a educação, cuja preocupação estava mais no âmbito do perfil educativo-cultural da força de trabalho.

Atualmente, no Brasil, são desenvolvidos os seguintes programas de avaliação educacional:

- ✓ SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico)⁵, criado em 1988, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). É composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por manter as mesmas características, recebe o mesmo nome do Saeb em suas divulgações, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que, devido ao seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. O objetivo é acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país.

⁵ Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22/03/2009.

- ✓ IDEB⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, cujo objetivo é agregar, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.
- ✓ SARESP⁷ (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criado em 1996, cujo objetivo é analisar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.
- ✓ ENEM⁸ (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998, tendo por objetivo analisar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, ou seja, ao final da escolaridade básica, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame.
- ✓ SINAES⁹ (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), instituído pela Lei no. 10.861, de 14 de abril de 2004. É formado por três componentes principais: as avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Fundamenta-se na melhoria do ensino e o objetivo é primar pela melhoraria e qualidade da educação superior, orientando a expansão do ensino superior e promovendo a responsabilidade social das IES, respeitando sua identidade institucional e a autonomia. Compõem o SINAES: a Avaliação Institucional, a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Vale ressaltar que, nestes últimos anos, estão ocorrendo várias mudanças no campo da educação, com diversas ações tomadas pelas Instituições de Ensino, a partir do reflexo dessas avaliações.

O ensino superior não está alheio a esta realidade. A partir das avaliações realizadas pelo SINAES, passaram por mudanças consideráveis em seus sistemas de ensino.

O ENADE tornou-se uma grande preocupação entre os professores universitários, pois o bom desempenho dos alunos reflete a sua postura pedagógica

⁶ Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br>. Acesso em: 22/03/09.

⁷ Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 22/03/09.

⁸ Disponível em: www.enem.inep.gov.br. Acesso em: 22/03/09.

⁹ Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22/03/09.

e o seu desempenho como educador e como especialista de uma disciplina, perante o Sistema Educacional, especialmente a Instituição em que trabalha.

Desenvolver a qualidade do ensino apresenta-se como o grande desafio do ensino superior, e isso ocorrerá com um posicionamento pedagógico quanto às necessidades educacionais presentes, que interferem e influenciam o processo avaliativo que ocorre, principalmente, em sala de aula.

De acordo com Prado de Sousa (2004) existem duas lógicas que respaldam a avaliação, inclusive no ensino superior: a lógica aristotélica e a lógica galileana.

A lógica aristotélica vem se consolidando em uma visão dicotômica e bipolar da realidade. Neste sentido, tem levado à seleção de processos metodológicos que dividem os dados em classes e a uma classificação dos procedimentos avaliativos. À classificação alia-se uma visão de frequência como normalidade, traduzindo-se em idealizações de uniformidade. A exceção é compreendida não como uma falha das condições e possibilidades oferecidas, mas como uma incompetência do sujeito para aprender.

Essa questão da avaliação, sob a lógica aristotélica, necessita urgentemente ser colocada em discussão, pois o momento que se apresenta é de discussão da importância das universidades públicas ampliarem suas vagas para atender, principalmente, a uma parcela maior de sujeitos discriminados socialmente, os quais, muitas vezes, não receberam uma formação de qualidade durante a educação básica (PRADO DE SOUSA, 2004).

A atualidade, marcada pelos grandes avanços tecnológicos e científicos, pelo impacto econômico, cultural, político e social, exige uma educação que contribua para a formação crítica e para a participação efetiva na sociedade.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional necessita orientar-se, de acordo com Prado de Sousa (2004), pela lógica galileana. Esta lógica exige uma mudança de paradigma da avaliação educacional, para que ela dê conta de apresentar possibilidades de julgamento e decisões para aperfeiçoamento de uma dada situação de aprendizagem.

Podemos compreender, com base em Prado de Sousa (2004), que não se pode conceber a possibilidade de um processo de ensino que não produza conhecimento, desenvolva novas habilidades cognitivas e promova o alcance de objetivos estabelecidos. Assim, a avaliação tem seu papel assegurado e legitimado na prática educativa. Contudo, para assegurar tal legitimidade, a avaliação da aprendizagem escolar deverá ter condições de identificar quando o ensino não ocorreu, como vem se realizando, as condições a serem modificadas para que ele se realize, não se restringindo à identificação de processos cognitivos de aprendizagem supostamente adquiridos pelos alunos.

O que se percebe, ao aprofundarmos os estudos sobre a questão da avaliação da aprendizagem que se instaura nas salas de aula, é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados nesse campo.

Apesar de os alunos e professores universitários submeterem-se, no geral, às mudanças no campo educacional e às avaliações internas e externas, poucos se dispõem a parar e refletir, analisar e discutir as implicações da avaliação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ressaltamos que, quando se direciona a problemática da avaliação para o ensino superior, algumas atitudes discriminatórias se evidenciam, como se a avaliação, nesse nível de ensino, estivesse isenta dos problemas que afligem a avaliação como um todo.

Pelo fato da avaliação ocorrer de adulto para adulto, parece-nos muitas vezes, descomprometer-se do seu papel no processo de aprendizagem, dos limites e das possibilidades de intervenção pedagógica.

O professor cumpre com as exigências legais de dar aulas, avaliar a aprendizagem e atribuir notas, e o aluno, na maioria das vezes, se preocupa mais em passar na disciplina, tirar boas notas, do que com a qualidade da formação profissional que recebe no ensino superior.

Tradicionalmente, o modelo de ensino-aprendizagem que tem preponderado nos cursos superiores tem sido aquele em que o professor é um especialista na

transmissão do conteúdo científico de uma área de conhecimentos e os alunos receptores destas informações e reprodutores fiéis na avaliação.

Esse modelo tem sido questionado por muitos estudiosos do assunto. Cabe ressaltar a importância que a avaliação da aprendizagem escolar apresenta, no sentido de mudança do paradigma educacional que se apresenta no ensino superior.

O papel que a avaliação da aprendizagem pode, e deve, ocupar nesse processo é fornecer subsídios ao professor para rever a trajetória, buscar alternativas, reorientar as concepções e as ações.

Dessa perspectiva, ganha relevância a discussão sobre os processos avaliativos que se desenvolvem no interior dos cursos de formação de professores, especificamente nas Licenciaturas em Educação Física.

2.4 A avaliação nos documentos oficiais e no ensino superior

Na observância de documentos oficiais e da Legislação Brasileira, no que diz respeito à educação e, mais especificadamente, à avaliação, e à avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação em Educação Física, pudemos constatar que as universidades brasileiras possuem autonomia didático-científica concedida pela Constituição Brasileira¹⁰:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na leitura das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação¹¹ observamos que no tópico Princípios encontram-se considerações específicas sobre a avaliação:

¹⁰ Texto promulgado em 05/10/1988, Título VIII – Da Ordem Social, Cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação

¹¹ Brasil – Ministério da Educação, Parecer CNE/CES n. 583, de 04/04/2001

Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Brasil, 2001).

O Parecer CNE/CES n.138/2002¹², que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, no art. 13, relata:

Parágrafo 1º. – As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência estas Diretrizes Curriculares.

Parágrafo 2º. – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior a qual pertence.

O Parecer CNE/CES 0058/2004¹³, também em seu art. 13, pouca mudança trouxe sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação em Educação Física:

Parágrafo 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.

Parágrafo 2º. – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

A Resolução n. 7/2004¹⁴, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no art. 13, mantém a mesma redação e orientações do Parecer CNE/CES 0058/2004, no que se refere à avaliação da aprendizagem. Observamos também que os documentos oficiais normatizam apenas as avaliações institucionais externas, disponibilizando leis, programas e diretrizes específicas.

¹² Parecer CNE/CES n. 138, de 03/04/2002, Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física

¹³ Parecer CNE/CES n. 0058, de 18/02/2004, Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

¹⁴ CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 05/04/2004, Seção 1, p. 18

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20/12/96, são realizados processos periódicos que se encarregam de avaliar os cursos superiores de graduação, como requisitos necessários à renovação do credenciamento. Segundo o que diz a Lei:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que foi instituído pela Lei no. 10.861, de 14 de abril de 2004, conforme apresentado anteriormente, é o responsável pela produção dessa avaliação dos cursos de graduação do Brasil. Compõem o SINAES: a Avaliação Institucional, a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: a Auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), e a Avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep¹⁵, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

A Avaliação dos Cursos de Graduação é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas. Esta avaliação passou a ser realizada de forma periódica com o objetivo de cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de Educação Superior.

¹⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

2.4.1 A avaliação nos documentos oficiais da Universidade em estudo

A Universidade que faz parte dessa pesquisa possui deliberação própria que, anualmente, dispõe sobre a verificação do rendimento escolar para todos os cursos de graduação que pertencem a ela. Nesta deliberação fica estipulada a maneira como deve ser verificado o aproveitamento escolar do aluno.

Após a leitura minuciosa da deliberação, constatamos que a verificação da aprendizagem deve ser feita por meio da realização de provas oficiais bimestrais, individuais e obrigatórias, marcadas pela chefia dos departamentos, associadas a outros instrumentos ou tarefas ao longo do ano letivo. As provas devem ser documentadas, podendo ser teóricas, teóricas-práticas ou práticas, dependendo da característica de cada disciplina.

O professor possui autonomia na elaboração do instrumento de avaliação, desde que seja formalizado e documentado, mas é obrigado a aplicar avaliações bimestrais.

A normatização da deliberação resume-se na documentação que formaliza a perodicidade da avaliação, mas não apresenta a preocupação pela avaliação como um processo contínuo, cumulativo e dinâmico que valoriza, igualmente, aspectos qualitativos e quantitativos da aprendizagem.

Na leitura do Regimento Geral da Universidade, observamos que ele trata da avaliação do aproveitamento escolar dos alunos da graduação referindo-se à maneira como este será aferido. Ou seja, apenas a maneira como será formalizada a avaliação é citada: pela da realização de duas provas oficiais, individuais, em cada

semestre letivo, associadas a outros instrumentos ou tarefas exigidos ao longo do período letivo.

Estas normas são estabelecidas pelo Regimento da Universidade, sem fazer referência à possibilidade de que esta estrutura seja discutida com o corpo docente e discente.

Analizando as ementas das disciplinas do curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado) da Universidade, no item específico da avaliação do desempenho dos alunos, observamos que as disciplinas possuem especificidades avaliativas, de acordo com suas características, mas todas utilizam a avaliação bimestral documentada, determinada pela Universidade, através da resolução que normatiza o sistema de rendimento discente.

Como característica de curso teórico-prático, as avaliações contemplam provas teóricas e práticas na maioria das disciplinas, de acordo com suas especificidades. Mas ambas devem ser registradas, de acordo com as normas estabelecidas pela Universidade.

A maioria das disciplinas teórico-práticas consideram 50% do rendimento discente para avaliação teórica e 50% para a avaliação prática, na composição da nota bimestral. Algumas consideram 50% do rendimento para avaliação teórica, 30% para avaliação prática e 20%, para outros trabalhos pertinentes à disciplina.

As disciplinas apenas teóricas ou adotam como avaliação a prova teórica, com 100% de aplicação, ou a prova teórica com 80% do rendimento discente e outros trabalhos pertinentes, com 20% para a composição da média bimestral.

De acordo com a Deliberação que dispõe sobre a verificação do rendimento escolar na graduação da Universidade, o aluno tem direito à vista de provas¹⁶ oficiais e exames finais. Na ocasião, o professor fornece ao aluno os resultados da prova, o que não significa referência a um feedback ideal, conforme podemos observar na Deliberação que trata do rendimento escolar dos alunos da Universidade:

¹⁶ Deliberação CONSEP n. 215/2008, que dispõe sobre a verificação do rendimento escolar nos cursos de graduação, da Universidade pesquisada.

Art. 9º. O aluno terá direito à vista de provas oficiais e de exames finais.

§ 1º. Caberá ao próprio professor, antes da entrega da nota na Secretaria, dar vista de provas oficiais e de exames finais ao aluno, em sala de aula ou no recinto da Secretaria, em dia e horário previamente determinados.

Em análise ao Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Física da Instituição, notamos que se refere à autoavaliação do curso, situação em que os professores que ministram aulas no Departamento, em reuniões pedagógicas, devem discutir e analisar o Conteúdo Pedagógico, os Objetivos e a Filosofia do Departamento, e as Propostas para o desenvolvimento pedagógico do Curso. Também nesta reunião, cada disciplina constante no currículo do referido curso deve ser apresentada pelo professor responsável pela mesma, enfocando os objetivos gerais e específicos, **a sistemática de avaliação¹⁷**, o programa e a bibliografia da disciplina que ministra. Estas reuniões objetivam buscar uma abordagem multidisciplinar na aplicação do currículo.

Portanto, com base no contexto da universidade por nós examinada, interessa-nos saber em que diretrizes pautam-se as avaliações dos professores, dada a responsabilidade a eles atribuída no processo pedagógico, constituindo o significado e o sentido destes, referentes à avaliação.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico dessa Instituição de Ensino Superior, o Curso de Educação Física tem como um de seus objetivos, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao graduando condições de atuar no âmbito educacional público e privado de forma crítica, autônoma e compromissada com a formação do cidadão.

O profissional formado nesta Instituição deverá ser capacitado para atuar comprometido socialmente com a preparação de crianças, jovens e adultos para a prática de atividades físicas visando à educação, ao desenvolvimento, à promoção da saúde e à formação do cidadão dentro de uma proposta inclusiva e autônoma. Deverá estar apto a atuar no contexto educacional formal aplicando os seus conhecimentos na área da cultura corporal de movimento (esporte, ginástica, lutas, dança, jogos e lazer).

¹⁷ Grifo nosso.

Desta forma, acreditamos que a avaliação da aprendizagem deva levar em consideração os aspectos mencionados no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

2.5 A avaliação da aprendizagem na Educação Física

Quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, e mais diretamente à avaliação da aprendizagem em Educação Física, a literatura existente enfatiza principalmente o ensino fundamental e o ensino médio. São poucos os trabalhos que se referem à avaliação da aprendizagem no nível superior.

A maioria dos trabalhos denuncia a legitimação do fracasso escolar, a discriminação, a seleção, a classificação, a manutenção e a eliminação, contribuindo para a reprodução do modelo dominante em nossa sociedade (DA SILVA, 1999).

A Educação Física foi permeada, em sua história, por diversas abordagens. Isso acarretou uma crise de identificação entre seus profissionais, o que leva à reflexão sobre a postura da Educação Física em relação à avaliação.

A ênfase dada à aptidão física, na área da Educação Física, é representada pelo desempenho motor, cujo objetivo é selecionar os indivíduos com alta aptidão para a prática esportiva. A avaliação da aprendizagem na Educação Física denota os aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, por meio da realização de gestos técnicos e o desempenho motor. A assiduidade (presença), muitas vezes, é o único critério de avaliação.

Essa tendência valoriza apenas os resultados do produto e tem por base a abordagem da *Pedagogia Liberal Tradicional*, que usa como método a aula expositiva: o professor detém o saber e ao aluno cabe ouvir e aprender. A avaliação da aprendizagem, nesse contexto, é feita por meio de uma verificação quantitativa da extensão em que o aluno adquiriu os conteúdos abordados. O uso exclusivo da medida leva à desvalorização da avaliação.

Esse paradigma da aptidão física na Educação Física tem contribuído para a formação de um homem forte, empreendedor, pronto para ser absorvido pelo mercado de trabalho. A classificação e a seleção dos mais aptos, dos talentos esportivos, legitimando a discriminação, tem servido para ocultar importantes reflexões sobre o ensino e a avaliação no contexto da Educação Física (DA SILVA, 1999).

Outra tendência da educação que influenciou a avaliação na Educação Física é a *Pedagogia Renovada*. Essa tendência se preocupa com o processo pelo qual os conteúdos são adquiridos, com a qualidade do ensino. Na avaliação, há a predominância do aspecto qualitativo sobre o quantitativo; “os aspectos formativos tomam outra conotação e passam a ser considerados o interesse, a participação, a assiduidade do aluno” (CORRÊA, 1994, p. 25). Assim, avalia-se mais pela observação do rendimento do aluno do que por meio de provas e testes.

A Educação Física, nessa concepção, é entendida como “*disciplina educativa por excelência*”, segundo Guiraldelli Júnior (1988, p. 27). Traduz-se na busca, conforme uma tendência Pedagógica, em redimensionar sua prática apoiada em modelos americanos, sendo influenciada pelas teorias escolanovistas.

Essa nova concepção da Educação Física alterou, aos poucos, as formas de pensamento da Educação Física e a postura do professor:

Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p 29).

Desta forma, a Educação Física, acima de qualquer “querela política”, cumpre o anseio da educação liberal, que é formar o ‘cidadão’.

Uma terceira tendência é enfatizada na Educação Física com a busca de objetivos de ensino fragmentados nos domínios psicomotor, cognitivo e psicossocial. Nessa tendência há o uso quase que exclusivo da avaliação somativa,

negligenciando-se a avaliação formativa. Os alunos são excluídos da participação no processo de tomada de decisões.

Michael Scriven, em seu livro “Metodologia da avaliação”, publicado em 1967, foi um dos primeiros autores a apresentar o conceito de avaliação *somativa e formativa*. Propôs que a avaliação deveria ser, não somente *somativa*, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiassem decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também *formativa*, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção, quando um curso estivesse em desenvolvimento (PRADO DE SOUSA, 1998, p. 162).

Essa dicotomia apresenta-se nos dias atuais na prática positivista e tecnicista de alguns professores. Assim, a avaliação assume o caráter de ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho.

Professores utilizam-se da avaliação *somativa* como um único momento, realizado ao final de um evento (tema, matéria, mês, bimestre, etc.), fazendo um balanço final de tudo que foi conseguido. A intenção é “certificar”, ou seja, constatar se a aprendizagem planejada aconteceu ou não.

Na verdade, a avaliação *somativa* deve ser parte do processo, no qual quantidade e qualidade se complementam. O mais importante na avaliação é o processo pelo qual passa a aprendizagem.

Essa tendência tem influência na *Pedagogia Tecnicista*, cujo destaque se deu na época da revolução industrial. Tem relação com a questão da automação e da divisão do trabalho. A avaliação, nesse contexto, volta a ter ênfase no quantitativo, sendo os aspectos avaliados direcionados pelos objetivos propostos e esperados pelo professor. O importante, na verificação, é o produto, não o processo. A ênfase é dada na transmissão e na recepção de informações, em detrimento do crescimento do aluno em relação ao seu processo crítico.

O que se pôde observar foi muitos educadores utilizando-se de modelos empresariais na tentativa de resolver os problemas educacionais. O objetivo era o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos de indivíduos na escola para produzir mão-de-obra especializada para ser absorvida pela indústria.

Na tendência Tecnicista, há o privilégio do julgamento do comportamento dos alunos, objetivando a sua mudança. Assim, o professor procura relacionar seus objetivos a mera verificação por meio de testes.

A tendência das *Pedagogias ditas Progressistas* é vista de forma a conduzir o processo de assimilação dos conteúdos de uma maneira consensual. A escola se preocupa com a seleção e a organização dos conteúdos voltados para a realidade social onde o aluno está inserido, utilizando-se deles para a reconstrução da sociedade (CORRÊA, 1994).

O objetivo é o trabalho com o processo crítico do aluno, a fim de conscientizá-lo de sua realidade social e levá-lo a uma possível transformação desta. Assim, a avaliação passa a ser vista como processo participativo e coletivo, e há envolvimento de toda a comunidade escolar no processo desenvolvido. Tem por objetivo avaliar a escola como um todo, como instituição a serviço da população.

Para a *Pedagogia dita Libertadora* os conteúdos emergem da problematização da vida dos alunos. A avaliação, nesse contexto, é da prática vivenciada pelo grupo. Algumas vezes, a auto-avaliação é feita em termos de compromissos assumidos pelo grupo com a prática social, já que a base dessa tendência é o diálogo.

Para a tendência da *Pedagogia Libertária* não há ênfase para a avaliação formal. O critério de relevância do saber sistematizado é o seu possível uso prático.

Libâneo (1994) nos apresenta a *Pedagogia* denominada *Crítico-Social dos Conteúdos*. Essa proposta define, com clareza, que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação do seu progresso em direção a noções sistematizadas. De acordo com essa tendência, a avaliação só terá valor quando estiver relacionada numa situação real, com outras pessoas.

Autores como Guiraldelli Júnior (1988), Soares et al (1992), Bracht (1992a), entre outros, têm estudado a problemática da avaliação da aprendizagem na Educação Física e apresentam propostas pedagógicas dentro de uma visão

progressista. Situam o homem como um ser histórico, responsável pela transformação da sua realidade social.

Soares et al (1992, p. 19) propõem uma avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física baseada na reflexão crítico-superadora. Defendem uma avaliação que não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar os alunos.

A avaliação deve ser compreendida como um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, “[...] justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem” (SOARES et al. p. 103).

Temos, em Soares et al (1992, p. 19), uma proposta de avaliação do ensino-aprendizagem em Educação Física baseada na reflexão crítico-superadora, que defende uma avaliação que não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar os alunos.

Assim, a avaliação deve ser compreendida como um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, “[...] justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem” (SOARES et al, 1992, p. 103).

Chama-nos a atenção a ênfase que se dá nas aulas de Educação Física, à busca do talento esportivo e do aprimoramento da aptidão física. Isso tem condicionado, em parte, a prática avaliativa da Educação Física Escolar. Essa ênfase, acaba por transformar as aulas:

[...] numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo. Esse reducionismo das possibilidades pedagógicas da Educação Física traz, como consequência, limitações nas finalidades, forma e conteúdo da avaliação (SOARES et al, 1992, p. 100).

As aulas, assim, acontecem devido ao fato de a Educação Física, muitas vezes, copiar os modelos sociais vigentes, ou seja, alunos trazem para as aulas “cópias” dos modelos de atletas “bem-sucedidos” apresentados pela mídia, imitando suas roupas, seu penteado, sua postura frente ao esporte. Consequentemente, a

avaliação sofre essa influência, pois o professor transforma o ato avaliativo em um momento de medir o desempenho atlético dos modelos de “alunos-atletas”, já que estes também sofrem a influência social. Daí a referência do esporte na Educação Física e, consequentemente, na avaliação.

Para Ferreira (1984, apud BORGES, 2001):

O modelo de reprodução em Educação Física é caracterizado pela atitude acrítica tanto da realidade interna quanto da externa. Nele se tem o esporte como referência ideal de educação, reproduzindo, portanto, os padrões sociais da classe dominante, no qual seus objetivos educacionais servem para conservar e reforçar as diferenças entre as classes sociais.(op. cit.: 9)

Uma nova proposta metodológica, apresentada por Bracht (1992a), é a chamada *Educação Física Revolucionária*. Essa tendência, ainda inicial, diferencia-se das demais devido ao fato de realizar uma crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando tal crítica a partir da teoria do marxismo e ressaltando as dimensões políticas da Educação Física.

Na *perspectiva de transformação*, temos como objetivo a reflexão da realidade, contribuindo para a mudança da percepção do indivíduo quanto às suas experiências vividas no mundo que o cerca.

Observamos que, tradicionalmente, as avaliações em Educação Física acabam por se resumir a alguns testes para medir o rendimento físico do aluno. Historicamente, esse modelo está relacionado à perspectiva da Educação Física a serviço da manutenção da saúde e do preparo físico. Essa forma de avaliação apresentou, na sua prática, testes objetivando identificar melhoria no domínio biológico.

Esse modelo de avaliação, dentro da concepção elitista da Educação Física, vem recebendo muitas críticas, apesar de poucos autores apresentarem propostas efetivas para avaliação na área.

Enfim, a Educação Física necessita ser calcada em objetivos que realmente definam o papel do professor como agente social. É necessário que, realmente, todos tenham acesso à cultura corporal e que os conteúdos favoreçam a presença dos elementos que compõem a cultura brasileira nas aulas de Educação Física.

Essa realidade precisa ser a prática de nossas reflexões, de nossas discussões, de nossos planejamentos e, principalmente, de nossas aulas.

Diante dessa situação, Soares et al (1992, p. 100), apontam a necessidade de que:

[...] se reconheça que existem possibilidades concretas para a materialização desta ou de outras referências para a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física.

A avaliação deve contemplar a totalidade, a globalidade do aluno, avaliando todos os aspectos que compõem a cultura corporal.

Os PCN apresentam como critérios de avaliação a ser considerados em Educação Física os seguintes aspectos: realizar as práticas da cultura corporal do movimento, valorizar a cultura corporal do movimento e relacionar os elementos da cultura corporal, como a saúde e a qualidade de vida.

Uma nova tendência, da abordagem crítico-social, que entende o Movimento revestido de uma dimensão humana, que extrapolando “[...] os limites orgânicos e biológicos, onde comumente se enquadra a atividade física” (CASTELLANI FILHO, 1988), demonstra uma nova visão e preocupação dos professores da avaliação na Educação Física.

Cunha (1986, p. 44) leva-nos a refletir sobre os valores que devem permeiar a prática avaliativa dos professores de Educação Física:

A científicidade do processo é significativa: redigir objetivos, conhecer instrumentos, construir escalas, definir métodos de observação e registro, são aspectos importantíssimos para o êxito da tarefa. Clarear os valores é, entretanto fundamental.

O enfoque da avaliação direciona-se no sentido de ser:

[...] um elemento que também esclarece o sentido político da ação pedagógica, dependendo do enfoque que se dá a essa ação, tanto o ideológico, quanto o dialético, apresentam critérios bem distintos, de acordo com suas características (BORGES, 2001, p. 5).

Na avaliação da aprendizagem na Educação Física, a proposta biofisiológica da área deve ser apenas um dos aspectos a ser considerado, quando no contexto dos conteúdos e objetivos propostos para se alcançar nas aulas. Assim, se um dos objetivos é que o aluno conheça suas possibilidades de movimento, a avaliação dos aspectos físicos deve estar relacionada a isso, levando o aluno a compreender sua função, o contexto a que ela se refere e, desse modo, a traçar metas e melhorar o seu desempenho.

Outros aspectos também devem ser considerados na avaliação em Educação Física. O conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, assim como suas regras e habilidades motoras envolvidas, a autonomia do aluno em organizar brincadeiras, o relacionamento com os colegas, entre outros, são extremamente positivos e importantes na formação integral do aluno e devem ser considerados, para se fazer uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem na área.

Também na formação, o futuro professor deve ser capaz de entender as diferentes metodologias e suas aplicabilidades. Saber aprender e, principalmente saber ensinar deve ser o aspecto relevante a ser considerado na avaliação da aprendizagem pelos professores formadores.

Enfim, a Educação Física necessita ser calcada em objetivos que realmente definam o papel do professor como agente social. É necessário que, realmente, todos tenham acesso à cultura corporal e que os conteúdos favoreçam a presença dos elementos que compõem a cultura brasileira nas aulas de Educação Física. Essa realidade precisa ser a prática das reflexões, das discussões, dos planejamentos e, principalmente, das aulas de Educação Física, seja no ensino fundamental, no ensino médio ou no ensino superior.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Historicidade

Várias foram as mudanças transcorridas pela Educação Física no decorrer da história, as quais tiveram grande influência na formação do professor de Educação Física.

A civilização que, por meio de sua cultura, influenciou a Educação Física, foi a grega. Desta forma, numa passagem rápida pela linha do tempo, podemos nos remeter a algumas questões relevantes.

Desde o período clássico, na Grécia (séc. V e VI a.C.), Platão (426-348 a.C., aproximadamente) supunha a existência de dois mundos: o mundo das idéias, as quais são invisíveis, eternas, incorpóreas, mas reais e o mundo das coisas sensíveis, ou seja, o mundo dos objetos e dos corpos. Para ele, o homem só poderia transformar o mundo das coisas sensíveis, dos corpos. Ele não operava sobre o outro mundo, o mundo das idéias.

De acordo com Carvalho (2001, p. 41) o ser humano era visto como uma “mente encarnada”, onde mente e corpo tinham atributos e conotações distintas, designadas a depender do espaço e do tempo. Nesse período, mente, desejo e consciência eram indicados como guardiões e governantes do corpo, caracterizando o dualismo platônico (dualismo corpo-alma).

Já Aristóteles (384 – 322 a.C.) abandona essa dualidade e vê no homem, como em todo ser vivo, a unidade, onde a alma humana tem a faculdade da razão, ou a função pensante (ANDERY *et al*, 2001, p. 87). Daí a concepção de uma Educação Física voltada para os fatores psicológicos e socioculturais, e não somente os biológicos.

Com a ascensão do Cristianismo que perdurou por toda a Idade Média, o culto ao corpo foi considerado pecado, sendo este período chamado, por alguns, de “Idade das Trevas”.

No período da Renascença, a cultura física, as artes, a música, a ciência e a literatura são fortemente enfatizadas. A beleza do corpo volta a ser explorada. Com o Renascimento ressurge a preocupação com as técnicas motoras, presentes no período grego.

René Descartes (1596-1650), mais especificamente no século XVI, faz a distinção entre corpo e espírito, atribuindo diferentes valores a cada um deles. O corpo humano é comparado aos demais corpos do universo e a alma, ou o espírito, seria a essência do ser humano.

De acordo com Guedes (1995, p. 33) apesar dessa distinção entre corpo e alma, a indivisibilidade é presente no pensamento de Descartes, pois este afirma que, apesar de serem formas separadas e interdependentes, a alma está presente na totalidade do corpo, pois o corpo é, de alguma forma, indivisível.

No século XVII, o Iluminismo, surgido na Inglaterra, deu origem a novas idéias, as quais contribuíram com o surgimento de quatro grandes escolas que, por meio de seus métodos ginásticos, procuraram sistematizar a ginástica na escola de educação infantil e na escola primária popular (CASTELLANI FILHO, 1988).

Kolyniak Filho (1996) traz a abordagem das correntes que predominaram a Educação Física nesta época, em diferentes países da Europa e da América:

A *Calistenia*, que teve sua origem na Suécia e foi sistematizada por Per Henrik Ling (1759 – 1839). A ginástica calistênica consistia em exercícios marcados pela contagem de movimentos rigorosamente padronizados e orientados por um instrutor que servia de modelo.

O *Método Alemão*, que teve como destaque Christoph Friedrich Guts Muths (1759 – 1839) e Johann B. Basedow (1723 – 1790). Com inspiração patriótico-militar, utilizava exercícios ao ar livre. Utilizava materiais simples como troncos, movimentos naturais, jogos, corridas, saltos, arremessos e outros.

A *Escola Francesa*, que teve como elemento principal o espanhol Francisco Amoros Y Ondeano (1770 – 1848). Os objetivos visavam o desenvolvimento corporal e à manutenção das funções orgânicas e a aptidão física.

A *Escola Inglesa* foi a pioneira em aceitar o esporte como meio de educação (Betti, 1991). Baseava-se nos jogos e nos esportes. O principal defensor foi Thomas Arnold (1795 – 1842).

Podemos observar que essa trajetória contextual procurou entender o homem, ora dividindo, ora unificando o corpo. Essas correntes tiveram grande influência na história da Educação Física e, consequentemente, refletiram na formação profissional e na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

A Educação Física nas escolas teve seu início na Europa, no final do século XVIII. No Brasil, ela surgiu no início no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, onde as aulas eram ministradas por instrutores militares, que usavam de métodos militares em suas práticas disciplinares. O objetivo era a formação de homens disciplinados, submissos e obedientes para servir à pátria. A formação profissional, nessa época, era de instrutores formados pelas instituições militares, sendo que a primeira escola civil, no Brasil, foi criada em 1939.

De acordo com Bracht (1992b), naquele momento histórico, as teorias científico-biológicas tiveram papel destacado na Educação Física. A ação do médico higienista passava a ser muito importante, com a orientação da função a ser desempenhada pela Educação Física na escola – desenvolver hábitos de higiene, o asseio corporal e de costumes, assim como a prática de exercícios físicos – com o objetivo de elevar a resistência das futuras gerações às doenças, alcançando, com isso, a aptidão física dos indivíduos.

Conforme Bracht (1992b, p. 13):

O importante a ressaltar é que a instituição escola, neste caso, é mais ou menos palco de uma ação ‘pedagógica’ que se legitimava a partir de sua presumível contribuição para a saúde, ou seja, com função higiênica (inicialmente com um conceito anatômico e posteriormente anátomo-fisiológico), e formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal através de exercícios analíticos, corridas, saltos, etc.

Nas primeiras décadas do século XX, os Métodos Ginásticos e de Instituições Militares foram marcantes no Brasil. A Educação Física era vista como atividade exclusivamente prática, não havendo, assim, distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar.

De acordo com Soares et al (1992, p. 52) com a intenção de valorizar a imagem da ginástica na escola, levando-a a ocupar um espaço de respeito diante dos demais componentes curriculares, o Método Ginástico tornou-se um importante instrumento de aprimoramento físico do indivíduo. O objetivo principal era capacitar os indivíduos para que contribuíssem com a indústria nascente e o progresso da nação.

A influência dos educadores da Escola Nova é notada na Constituição de 1946, caracterizada pela sua inspiração liberal-democrática, cuja base é o respeito à personalidade da criança, desenvolvendo-a integralmente e enfatizando o “aprender fazendo”, em oposição ao modelo da escola tradicional.

Os modelos escolanovistas começam a alterar a prática da Educação Física e a postura do professor, passando-se (pelo menos no discurso) da ênfase no biológico para o sócio-cultural, transformando a Educação Física em um meio da Educação. O esporte passa a ocupar maior espaço nas aulas de Educação Física, em contraposição aos antigos métodos de ginástica.

É clara a influência do poder da política vigente pois, na realidade, o objetivo principal, nesse período, era ter as atividades físicas como uma possibilidade de desviar a atenção das pessoas das questões sociais e políticas.

Em 1964, com o golpe militar, o movimento da escola nova é reprimido pela ditadura militar. Na busca de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, surge a Educação Física Competitivista, que estava a serviço, assim como a Educação Física Militarista, de uma hierarquização e elitização social.

O período da democracia populista, que se iniciou após 1945, envolveu a Educação Física brasileira na rede de um novo arcabouço ideológico, fazendo com que a Educação Física Militarista cedesse espaço à Educação Física Pedagógica (GUIRALDELLI JR., 1988, p. 19).

A Educação Física Competitivista teve, como objetivo fundamental, a competição e a superação individual, voltando-se para o culto ao atleta-herói, aquele que supera todas as dificuldades para chegar ao *podium* (GUIRALDELLI JR., 1988).

Desta forma, a Educação Física passou a corresponder às expectativas da classe dirigente, no que diz respeito ao esporte e à sua capacidade de canalizar em torno de si os anseios, as esperanças e as frustrações dos brasileiros.

Como nos lembra Castellani Filho (1988, p. 115):

A lembrança do “...Noventa milhões em ação, pra frente Brasil, salve a Seleção!”, numa verdadeira ode à “corrente pra frente”, ainda está bastante, e hoje dolorosamente, viva - ... – em nossas mentes e corações, pois foi na esteira desses hinos ufanistas – apologistas de uma postura cívica exacerbadamente alienada, patológica – que vieram os odientes crimes políticos cometidos, voluptuosamente, pelos aparelhos repressivos – estatais e para-estatais – num ritmo e forma poucas vezes presenciados na história política da sociedade brasileira.

No início da década de 70 começou o Movimento “*Esporte para Todos*”, o EPT. O EPT foi apresentado como uma proposta de esporte não formal. Encontrou terreno fértil para a sua propagação no Brasil, a partir da necessidade sentida pela classe dominante de convencer a população desfavorecida economicamente de que o “milagre” econômico tinha seu correspondente no campo social. Isso se dava, dentre outras formas, por meio do acesso da camada da população até então desprestigiada, às atividades físicas e de lazer (CASTELLANI FILHO, 1988).

Essa falácia, ou seja, a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros por meio do esporte, recebeu várias críticas por parte de estudiosos do assunto. Essas críticas traduziram as intenções intrínsecas do EPT, que era a de mascarar a característica classista da estrutura social brasileira. Esse descompromisso com os interesses da maioria da sociedade brasileira, presente nas atividades propostas pelo EPT, era evidenciado no apoio dado, por exemplo, aos “passeios a pé”, em contrapartida à repressão imposta às “passeatas”, ou seja, os “passeios a pé” com cunho político.

Nessa época houve uma tentativa do Estado em reprimir os movimentos estudantis, desviando a atenção dos estudantes das questões políticas e construindo um modelo apolítico.

De acordo com Castellani Filho (1988, p. 121):

Nesse cenário, coube à Educação Física o papel de, entrando no ensino superior, por conta do Decreto-lei nº 705/69, colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. Evidenciava-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pela ‘personagem’ vivida pela Educação Física.

As autoridades da época exigiam uma juventude silenciosa e bem comportada e, em troca, ofereciam Diretórios Acadêmicos transformados em alegres centros recreativos ou, na melhor das hipóteses, em clubes esportivos.

Nas décadas de 60 e 70, os princípios da pedagogia tecnicista, predominantes no sistema educacional brasileiro, sob a égide da ditadura militar, reforçam a identidade esportiva da Educação Física escolar. Os objetivos, nesta época, eram a promoção da saúde, a aquisição de habilidades motoras e as práticas dos esportes através do treinamento e da repetição dos exercícios, sendo o individual mais importante que o grupal (NATALINI, 1996, p. 18).

De acordo com Soares et al (1992, p. 54) a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola, e o professor-instrutor passa a ser considerado professor-treinador.

Com a prática da Educação Física Competitivista, onde a verificação da “performance”, termo este peculiar à nossa área, e a busca do “desporto de alto nível”, buscados de maneira muito acentuada, a Educação Física serviria de amortecimento da população para perpetuar a dominação. Cabe, neste momento, uma observação referente à avaliação da aprendizagem escolar: esta **era** a avaliação da aprendizagem que acontecia no processo ensino-aprendizagem. Mesmo com as mudanças na legislação e nas políticas educacionais, observamos que, muitas vezes, esta ainda **é** a avaliação que acontece no processo ensino-aprendizagem, nas aulas de Educação Física, nos dias atuais.

Em decorrência da forte influência militar e médico-higienista nos anos 30 e do caráter esportivizado e biomédico da formação do professor-treinador, acentuado após o golpe de 1964, a própria criação das Escolas de Educação Física visava, inicialmente, formar professores-instrutores (BRACHT, 1992).

Ampliou-se, assim, o número de EEFs¹⁸ no Brasil, bem como o de instalação de laboratórios de fisiologia do esforço e desenvolvimento motor (BORGES, 2001, p.31).

As legislações¹⁹ do Estado de São Paulo, na época, mostram o autoritarismo da Educação Física Competitivista dentro das escolas. Elas tratam da criação e regulamentação das “Turmas de Treinamento” na Educação Física das escolas públicas estaduais de 1º e 2º graus, sendo que a participação nas “Turmas de Treinamento” foi considerada substitutiva das aulas de Educação Física.²⁰

Outra característica marcante é a divisão das turmas por sexo, sendo respaldada, inclusive, pela legislação específica²¹, que é, em parte, um reflexo da divisão existente na instituição desportiva.

Desta forma, o aluno é visto apenas pelo desempenho atlético, ou seja, sua participação é valorizada no seu desempenho observável da reprodução de modelos e na comparação com tabelas para atletas e não como a esperada relação aluno/escola.

Os governos militares da época passaram a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela promoveria o país com vitórias em competições de alto-nível (DARIDO, 1999, p. 15).

No final da década de 70 e início da de 80, começou-se a ser sentido o efeito do então esporte de alto rendimento vivenciado pela Educação Física escolar: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e também não se transformou em uma

¹⁸ EEFs: Escolas de Educação Física

¹⁹ Resolução SE n. 14, de 18/02/1971 e Resolução SE n. 11, de 18/01/1980

²⁰ Resolução SE nº 11, de 18/01/80, art. 10, § 3º - Os alunos que integrarem as turmas de Treinamento Desportivo ficarão obrigados à freqüência regular destas aulas, em substituição àquelas de Educação Física.

²¹ Decreto nº 69.450, de 01/11/71, art. 5º, alínea III – Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

potência econômica, como se acreditava. Isso acarretou uma profunda crise ao regime de governo, e consequentemente, à identidade dos pressupostos e ao próprio discurso da Educação Física escolar.

Importantes debates foram organizados, a fim de questionar e contestar as políticas públicas da época. Críticas foram feitas sobre as práticas que visavam basicamente a formação de atletas e o desenvolvimento da aptidão física, caminhando-se assim, para o redimensionamento dos objetivos educacionais que anteriormente eram considerados para a formação do físico, sustentando-o mais para a atividade intelectual. Modificaram-se também, os conteúdos que, até então, se constituíam apenas de exercícios físicos e prática desportiva.

Nessa perspectiva, originaram-se novas formas de pensar a Educação Física na escola, que resultaram na intensificação dos debates com relação às novas tendências da Educação Física, aproximando-a mais da realidade e da função escolar.

Esses movimentos surgem como o nascimento de concepções e práticas pedagógicas libertadoras e transformadoras, desenvolvendo uma Educação Física mais voltada para o ser humano e não para as necessidades do capital (CAPARROZ, 1987, p. 9).

3.2 A formação do professor de Educação Física: um breve panorama

Quando se pensa na formação do profissional de Educação Física, mais especificamente do Licenciado, algumas características básicas, peculiares ao professor, devem ser consideradas e, principalmente, trabalhadas.

Aspectos como o entendimento da complexidade humana, nos seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais, afetivos e culturais, além dos biológicos e motores, devem ser tratados em toda sua extensão.

Esses aspectos são temas de discussões (formais e informais) em todo o âmbito da Educação Física, desde a Universidade até a Educação Básica.

Muito se tem pensado na formação do profissional de Educação Física. No entanto, encontramos professores “formados”, atuando na Educação Básica, despreparados e acríticos quanto à sua função.

Atualmente podemos observar um aumento significativo de Instituições de Ensino Superior que “formam” professores de Educação Física. No entanto, poucas apresentam discussões significativas para a evolução da área.

De acordo com Malaco (2004, p. 61) os alunos que ingressam nos cursos superiores no Brasil têm uma defasagem de conhecimento da educação básica e, essa defasagem, compromete muito a construção de conhecimentos profissionais.

Diante do exposto, torna-se impossível pensar na formação e no perfil deste profissional sem pensar nos objetivos do curso e na estrutura curricular que irá formá-lo.

Os cursos de Educação Física devem abrir-se para as novas temáticas que surgem na realidade do homem em movimento, articulando teoria e prática, preparando o profissional para o exercício de uma consciência reflexiva e crítica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, explicita que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em cursos de nível superior, isto é, em cursos de Licenciatura, oferecidos em universidades ou institutos superiores de educação (Art. 62). Os currículos devem proporcionar aos futuros professores conhecimentos e experiências para uma prática pedagógica mais eficiente nas escolas.

Assim, o profissional deve ser competente para cumprir os objetivos que lhe são inerentes à sua função de educador. Entende-se aqui competência no sentido de qualificação para atuação em uma sociedade globalizada, que necessita de profissionais aptos a buscar novos conhecimentos, se atualizando profissionalmente.

Nisto consiste a formação de professores: o desenvolvimento integral.

Ramos (2001) nos fala que a competência profissional envolve a capacidade do educador em articular os conhecimentos teóricos à sua prática profissional. Também são importantes suas experiências profissionais e pessoais, as quais têm sua origem na formação inicial e é ampliada posteriormente.

Analizando a literatura sobre formação de professores, esta pontua para a necessidade de transformações no que diz respeito à produção e à transmissão de conhecimentos. Os cursos de formação devem oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro profissional para enfrentar os desafios do dia-a-dia e as rápidas transformações da sociedade.

De acordo com Borges (1998, p. 19):

Revendo os vínculos entre teoria e prática, propondo rupturas quanto à fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas e reconhecendo a importância de uma sólida formação teórica, espera-se dar ao professor subsídios para a problematizarão de sua prática pedagógica e para a intervenção na prática social cotidiana.

A educação é um processo que se constrói na interação entre as pessoas. Os cursos de formação devem direcionar os seus olhares para os processos avaliativos que se desenvolvem no interior das salas de aula.

Os cursos de formação em Educação Física não estão isentos da reflexão sobre a prática avaliativa dos professores. A especificidade da área, com aulas teóricas e práticas, requer um cuidado especial, já que muitos professores ainda reproduzem uma Educação Física voltada para a execução de movimentos e do rendimento atlético. Partimos do pressuposto que suas avaliações serão direcionadas para esses conteúdos.

As avaliações a que são submetidos os futuros professores, que atuarão na educação básica, muitas vezes não são satisfatórias. A vivencia avaliativa, como aluno, certamente influenciará nas práticas avaliativas dos futuros professores. A partir das experiências vivenciadas nos cursos de formação é que se criarão as bases para a futura atuação docente.

Preocupando-nos com a formação do professor de Educação Física, é válido apontar que o objetivo deste trabalho não é investigar a formação docente, mas

buscar elementos que permitam compreender a prática pedagógica dos professores formadores, nos cursos de graduação em Educação Física. Também os saberes que o mesmo constrói e mobiliza nessa ação, para chegarmos aos sentidos e significados que atribuem à avaliação da aprendizagem, neste contexto formativo.

Capítulo 4

METODOLOGIA

4.1 Pressupostos metodológicos

A presente pesquisa é resultante da nossa trajetória profissional como professora de Educação Física da educação básica e professora do curso de formação de professores de Educação Física, no ensino superior.

Após a conclusão da pesquisa de mestrado sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física no ensino fundamental e médio, nossa preocupação voltou-se para a formação dos professores.

Os cursos de formação apresentam modelos avaliativos que nem sempre são satisfatórios para os futuros educadores. Isso se dá pela ênfase tecnicista ou biologicista que, ainda hoje, prevalece em muitos cursos de Educação Física.

Gostaríamos de esclarecer, logo de início, que não pretendemos, neste estudo, esgotar as discussões teóricas a respeito do tema, mas sim contribuir para que a Educação Física Escolar seja oferecida com qualidade a todos os educandos, reconhecendo o importante papel que o professor tem nessa qualidade desejada e, consequentemente, na formação dos futuros educadores.

Diante das várias formas que poderiam viabilizar a presente pesquisa, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, entendendo que ela possibilita uma visão profunda e integrada da prática docente, já que se caracteriza “[...] fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ 1995, p. 41).

A pesquisa qualitativa “envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno

estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81).

A aproximação do pesquisador com o objeto de investigação permite que os dados sejam mediados pelo instrumento humano, o pesquisador, sendo que este afeta a situação estudada ao mesmo tempo em que é por ela afetado.

Outra característica importante é a visão dos sujeitos pesquisados sobre as suas experiências. É função do pesquisador tentar apreender e relatar a visão pessoal dos participantes, sobre si mesmos, suas experiências e sobre o mundo que os cerca, implantando uma relação de confiança, respeito e interesse com os pesquisados.

Para González Rey (1999, p. 84):

As relações com o investigador, a confiança e o interesse que este desperta, são essenciais para criar um conjunto de necessidades do sujeito em relação com sua participação na investigação. Estas serão essenciais no desenvolver de sua capacidade de expressão durante a investigação.

De acordo com a perspectiva da psicologia sócio-histórica, este tipo de pesquisa enfatiza a análise das determinações, a apreensão do fenômeno para além da aparência. A função da pesquisa sócio-histórica é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, buscando o processo.

Quanto aos procedimentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, estes devem permitir o acesso ao fenômeno de interesse da pesquisa. A opção deve ser pela utilização de um método coerente com o tipo de estudo.

O instrumento de investigação tem que ser uma fonte de produção de dados válidos, convertendo-se em fonte de informação sobre o que é estudado, informação esta que só adquirirá sentido dentro do conjunto das informações produzidas pelo sujeito estudado (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 83).

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, esta representa um processo permanente, durante o qual são definidas e redefinidas constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo. Este processo

enriquece constantemente a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81).

Objetivando a busca de respostas para a problemática da avaliação da aprendizagem no ensino superior, nos cursos de Educação Física, realizamos, através da pesquisa qualitativa, um estudo com os professores do Departamento de Educação Física, em uma Instituição de nível superior, no Vale do Paraíba, São Paulo.

O presente estudo não se trata apenas de uma descrição da realidade, mas uma tentativa de explicá-la, estudá-la, fazer uma análise de caso, pois procuraremos apreender a constituição dos sentidos e significados dos professores, analisando não só sua fala, relativa às suas concepções de avaliação, sua história pessoal e profissional, mas também as condições institucionais, educacionais, legais, que são constitutivas do sujeito.

Segundo André (1995), o pesquisador deve estar atento ao contexto e às suas inter-relações que acontecem em torno do caso e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Por ser uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, cujo objetivo é a apreensão do processo constitutivo dos sentidos, acreditamos ser fundamental uma grande riqueza e qualidade de informações.

Desta forma, optamos pela associação de diferentes instrumentos para obtenção de informações, como o questionário, a entrevista semiestruturada e recorrente, a análise de documentos oficiais da Instituição e do Departamento, asementas das disciplinas do curso e análise da Legislação Brasileira.

As informações serão obtidas de três formas:

- uma primeira parte, de natureza factual e geral, na qual todos os professores, sujeitos desta pesquisa, responderão a um questionário que os definirão em relação ao sexo, idade, formação, anos de experiência na graduação, entre outros e em relação ao sentido e significado que dão à avaliação da aprendizagem;

- uma segunda parte não factual ou opinativa, em que alguns dos professores deverão expressar-se através da entrevista semiestruturada e recorrente;
- uma terceira parte, em que serão analisados os documentos da Instituição, do Departamento de Educação Física e da Legislação Brasileira, referentes à avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Educação Física.

4.2 A instituição e os sujeitos

Objetivando-se apreender as determinações constitutivas dos sentidos e significados dos professores formadores dos cursos de Educação Física, a pesquisa realizou-se em um curso de Educação Física, em uma Universidade do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo.

A Universidade é uma Autarquia Municipal de regime especial, criada pela Lei Municipal n. 1.498, de 06/12/74, reconhecida pelo Decreto Federal n. 78.924/76 e recredenciada pela Portaria CEE/GP n. 30/03.

A visão da Universidade é ser “Um centro de referência internacional em ensino, pesquisa acadêmica e aplicada e extensão, caracterizado pelo compromisso social de instituição pública e pela gestão competitiva, perenizando sua existência independentemente do nível de concorrência do mercado”.

Tem como missão “Transcender a função educacional local, atingindo reconhecimento e credibilidade da comunidade científica e acadêmica nacional e internacional, como uma instituição de excelência tecnológica e de conhecimento de ponta em ensino, pesquisa acadêmica e aplicada, extensão e formação da consciência social, ambiental e da cidadania”.

Possui 50 cursos de Graduação (sendo 44 de Graduação e 06 de Tecnologia) que são oferecidos, anualmente, por meio de Processo Seletivo, e estão divididos em 20 Departamentos, que são unidades educacionais básicas, organizados de

forma a integrar as atividades de ensino, de pesquisa e pós-graduação e de extensão. São administrados pelos Diretores de Institutos, pelas Chefias de Departamento e pelos Conselhos.

No âmbito da pós-graduação, a Universidade oferece mais de 70 cursos de especialização (*lato sensu*), incluindo MBAs, além de Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*), recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

As atividades realizadas pela Universidade possibilitam que alunos e professores atuem junto à comunidade, por meio de mais de 20 programas e projetos de Extensão. Abrangendo as áreas de Biociências, Ciências Exatas e Ciências Humanas, as atividades de extensão visam melhorar a qualidade de vida da população local e regional.

A Universidade apresenta como seus principais objetivos:

- ministrar o ensino para a formação de quadros destinados às atividades profissionais e técnicas e aos trabalhos da cultura;
- realizar pesquisas e estimular criações que enriqueçam o acervo de conhecimento nos setores da Ciência, das Letras e das Artes;
- estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, o ensino e a pesquisa que lhe são inerentes.

O curso de Educação Física da Universidade teve seu reconhecimento pelo Decreto: Lei Federal 76.484/75, reconhecida em 20/10/1975. O curso teve seu reconhecimento através da Portaria MEC 55/1982, de 27/01/1982, e pertence ao Instituto Básico de Biociências.

O curso de Educação Física oferecido pela Universidade possui duas habilitações: bacharelado e licenciatura em Educação Física, em dois *campus*, oferecendo dois turnos de aulas, sendo 90 vagas para o curso matutino e 140 vagas para o curso noturno. A habilitação se dá em 04 anos. No ano de 2008 a demanda

do curso foi 76 candidatos para o período matutino (0,84 candidato por vaga) e 178 candidatos para o curso noturno (1,27 candidato por vaga).

A infraestrutura da Universidade, para a realização do curso de Educação Física, contempla campo de futebol, laboratório de anatomia, 2 laboratório de Atividades Gímnicas, Rítmicas e Dança, Laboratório de Ciências do Esporte, Piscina aquecida, 2 Quadras Poliesportivas Oficiais, Salão de Ginástica Artística e Salão de Musculação.

Trata-se de uma Universidade importante para a região, formando cerca de 100 profissionais de Educação Física por ano, que trabalham no Vale do Paraíba, Sul de Minas Gerais e Litoral Norte do Estado de São Paulo. Na Universidade trabalham professores formados em diversas Universidades Públicas e Particulares, sendo o curso de Educação Física um dos cursos mais tradicionais da Entidade.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino Superior, o Curso de Educação Física tem como um dos seus objetivos desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que possibilite ao graduando condições de atuar no âmbito educacional, público e privado, de forma crítica, autônoma e compromissada com a formação do cidadão.

No bacharelado em Educação Física, a formação para o pleno exercício profissional que possibilite o pleno exercício profissional nos campos de intervenção não formal (academias, clubes, esportes, etc).

O Perfil idealizado para o curso de Licenciatura/Bacharelado em Educação Física, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, é de um profissional generalista, humanista e crítico, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável.

O objetivo das Diretrizes Curriculares é permitir que os currículos propostos possam construir um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade.

Os professores que ministram aulas no Departamento totalizam 50, no ano de 2008; sendo 02 graduados, representando 04% do total de professores; 11 especialistas, sendo 22% dos professores; 27 mestres, sendo 54% dos professores e 10 doutores, totalizando 20% do total dos professores. Todos são efetivos, através de concurso público, com exceção dos auxiliares docentes, que representam a minoria do corpo docente.

Sendo uma das preocupações de nossos estudos a Educação Básica, considerando a importância das práticas avaliativas vivenciadas pelos professores, como alunos, no seu processo de formação e sua possível influência nas suas atuais práticas avaliativas, escolhemos, como sujeitos da pesquisa, professores do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade em questão.

Do total, 39 professores responderam ao questionário desta pesquisa, devido à facilidade de contato da pesquisadora e da disponibilidade dos professores. Selecionamos 04 professores para uma entrevista semi-estruturada, de acordo com critérios estabelecidos como relevantes para nossa pesquisa, que serão apresentados posteriormente. Julgamos necessário esclarecer que a escolha por 04 sujeitos também se deu pelo fato de todos ministrarem aulas teóricas e práticas, serem professores de diferentes disciplinas, possuírem uma diversidade de tempo de experiência docente no Ensino Superior e serem habilitados em Educação Física, já que esta formação é o foco da nossa pesquisa.

4.3 Instrumentos para a obtenção de informações

No desenvolvimento da pesquisa, optamos pela utilização de questionário, entrevistas e análise documental, para a obtenção dos dados.

4.3.1 Análise documental

Para que se possam apreender as determinações constitutivas dos sentidos dos professores, entendemos como fundamental a análise dos documentos oficiais da Instituição.

Desta forma, a análise documental se deu pela minuciosa leitura do Regimento Geral da Instituição e de suas Deliberações referentes ao curso de Educação Física e ao processo avaliativo.

Realizamos a análise das ementas de todas as disciplinas do curso no que se refere aos critérios descritos sobre a avaliação do desempenho dos alunos, bem como do Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

A observância da Legislação Brasileira e dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, também corresponde a essa teia de relações que compõe a avaliação da aprendizagem nos cursos de Educação Física.

Tais documentos, a nosso ver, são elementos que, de alguma forma, constituem as formas de pensar, agir e sentir dos professores formadores.

O resultado dessa análise apresentou-se no capítulo referente à avaliação.

Dessa forma, a união dessas informações aos questionários e entrevistas nos serviram de base para a compreensão dos sentidos e dos significados dos professores formadores em relação à avaliação da aprendizagem, nos cursos de Educação Física.

4.3.2 Questionário

Lakatos e Marconi (1982) definem o questionário como um instrumento de obtenção de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito.

O questionário é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade. As respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o questionário.

O questionário (anexo 1) utilizado consta de uma parte com perguntas fechadas, cujo objetivo é o de identificar o sujeito, e uma parte de perguntas abertas, para que o sujeito possa melhor se expressar.

A opção pela aplicação de um questionário em todos os 39 professores (disciplinas teóricas e teórico-práticas) formadores do curso de Educação Física, do 1º. ao 4º. ano, se dá em função da necessidade, avaliada por nós, de compormos um quadro que nos permita uma primeira aproximação da prática avaliativa efetuada por todos os professores do curso. Trata-se de um número relativamente elevado de sujeitos, razão pela qual optamos pela utilização do questionário, o qual nos facilitou o acesso a todos os professores, em um espaço de tempo relativamente curto.

O questionário nos levou à obtenção de dados mais objetivos, referentes à identificação dos sujeitos e às respostas relativamente breves, referentes ao significado da avaliação da aprendizagem dos professores.

A elaboração do questionário caracteriza-se como uma fase importante da pesquisa, mesmo sabendo-se que nenhum questionário pode ser considerado ideal para obtenção de todas as informações necessárias à pesquisa, já que quase todos os tipos de questionários apresentam vantagens e desvantagens.

Tendo este estudo por objetivo a identificação e análise dos sentidos e significados atribuídos pelos professores formadores do curso de Educação Física à avaliação, adotamos, como metodologia para a análise dos questionários e entrevistas, a Análise de Conteúdo.

Segundo Franco (2003, p. 15):

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da Linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações [...] do dinamismo internacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Convém observar que a análise dos questionários foi fundamental para a apreensão dos significados atribuídos pelos professores à avaliação, ajudando-nos a selecionar os sujeitos para as entrevistas.

4.3.2.1 Análise e Discussão dos Dados

Perfil dos Sujeitos (questões fechadas do questionário)

Responderam ao questionário 39 dos 50 professores do curso, representando 78% do total de professores.

As questões de número 01 ao número 06 do questionário serviram para identificarmos os sujeitos:

- *gênero*: dos 39 sujeitos, 41% são do sexo masculino e 59% do sexo feminino.
- *idade*: sujeitos com, em média, 43 anos de idade.
- *formação em escolas públicas e privadas*: 59% dos sujeitos estudaram somente em Instituições Privadas de Ensino, 28% estudaram somente em Instituições Públicas. 5% dos professores estudaram a maior parte em Instituições Públicas e 3% fizeram a maior parte de seus estudos em Instituições Privadas. Somente 5% dos sujeitos não responderam a questão.
- *tipo de formação*: 02 sujeitos são formados em Psicologia, 04 em Pedagogia, 03 em Ciências Biológicas, 01 em Fisioterapia, 06 em Letras, 02 em Filosofia, 01 em Ciências Sociais e 20 em Educação Física, fato que merece destaque.
- *titulação*: O curso conta com 27 especialistas, sendo 14 mestres e 08 mestrandos, 05 doutores e 06 doutorandos, 01 com aprimoramento profissional, 01 com diversos cursos de extensão e 01 professor com aperfeiçoamento de alto nível em Huston, Texas.
- *tempo de formação*: 23% formaram-se entre 1971 e 1981; outros 33% formaram-se entre 1982 e 1992. Entre os anos de 1993 e 2003

formaram-se 33% dos docentes e 8% entre os anos de 2004 e 2006. Apenas 01 professor não informou o ano de sua formação.

- *experiência docente*: 23 professores (59%) apresentam, em média, 11 anos de atuação docente no Ensino Fundamental; 20 professores (51%) têm 09 anos em média de experiência docente no Ensino Médio. A média de experiência docente, dos professores da pesquisa, no curso superior é de 09 anos.
- *experiência docente em cursos de especialização lato sensu*: 10 docentes possuem experiência docente, totalizando 26% dos sujeitos.
- *experiência docente na no strictu sensu*: 03 docentes, ou seja, 8% do total apresenta tal experiência.
- *tempo de docência no curso de Licenciatura em Educação Física*: a maioria, 41%, tem entre 1 a 5 anos de docência; entre 6 e 10 anos temos 18%. Com menos de 1 ano de docência se enquadram 18% dos professores e com mais de 20 anos de docência existem 15% dos docentes. De 11 a 20 anos de experiência, estão 8% dos docentes.

Análise das questões abertas do questionário

O objetivo deste estudo consiste em identificar e analisar os sentidos e os significados dos professores formadores dados à avaliação da aprendizagem escolar, no curso de Licenciatura em Educação Física.

O recurso utilizado para a análise do questionário foi a reorganização e a articulação dos núcleos de significação, a partir das informações coletadas. Seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2006), para organizar os núcleos de significação, o pesquisador deverá buscar na fala dos sujeitos da pesquisa seu modo de pensar, sentir e agir.

Inicialmente, fizemos várias leituras das respostas dos sujeitos, das questões de 07 a 14, do questionário, que Aguiar e Ozella (2006) chamam de **leituras**

flutuantes. Após este movimento, aglutinamos os aspectos semelhantes das respostas dos sujeitos a partir de cada uma das perguntas do questionário. Essa agluturação configurou os **pré-indicadores**.

Sem perder o foco do objetivo da pesquisa, os **pré-indicadores** foram aglutanados pela sua similaridade, complementaridade ou pela contraposição, chegando-se a uma diversidade de temas, ou seja, aos **indicadores**.

Os **indicadores** revelaram-se numa articulação da pesquisa, aspecto importante para construir uma explicação mais totalizante, não permitindo que a base empírica se perca.

A partir da organização dos **indicadores**, organizamos os **núcleos de significação**, tendo como critério a articulação dos conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios dos indicadores.

Os **núcleos de significação** resultantes expressam pontos centrais e fundamentais que permitiram a aproximação dos sentidos e significados dos professores quanto à avaliação da aprendizagem.

Procuramos apreender as necessidades e os motivos constituídos pelos sujeitos e indicados a partir do processo analítico construtivo interpretativo, o que nos possibilitou uma análise mais consistente que nos permitisse ir além das aparências, considerando tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Para facilitar a compreensão, elaboramos os quadros numerados de 01 a 08, referentes às perguntas de 07 a 14 do questionário, com os **pré-indicadores**, contidos nas respostas dos sujeitos que lhe davam significado. Aglutinamos a esses quadros os **indicadores**. A seguir, apresentamos o quadro 09, com os **núcleos de significação**.

QUADROS DE PRÉ-INDICADORES

Quadro 1:

7) O que é **AVALIAÇÃO** para você?

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	Diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem.	
2	Verificação da aprendizagem vista de forma construtiva para ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (prof. e aluno) .	
3	[...] Permite avaliar minha didática e os métodos usados nas aulas [...] .	
4	Um processo para verificação do rendimento escolar do aluno [...].	
6	[...] É um processo por meio do qual é possível diagnosticar avanços, pontos enfraquecedores, limites e possibilidades de aprendizagem do aluno e do ensino do professor.	1. Avaliação como diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem
7	[...] um processo bastante difícil de ser quantificado.	
10	Processo para verificação do nível de aprendizagem e fixação do conteúdo do aluno.	
12	É uma etapa importante do processo de ensinagem , pois ajuda professor e alunos a conhecerem os pontos fortes do processo e os pontos fracos, aqueles que precisam ser tratados novamente, [...] Acho que a avaliação tem que ser uma etapa repetida muitas e muitas vezes no processo ensino-aprendizagem .	
14	Avaliação é diagnosticar a aprendizagem dos alunos e a metodologia aplicada pelo professor .	

15	No processo educacional compreende um aspecto maior que apenas medir [...] fornece ao professor subsídios para reformular sua práxis pedagógica.	
22	Um procedimento de análise realizado a partir de um conjunto de medidas objetivas ou não, que visa compreender as mudanças efetivas que ocorreram nos alunos, ou seja, a aprendizagem.	
25	Uma forma de análise do processo ensino-aprendizagem. Avaliação é um processo contínuo.	
27	[...] conhecer o nível de assimilação de um conhecimento que é construído dentro de um processo lógico; neste sentido, posso ter ciência do resultado ou de parte de um processo.	
28	Um momento de reflexão sobre a consolidação do processo ensino-aprendizagem.	
30	A avaliação é uma forma de regular o processo de ensino-aprendizagem [...].	
32	Identificação e verificação do processo ensino-aprendizagem [...].	
33	É parte de um processo e também instrumento. Enquanto processo, a entendo como elemento que constitui a relação intrínseca da descoberta e da aprendizagem, isto é, processo de manifestação dos conhecimentos descobertos. Enquanto instrumento, podemos entendê-la de forma menos dinâmica, sendo ela responsável por fornecer apenas algumas informações sobre o processo de aprendizagem.	
39	Avaliar significa percurso, trajetória, dialética de pensamento, ponto de partida, caminho para outros caminhos, ressignificação de elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem [...].	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
3	Permite avaliar minha didática e os métodos usados nas aulas, possibilitando mudanças e a aplicação de novas estratégias com o intuito de facilitar o aprendizado.	
4	Um processo para verificação do rendimento escolar do aluno, bem como o nível de conhecimento adquirido por meio das diversas disciplinas cursadas na graduação. Um instrumento valioso para nós, professores formadores acompanhamos o desenvolvimento de nossos alunos.	
5	É o meio pelo qual se observa o acompanhamento dos alunos em relação ao conteúdo aplicado e a trabalhos complementares (orientados) fora da sala de aula.	
7	Considero que ela é o momento de verificação da capacidade de raciocínio interpretativo dos alunos/as [...].	2. Avaliação da Aprendizagem para tomada de decisão
8	É um instrumento utilizado para verificar se o conteúdo proposto está sendo compreendido pelos alunos e ainda, funciona como um “feedback” da metodologia empregada pelo professor.	
10	Processo para verificação do nível de aprendizagem e fixação do conteúdo do aluno.	
11	É um método de se obter um “feedback” dos alunos, desta maneira, tentar saber o quanto um aluno está aprendendo ou não, e se ele estará apto na disciplina.	
12	É uma etapa importante do processo de ensinagem, pois ajuda professor e alunos a conhecerem os pontos fortes do processo e os pontos fracos, aqueles que precisam ser tratados novamente, talvez com novas estratégias de abordagem.	
13	Avaliar a capacidade do indivíduo receber a informação, armazenar, assimilar e no momento em que for solicitada informação ele seja capaz de dar resposta.	

14	Avaliação é diagnosticar a aprendizagem dos alunos e a metodologia aplicada pelo professor.	
15	[...] fornece ao professor subsídios para reformular sua práxis pedagógica . Avaliação não é um fim, é um meio.	
17	Um meio para verificar a aprendizagem do aluno , bem como suas dificuldades e dúvidas [...]	
18	Verificação de aprendizagem do aluno - Verificação do trabalho do professor.	
20	Uma forma de perceber qualitativamente em que momento da aprendizagem (caminho) o aluno encontra-se .	
18	Verificação de aprendizagem do aluno - Verificação do trabalho do professor.	
21	É o ato de avaliar. Na vida acadêmica implica em verificar o aprendizado do aluno .	
22	Um procedimento de análise realizado a partir de um conjunto de medidas objetivas ou não, que visa compreender as mudanças efetivas que ocorreram nos alunos, ou seja, a aprendizagem .	
23	Avaliar com objetivo de aprendizagem , o professor tem que analisar se houve ou não aprendizagem através da sua avaliação e não como punição como ainda está na cabeça dos alunos.	
24	Um modelo de análise que pretende verificar ou identificar, o aprendizado do aluno em relação à disciplina dada.	
26	Verificar se o meu conteúdo está sendo entendido.	
28	Um momento de reflexão sobre a consolidação do processo ensino-aprendizagem .	
29	É uma forma de saber o quanto o aluno aprendeu ou adquiriu conhecimento sobre o que foi passado a ele .	

30	Por meio dela é possível ao professor e ao estudante verificar a forma como as atividades de ensino devem ser encaminhadas. Podemos pela avaliação realizar ajustes na forma de chegarmos aos objetivos do ensino.	
34	É o meio que se utiliza para verificar o conhecimento do avaliado conforme conteúdos discutidos e dos aprendidos em aula.	
35	[...] é uma análise dos conhecimentos adquiridos por determinada pessoa direta ou indiretamente imposta sobre esta [...].	
37	É um processo contínuo de acompanhamento do aluno visando não apenas o saber científico, mas a sua formação como ser social.	
38	Avaliação (do latim – “avaliare” = <u>dar valor</u> a). Avaliação é diferente de verificação; Avaliar exige um “olhar” abrangente. É preciso compreender a realidade como um todo para então dar-se valor a.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
3	Uma maneira de tentar quantificar o que o aluno conseguiu entender e absorver de uma disciplina ministrada [...].	
7	[...] um processo bastante difícil de ser quantificado.	
11	[...] tentar saber o quanto um aluno está aprendendo ou não , e se ele estará apto na disciplina.	
13	Avaliar a capacidade do indivíduo receber a informação, armazenar, assimilar e no momento em que for solicitada informação ele seja capaz de dar resposta.	3. Avaliação como busca de resultados
15	O método de mensurar algo. [...] Além de verificar o rendimento dos alunos , [...].	
17	[...] não sendo necessário sempre quantificar , pois deve ocorrer constantemente.	

19	É o método utilizado para verificarmos se o aluno assimilou ou não o conteúdo programado, observando as normas estabelecidas pela Instituição.	
27	[...] neste sentido, posso ter ciência do resultado ou de parte de um processo.	
29	É uma forma de saber o quanto o aluno aprendeu ou adquiriu conhecimento sobre o que foi passado a ele.	
31	É o momento de se avaliar os resultados de uma metodologia utilizada.	
32	[...] cujo objetivo vai além da mensuração do conteúdo específico da matéria ensinada.	
35	Avaliação é uma busca de resultados , é uma análise dos conhecimentos adquiridos por determinada pessoa direta ou indiretamente imposta sobre esta, e de certa forma uma comparação de um determinado ponto ao atual avaliado.	
36	A maneira como podemos mensurar o desenvolvimento do conhecimento transmitido ao aluno.	

Quadro 2

8) Durante a sua formação você teve alguma disciplina, alguma aula ou algum tópico sobre o tema Avaliação da Aprendizagem? Como foi?

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	Sim, na disciplina “Psicologia Escolar” .	
2	[...] vi alguma coisa no Curso de Complementação Pedagógica .	1. Avaliação da Aprendizagem na Graduação: tema discutido em matérias específicas
3	[...] como no caso de Didática [...].	

4	Sim, em aulas de didática especial estudamos alguns tópicos a respeito de avaliação e como trabalhar com este instrumento [...].	
6	No curso de Mestrado – PUCSP [...].	
8	Sim, uma aula sobre avaliação na disciplina APRENDIZAGEM MOTORA .	
12	Sim, nas aulas de Didática .	
15	Sim. Durante as aulas de Didática Geral e Didática aplicada e Estrutura e funcionamento d Ed. Física .	
22	Em “ Didática ” foi discutido algum tópico relacionado [...] na especialização , na disciplina “ Didática do ensino Superior ”.	
24	Psicologia da Educação [...].	
26	Fiz curso de Avaliação com a Profa. Odila Amélia Veiga.	
28	Participei do curso de capacitação “Avaliação do rendimento escolar” quando era professora da rede pública estadual de ensino, ministrado pela Professora Odila A. Veiga.	
30	Sim, durante minha formação foi enfocado o tema Avaliação em mais de uma disciplina .	
32	Sim. As disciplinas pedagógicas [...].	
33	Sim, tanto na graduação quanto a pós-graduação . Procurarei focar aqui mais na tônica da pós-graduação que me lembro com mais clareza. Foi no módulo sobre Didática do Ensino Superior, um módulo curto, o prof. Marcos Mazetto [...].	
34	A minha formação foi de licenciatura, com isso tive alguma disciplina como didática, prática de ensino, programas de Ed. Física Escolar .	

38	Sim. Além das aulas no curso de Pedagogia participei de Congresso Internacional sobre Avaliação [...].	
39	Sim. Esse tema foi abordado num nível de pós-graduação.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
2	Não , no curso de educação física foi muito falho nesse aspecto [...].	
3	[...] mas infelizmente não consigo me lembrar.	
5	Não me recordo.	
7	Não.	
11	Não.	2. Avaliação da Aprendizagem na Graduação: tema não discutido em matérias específicas
14	Não.	
17	Infelizmente não.	
18	Não , infelizmente!	
19	Não.	
20	Não.	
21	[...] mas não tenho registros.	
23	Não.	

24	Não me recordo exatamente.	
29	Não.	
35	Não; [...].	
36	Não me recordo especificamente [...].	
37	Não tive. O curso foi essencialmente tecnicista, enfocando o fazer bem, apenas.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
8	Sim.	3. Avaliação da Aprendizagem na Graduação: tema tratado na graduação sem mencionar a disciplina
9	Sim tive.	
10	Sim.	
21	Acredito que sim .	
30	Sim.	
31	Foi razoável.	
32	Sim.	
33	Sim , tanto na graduação quanto a pós-graduação.	
34	A minha formação foi de licenciatura, com isso tive alguma disciplina [...].	
38	Sim.	
39	Sim. Esse tema foi abordado num nível de pós-graduação.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	[...] senti falta de aprofundar o assunto, a discussão sobre avaliação era mais voltada para as questões relacionadas ao aluno com fracasso escolar.	
4	Uma vez sendo importante, pois vários aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores estão em observação em se tratando de aulas de Educação Física.	
9	No tradicional o sistema de nota era usado como referência. No modelo novo = a avaliação não está mais centrada em alguns dos componentes do processo ensino-aprendizagem, mas em todo processo em sua globalidade.	
13	Uma ferramenta para respeitar as diferenças individuais , respeitando o tempo de cada aluno. Valorizando a construção do processo de aprendizagem.	4. Importância e Utilidade do Instrumento Avaliação
15	Foi muito importante do ponto de vista escolar, pois forneceu conteúdo para fundamentar minha maneira de avaliar , atentando para as diferenças e fases existentes no processo educacional.	
16	Entendo que o tema Avaliação da aprendizagem merece atenção especial, pois é a avaliação que norteia o trabalho, a prática docente.	
27	A avaliação me fora passada como elemento dinâmico inerente ao processo de ensino-aprendizagem.	
30	Creio que serviu para me nortear em minha atividade na Educação . Porém, somente durante a prática tenho pensado a avaliação.	
33	[...] sempre focava sua função formativa . Avaliar para reconstruir.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	[...] senti falta de aprofundar o assunto, a discussão sobre avaliação era mais voltada para as questões relacionadas ao aluno com fracasso escolar.	
2	[...] no curso de educação física foi muito falho nesse aspecto.	
6	No curso de Mestrado – PUCSP – pude estudar, pesquisar e ampliar o conhecimento em avaliação (institucional, da aprendizagem escolar –interna e externa, de políticas públicas, especialmente nas suas funções, intencionalidades e usos sociais.	
10	Foi uma experiência, digo aprendizagem ímpar onde os professores com muita sabedoria “passeavam” pelos diferentes métodos de avaliação possíveis de serem aplicados.	
12	[...] o tema foi pouco explorado pela professora; talvez isso se deva à sua complexidade. Avaliar o aluno avaliar-se a si mesmo são sempre (ou quase sempre) momentos difíceis para a maioria dos docentes.	5. Experiências vivenciadas como alunos no tema Avaliação da Aprendizagem
16	Em alguns momentos a abordagem foi sempre muito superficial.	
17	O “avaliar” já é difícil, principalmente na Educação Física. A disciplina que acredito poder ter discutido era ministrada por uma professora da Pedagogia e que dificilmente relacionava as situações com a nossa área.	
22	Em “Didática” foi discutido algum tópico relacionado, mas não significativa.	
24	Sendo crítico desde a infância e curioso em leituras do Curso Normal de minhas irmãs, talvez tenha adquirido ou formulado um critério de Avaliação.	
25	Apenas na disciplina didática, onde foi abordado muito vagamente.	

27	A avaliação me fora passada como elemento dinâmico inerente ao processo de ensino-aprendizagem.	
28	O curso teve duração de aproximadamente um ano, e foi excelente.	
30	Creio que serviu para me nortear em minha atividade na Educação. Porém, somente durante a prática tenho pensado a avaliação.	
31	Foi razoável, poderia ter sido mais explorada.	
32	As disciplinas pedagógicas tinham por objetivo discutir e apresentar os fundamentos do processo avaliativo, bem como as diferentes possibilidades de executá-los.	
33	[...] sempre focava sua função formativa. Avaliar para reconstruir.	
34	[...] que discutíamos e apresentávamos os diversos métodos de avaliação.	
35	[...] gostaria muito de ter aprendido diversos sistemas de avaliação, como também ter tido mais diálogo com os professores, pois a distância entre prof./aluno parecia ser muito grande, não sei se era respeito ou faltou um pouco de flexibilidade nos professores.	
37	O curso foi essencialmente tecnicista, enfocando o fazer bem, apenas.	
38	[...] onde pude examinar o pensamento de diversos teóricos (nacionais e internacionais).	
39	As temáticas trabalhadas já pautavam-se nos moldes hoje referendados nos meios acadêmicos.	

Quadro 3

9) Como foi a sua experiência com a avaliação, na sua vida escolar, enquanto aluno?

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	Tive experiências com avaliações mais tradicionais (que não avaliavam o processo de aprendizagem, mas sim o produto final/estático).	1. Experiências negativas da avaliação da aprendizagem
2	Muito traumática , até hoje sinto as consequências disso.	
3	Sempre foram momentos de muita tensão e desgaste .	
4	Apenas preocupada em através de letras ou notas verificar o desempenho nas diversas disciplinas como sendo regular bom ou ruim sem se preocupar realmente se o aluno assimilar ou não o conteúdo pretendido.	
6	Acentuadamente classificatória e excludente .	
7	No ensino fundamental foi péssima , apesar de sempre ter as maiores notas.	
9	Depende dos professores e das Instituições que estudei. Algumas foram positivas e outras negativas .	
10	Na maioria das vezes senti que o conhecimento era apenas parcialmente testado devido ao modo como era aplicado a avaliação (decorar p/ reproduzir).	
11	Às vezes achava que não era avaliado da melhor maneira , pois sabia que tinha conhecimento, mas não conseguia ir bem. Outras vezes ia bem e não tinha conhecimento algum .	
12	Avaliar o aluno, avaliar-se a si mesmo, são sempre (ou quase sempre) momentos difíceis para a maioria dos docentes .	
16	Péssima , pois até hoje as instituições utilizam a avaliação como punições, e não como parte integrante e fundamental do processo ensino/aprendizagem.	

19	A avaliação adotada na época, na verdade era simplesmente a avaliação teórica da prova escrita e prática , sem qualquer outra alternativa ou critério de avaliação. Importante salientar que isto ocorreu a mais de 25 anos. Em minha avaliação posso definir como muito deficiente.	
21	[...] naturalmente aquele desconforto, visto que ninguém gosta de ser avaliado .	
24	Com o pensar de hoje não foi boa não! [...] Uns tecnicistas, outros mecanicistas outros valorizavam a memória.	
25	[...] Porém em outras disciplinas me sentia um pouco ansiosa e com certo receio de não me sair tão bem .	
26	Foi bastante retrograda.	
29	Sempre um pouco tensa e cheio de expectativa .	
30	[...] convivi com a forma de avaliação classificatória e não de formação ou regulação da aprendizagem.	
31	Enquanto aluna percebia o momento da avaliação como uma grande punição e uma caça às faltas e lacunas do próprio aluno e não do sistema .	
39	Algumas vezes, um processo sem outro significado a não ser para apontar os erros cometidos e as imperfeições . Um exemplo disto dói quando fiquei algum tempo na lição “A pata nada” da cartilha “Caminho Suave” (que de suave não tinha nada). Hoje percebo que as intervenções que deveriam ter ocorrido por parte de minha professora não ocorreram.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
3	[...] mas com o passar dos anos, passei a administrar melhor a situação e hoje em dia, posso dizer que “gosto” de “provas” ou participar de concursos .	

5	A minha experiência foi boa. Não tenho nada a ressaltar, considerando a realidade na época.	2. Experiências positivas no processo avaliativo
7	Na graduação foi muito positiva , nos momentos de avaliação é que pude de fato aprender a estudar, escrever e exercitar a reflexão criativa em torno de temas sociais.	
9	Depende dos professores e das Instituições que estudei. Algumas foram positivas e outras negativas.	
12	Sempre fui muito estudiosa e dedicada. Por isso, construía conhecimentos com facilidade e era sempre bem avaliada . Eu gostava e gosto de desafios, por conseguinte, as avaliações sempre foram estimulantes pra mim .	
15	Sempre acatei e aceitei as avaliações das quais fui submetido . Talvez deveria ter tido uma atitude mais crítica como aluno, pois entendo que a crítica a uma avaliação é fundamental na reformulação necessária para leituras avaliações.	
18	Boa, sem questionamentos.	
20	Tranqüila , sempre confiei na capacidade dos profissionais que foram responsáveis pela minha formação.	
21	Nunca tive maiores problemas [...].	
25	Na disciplina Educação Física me saía muito bem , pois tinha facilidade em desenvolver as propostas quase sempre motoras.	
28	Minha experiência com a avaliação em minha vida escolar foi normal . Não foi traumática.	
32	Não tive problemas com as experiências de avaliação na formação escolar.	
33	Nunca tive problemas , sempre me enquadrei com facilidade, até porque, eram algo mecânico, estático, visando tão e simplesmente a acumulação teórica.	

35	Acho que o normal , de acordo com a época, comparando com um aluno atual acho que hoje é uma obrigação o estudo estar mais avançado, pois a tendência é evoluir.	
38	Em alguns momentos eqüitativa , em outros não.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
7	No ensino médio profissionalizante não registrei experiências significativas .	
8	Fui avaliado, na educação física, pelos gestos motores. Em disciplinas “teóricas” sempre com provas escritas (mensal e bimestral).	
14	A avaliação era somente baseada na prova bimestral, ou seja, avaliando somente um aspecto da aprendizagem .	
17	[...] poucas disciplinas nos avaliavam enquanto professores (o que e como ensinar) . Ciente disso, em muitas provas era preciso garantir a nota com a prova teórica, pois na prática minha execução não seria a contento.	3. Experiências não significativas no processo avaliativo
22	Nunca percebi se houve alguma.	
23	Não tinha esta consciência de hoje, informação que seria somente colocar o que foi aprendido em aula , mais sempre com a associação da nota que no final poderia ser reprovada.	
27	A experiência discente não vai ao encontro do que concebo como sendo avaliação, hoje, como docente.	
32	Não tive problemas com as experiências de avaliação na formação escolar. Embora eu procure fazer diferente como professor, reconheço que na minha formação fui avaliado pelo que havia disponível naquele momento.	

35	[...] comparando com um aluno atual acho que hoje é uma obrigação o estudo estar mais avançado, pois a tendência é evoluir.	
36	As avaliações na educação física eram feitas por execução de exercícios como abdominais, flexão de braço, corrida entre outros (apenas performance).	

Quadro 4

10) Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Em que se baseia? Qual(is) método(s) utiliza?

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	Além da avaliação obrigatória oficial (na qual me utilizo de questões abertas/dissertativas), também lanço mão de trabalhos mais pontuais ao longo do bimestre (em geral realizados em grupos).	1. Instrumentos utilizados nas avaliações
2	Procuro avaliar o conteúdo trabalhado em sala [...] Sempre que possível utilizo mais de um instrumento de avaliação, não ficando apenas numa prova escrita.	
3	Sempre uso no mínimo dois métodos: a tradicional prova escrita individual e/ou prova prática/trabalho/relatório de aula prática . Em turmas pequenas, já apliquei métodos de auto-avaliação p/ os alunos (eles próprios se avaliam) e achei bastante interessante.	
4	[...] baseado na avaliação contínua que começa nas aulas e termina na avaliação bimestral (prova).	
5	A avaliação é feita por meio, basicamente, de dois instrumentos: prova e trabalho em grupo .	
6	Apesar de já ter ciência e consciência do paradigma libertador e inclusivo da avaliação, não o vivencio	

	plenamente na universidade, vê que o modelo predominante ainda é o de “provas” pontuais entendidas como avaliação.	
7	Por falta de condições de trabalho, limito a avaliação a uma questão dissertativa onde avalio se o aluno leu os textos ou não, se se apropriou do conteúdo.	
8	Avalio a compreensão do conteúdo teórico utilizando provas e trabalhos (escritos e apresentados) e a parte prática em forma de “prática docente” (o aluno ensinando aos colegas).	
9	Na universidade utilizo o critério de notas.	
10	Formalmente, por imposição da instituição com provas de múltipla escolha e/ou questões dissertativas . Em algumas ocasiões com testes práticos.	
11	Por meio de duas provas, uma prática e outra teórica.	
12	Não os avalio somente nas provas oficiais , pois acho que isso seria totalmente improdutivo. Gosto da correção dos exercícios em sala, da revisão colaborativa e da refacção.	
13	Método global, parcial, misto. Através de uma coletânea de métodos, baseando na capacidade cognitiva.	
14	Baseio-me em trabalhos, semanários, debates, provas, participação em aula, postura do aluno.	
15	[...], através de uma dissertativa e em alguns casos utilize alguns testes junto da prova escrita . Não me baseio em nenhum método específico.	
16	Considero a avaliação formativa. Me baseio em Antoni Zabala, Jussara Hoffman, entre outros nesta linha.	
17	Na instituição em que atuo aplicamos provas teóricas e práticas. As avaliações precisam gerar uma nota final, pois a somatória das notas de cada bimestre acarretará na aprovação ou reprovação do aluno.	

18	A base para a avaliação é ler e entender. De acordo com o entendimento das questões.
19	Os métodos são avaliações em trabalhos de pesquisas e seminários realizados individualmente e coletivamente, aproveitamento e participação nas aulas e avaliação teórica, ou seja, provas estabelecidas pelas normas da Instituição.
20	Avaliação mediadora.
21	Acredito que infelizmente não temos ferramentas efetivas para avaliar a aprendizagem, sendo assim, procuro incentivar a participação em aulas teóricas-práticas, porém utilizo provas bimestrais, trabalhos e aulas práticas.
22	Na Universidade já uso medidas objetivas para avaliar.
23	Avaliação na dimensão conceitual, procedural, atitudinal. [...] Gosto muito da Suraya.
24	Na maioria das vezes em questões dissertativas. Baseio na aula dada e em conhecimentos prévio dos alunos. Algumas questões elaboradas são feitas com o intuito de permitir ao aluno expor sua experiência, desde que fundamenta no texto.
25	Baseio-me na observação, durante as aulas, do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos alunos. O envolvimento e interesse pelas atividades propostas. Utilizo-me de provas teóricas e práticas (por exigência da instituição).
26	Avalio os alunos como um todo. Interesse, participação. Peço trabalho e minhas provas são sempre com consulta no material que eles quiserem.
27	Valorizo a produção de textos, questões relativamente abertas, participação nas aulas e a garantia da promoção de mesas-redondas, por ex.
28	Avalio a aprendizagem dos alunos durante as aulas por meio de exercícios e de provas. A vista de prova tem sido um dos momentos mais importantes para a revisão e consolidação de conceitos.

29	Em conhecimentos teóricos e práticos, é baseada em conhecimentos técnicos , e como seria passado p/ seus alunos com recursos alternativos.	
30	A aprendizagem é avaliada em primeira mão na percepção em sala de aula cotidianamente. Envolve ainda, avaliações escritas, práticas, exposições orais, produção de atividades escritas (pesquisas, questionários, levantamentos) e práticas (produção de maquetes, jogos). Estas atividades de avaliação podem ser individuais ou em equipes, dependendo do foco da avaliação e do grupo trabalhado.	
34	Procuro não avaliar apenas em provas teóricas. Estou fazendo, além das provas teóricas, avaliação de aulas práticas através de relatórios e, trabalhos onde estes constam de forma escrita (teórico) e também com apresentação de seminários.	
35	A avaliação sempre é feita dentro dos conteúdos passado aos alunos, sendo esta teórica, prática, instrumental e oral (academia) .	
36	Por ser uma disciplina teórica, avalio com provas escritas, trabalhos e seminários.	
38	Avalio meus alunos durante o processo e não só no dia da Prova dita “oficial”. Proponho, ainda trabalhos de reflexão a partir de documentários, filmes, excertos de textos.	
39	Recorro a instrumentos diversificados: provas (dissertativas, objetivas/trabalhos, seminários, pesquisas, etc) .	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	[...] também lanço mão de trabalhos mais pontuais ao longo do bimestre (em geral realizados em grupos).	
2	[...] sem fazer pressão psicológica nos alunos, procurando avaliar aspectos formativos e atitudinais .	

4	<p>Avalio de maneira positiva e eficiente, baseado na avaliação contínua que começa nas aulas [...] Através de mudanças de comportamento, comprometimento e empenho dos alunos com as disciplinas, o amadurecimento pessoal e profissional durante as diversas atividades propostas para sua qualificação.</p>	<p>2. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: concepções e objetivos a serem considerados</p>
5	<p>[...] Nesses instrumentos é aplicado o conteúdo ministrado através de diversos tipos de enunciado, privilegiando trabalhar a capacidade do aluno em estabelecer relações (entre o conteúdo e o mundo), quanto à reflexão e de ação de conhecimento prévio.</p>	
6	<p>Às vezes consigo, quase que por uso da “infidelidade administrativa” (Licínio Lima, 2003), furar o cerco de tão rígido controle e diversificar ao menos os instrumentos e flexibilizar o olhar interpretativo sobre a produção dos alunos.</p>	
7	<p>[...] privilegio a iniciativa criativa dos alunos que buscam problematizar o assunto e aplicá-lo à sua realidade.</p>	
9	<p>[...], mas procuro avaliar todo o processo, pois acredito que uma avaliação somente por provas não é adequado e sim avaliar durante todo o processo.</p>	
10	<p>Informalmente com conversas.</p>	
11	<p>Baseio minha avaliação pensando em um aluno do 1º ano e também o que este aluno precisa saber para os próximos anos.</p>	
12	<p>Avalio a aprendizagem dos meus meninos propondo-lhes questões que os façam pensar na escrita e na leitura com critérios, com senso de adequação. Não os avalio somente nas provas oficiais, pois acho que isso seria totalmente improdutivo.</p>	
14	<p>A avaliação deve ser mais ampla, a cada dia o professor deve, pela interação, observar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.</p>	
15	<p>Na capacidade que os alunos tiveram de compreender o conteúdo e colocá-los em prática.</p>	

16	Entendo avaliação como uma ferramenta utilizada em todo o tempo, em todas as atividades, ou seja, cada momento que você esteja com seu aluno é oportunidade para avaliar tanto o desempenho do aluno, quanto nossa prática pedagógica.	
17	Gosto de verificar o empenho e a participação dos alunos, tanto nas aulas teóricas, quanto nas práticas. Minhas práticas são voltadas para situações do cotidiano escolar, no qual os alunos (em grupos) buscarão formas para resolver os problemas e propor intervenções possíveis.	
19	Avalio procurando observar sempre o grau de interesse e aprendizagem. A aprendizagem é baseada em permitir que cada aluno aprenda.	
20	Através da mediação, pois acredito que estão sempre a caminho independente da capacidade individual.	
21	Acredito que infelizmente não temos ferramentas efetivas para avaliar a aprendizagem.	
22	Nas aulas de Educação Física Escolar, eu observo as mudanças no comportamento motor, o engajamento nas aulas, as mudanças de atitude dos alunos, ou seja, não utilizo medidas objetivas. Acho isso um problema na Ed. Física Escolar.	
26	Avalio os alunos como um todo.	
27	Acredito que o aluno precisa de um espaço para se expressar, sem perder de vista, a objetividade necessária na construção do conhecimento científico.	
30	A aprendizagem é avaliada em primeira mão na percepção em sala de aula cotidianamente.	
31	Gosto de avaliar o nível de reflexão que os alunos fazem a cerca do conteúdo ministrado.	

33	Encaro sempre como um processo. Ela é diagnóstica, colho informações sobre os saberes e conteúdos já consolidados, bem como as dificuldades apresentadas, para que, a partir daí, possa haver um planejamento. Durante o processo ela é dialógica se constrói em sala através do diálogo, debates e conversas e por fim é formativa “verifica” a construção de todo o processo e identifica novas bases para a formação.	
35	Pois o objetivo é que todos aprendam e que consigam boas notas, ou seja, resultado bom.	
37	Pelo envolvimento no tema abordado; envolvimento esse que busco nas experiências do próprio aluno //. Em estudos desenvolvimentistas que visam à aquisição do saber a partir de suas vivencias pessoais // gosto muito de problematizar as ações dos meus alunos!	
39	Procuro trabalhar num eixo de avaliação formativa .	

Quadro 5

11) Por que você avalia dessa forma?

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	<ul style="list-style-type: none"> - As questões dissertativas permitem a prática da escrita nos alunos. - Julgo importante oportunizar uma outra forma de avaliação do aluno (em forma de trabalhos) a fim de obter um diagnóstico mais amplo do aprendizado do aluno. 	<p>1. Avaliação da Aprendizagem: metodologias utilizadas</p>
2	Procuro utilizar da avaliação formativa .	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Porque necessito de algo escrito para provar o rendimento do aluno – fica mais fácil justificar perante o próprio aluno e universidade. 	
4	Por entender que o Professor formador, antes de mais nada, deve ser um “ facilitador ” entre a matéria e o aluno , podendo assim simplificar o entendimento e melhorar o aproveitamento pelo aluno da disciplina em questão.	

5	Acredito estar utilizando uma mescla entre bom senso, parâmetros pedagógicos e a realidade / universo da turma.	
6	Por não ter ainda alcançado maiores aberturas no sentido da reflexão coletiva acerca da avaliação da aprendizagem e a partir dela transformarmos a ação e o ato avaliativo na direção do crescimento do aluno nas dimensões: intelectual, afetiva, social, política e humana.	
7	[...] porque sempre trabalho com textos-base na aula , e considero que, no mínimo, o aluno deve ler os textos propostos.	
9	[...] estimular a pesquisa e o pensar.	
11	A prova em anatomia é direta , não existe duas maneiras, ou aluno sabe ou ele não sabe.	
17	Nas provas teóricas gosto de fazer algumas questões na qual o aluno deve tentar relacionar o conteúdo estudado com as aulas práticas e com a realidade escolar, não exigindo tanto que o conteúdo seja decorado e sim aplicado e associado. Com relação às provas práticas , acho interessante a discussão em grupo, portanto estas são feitas pensando-se na elaboração, organização e na aplicação de trabalhos coletivos, como uma possibilidade de troca de informações.	
18	Porque se leu e não entendeu o que está sendo perguntado, naturalmente não sabe responder.	
22	Toda minha formação acadêmica me leva a adotar esses procedimentos , aliados com minha experiência profissional.	
23	Visão global , buscando participação de todos, desde conceitos, avaliar o quanto o aluno sabe, se ele sabe fazer, atitudes, valores, porque fazer e como fazer ser integral e completo.	

30	Acredito que o uso de formas de avaliação variadas, permitam obter uma visão mais ampla de quais metodologias melhor se enquadram para cada grupo. Além de permitir que diferenças individuais nas formas de expressão, não sejam sub-amostradas com uma única forma de avaliação.	
31	Porque penso que a aprendizagem significativa ocorre através dessa reflexão e critica sobre o conteúdo.	
32	Porque acredito que a avaliação deva avançar a mera repetição de conceitos/teorias apresentadas em aula. É necessário que o aluno tenha consciência e autonomia sobre outros aspectos que compõem o fazer pedagógico de um professor. Busco valorizar não apenas o aspecto conceitual, mas garantir que a postura acadêmica dele (a) como professor (a) possa ser exercitada.	
33	Pelo fato deste método dar subsídios para planejar, organizar o desenvolvimento das aulas e apresentar os principais pontos a serem trabalhados tanto no que se refere a aprendizagem do aluno quanto o trabalho do professor (o meu trabalho no caso).	
34	Porque podemos dessa forma variar os tipos de avaliações propiciando ao aluno demonstrar o entendimento dos conteúdos de maneiras diversas.	
36	Acredito ser uma boa forma de verificar o quanto o aluno progredir, embora não a única.	
37	Desenvolve o pensamento critico e os coloca em situações de auto-superação que vivenciadas, podem tornar-se estímulo para trabalho em escolas.	
38	Porque pelo embasamento teórico que recebi como formação e pela pratica de trabalho adquirida (experiência), aprendi e continuo buscando aprender a respeito da necessidade de se valorizar a produção dos meus alunos.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	Porque não quero que meus alunos sintam o que sempre senti .	
3	– Porque fui “ condicionada ”?!?	
5	Acredito estar utilizando uma mescla entre bom senso .	
8	Por acreditar que desta forma preparam o aluno para o mercado de trabalho .	
14	Não acho justo ter apenas um modo de avaliar.	
16	Porque acredito que seja a melhor .	
19	Por entender ser o mais justo .	
24	Não gosto de provas de memorização.	
25	Acredito ser um a forma eficaz de analisar, verificar se o processo ensino-aprendizagem esta sendo eficiente.	2. Sentimentos do professor ligados à concepção de avaliação
26	Porque acredito que a memorização não dá resultados positivos. Afinal temos que formar o pesquisador.	
35	Porque eu acredito que independente da matéria, deve-se haver entre professor/aluno um bom relacionamento, compreensão, busca do porque, do querer, do ceder, do saber ouvir, da atenção focada, de questionamentos, etc..., enfim, tudo o que possa estar interligado ao verdadeiro alcance do melhor caminho em busca dos objetivos propostos de professor/aluno.	
39	Por considerá-la extremamente coerente com os princípios que considero norteadores de uma aprendizagem significativa. Na medida em que ensino, aprendizagem e avaliação são elos de uma mesma corrente não há como trabalhar para a “ensinagem” na sala de aula e avaliar de uma forma excludente e classificatória.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
3	- Porque necessito de algo escrito para provar o rendimento do aluno – fica mais fácil justificar perante o próprio aluno e universidade.	3. Avaliação como instrumento formal
10	Norma Institucional.	
18	A base da minha disciplina é: ler/entender/escrever.	
20	Acredito que é a forma capaz de mensurar o momento que o indivíduo encontra-se dentro do processo, ou caminho proposto.	
21	As provas bimestrais são exigidas pela Universidade.	
28	As provas são por exigência da instituição .	

Quadro 6

12) O que você faz quando mais da metade da turma tem desempenho ruim?

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	– Procuro refletir acerca das minhas aulas.	1. Reflexão acerca da metodologia
2	Fico muito preocupada é sinal que preciso rever minha metodologia de ensino, faço uma auto-avaliação e procuro conversar com os alunos para detectar onde foi a falha.	
3	. Reavalio o tipo de prova e questões aplicadas. . Reavalio minha didática... Exemplos utilizados, pois provavelmente não foram suficientes para sensibilizar meus alunos, motivando-os a se dedicar a disciplina.	

4	[...] Após isso verificar se a metodologia empregada por nós professores está atendendo os anseios do curso e da turma em questão.	utilizada a partir do desempenho ruim dos alunos
5	Primeiro converso com a turma procurando elucidar o fator pontual desencadeador do mau desempenho. As próximas atitudes são procurar a coordenação e os demais colegas que ministram aulas para aquela turma, a fim de colher e participar informações sobre a problemática.	
6	Minha preocupação está no pólo inverso: mais da metade da turma tem desempenho bom. – Ensino bem? Os alunos aprendem bem? Avalio com olhar por demais condescendente? Avalio de forma a mais justa e pertinente?... Indagações que habitam o meu “eu” professor e que anseiam por práticas partilhadas de discussões e buscas de caminhos alternativos que possam requalificar concepções e práticas avaliativas.	
8	Isso não aconteceu comigo (ainda), mas o primeiro passo seria reavaliar o meu método de ensino, [...].	
10	Reavaliao meu método de ensino.	
11	Ainda não aconteceu comigo, porém eu acho que faria uma auto-avaliação antes de tomar uma decisão. Nem sempre a maioria está certa e nem sempre a maioria está errada, e eu nunca sou o dono da verdade.	
17	[...] e procuro rever o motivo desse baixo desempenho, a origem do problema.	
22	Eu reflito sobre como “foi” o desenrolar das aulas e procuro checar mais vezes e de forma informal se os alunos estão aprendendo, ou seja, procuro implementar uma avaliação continuada.	
23	Uma auto-avaliação do que aconteceu.	
25	Reavaliao meu desempenho, ou seja, métodos e conteúdos, procedimento enquanto mediadora de conhecimento.	
29	Procuro identificar onde esta a falha e corrigi-la.	

30	Tento realizar, de comum acordo com a turma, uma espécie de “contrato” para a próxima etapa letiva. Durante a conversa sobre este acordo tentamos refletir sobre quais fatores podem ter influído no baixo desempenho [...].	
32	Procuro identificar com o grupo como um todo os pontos positivos e negativos da avaliação. Além disso, procuro discutir com eles os fatores que desencadearam tal desempenho. Acredito que o desempenho seja produto de uma série de fatores e, desta forma, há que se pensar e rever essas causas.	
33	Avalio a metodologia e o planejamento das aulas ministradas [...].	
34	Procuro a princípio identificar o porque da baixa de desempenho para assim utilizar estratégias que possam ser mais eficientes.	
35	A melhor forma, acredito eu, é o diálogo. É saber quem falhou , o aluno não estudou? O professor sobrecregou a matéria? Houve um desinteresse nos alunos ou professor? É simples chegar ao fator, são diversos os questionamentos. Mas o bom relacionamento e o interesse é para mim o esteio para uma boa avaliação.	
36	Revejo meus métodos em sala de aula, linguagem, exemplos mais reais onde os alunos possam relacionar os conhecimentos.	
37	Repenso meu desempenho como educadora; busco junto aos alunos uma avaliação sobre o assunto abordado e como isso se deu.	
38	Repenso a minha prática pedagógica. Tanto no que concerne a formulação da aula quanto na forma com que estou “olhando” para os meus alunos.	
39	Procuro refletir sobre minhas intervenções, minhas aulas. Diálogo com meus alunos. Pergunto sobre as dificuldades que tiveram com relação aos conteúdos trabalhados. Quais os elementos que se tornaram dificultadores ou facilitadores no processo de ensino e aprendizagem.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	- Diversificar metodologias de ensino - Buscar metodologias que sejam mais adequadas à realidade da turma.	
7	Depende. Quando avalio que houve falha da minha parte, procuro passar um trabalho para a sala.	
8	[...] buscar alguma forma de envolver o aluno com a disciplina e o segundo passo seria verificar junto a outros professores como foi o desempenho da turma (buscar uma saída coletiva).	
9	É sinal que eu falhei como professor. Procuro modificar meus critérios de avaliação.	
12	Revejo a minha prática e tento abordagens diferentes, pois um resultado negativo em mais da metade da turma tem grandes chances de significar que eu falhei ao trabalhar os conteúdos daquele período letivo.	
13	Retomo o conteúdo, busco outra estratégia de ensino.	2. Mudanças na metodologia a partir do desempenho ruim dos alunos
14	Quando mais da metade da turma tem desempenho ruim, avalio as minhas estratégias de ensino, a minha didática, levando em consideração, mais especificamente, aquele público-alvo.	
15	Procuro rever o conteúdo que foi passado e corrigir através de novas ferramentas, minha maneira de transmitir o conteúdo. Procuro manter a mesma forma de avaliar, o que muda é a maneira de passar o conteúdo programático.	
16	Mudo as estratégias pedagógicas após realizar um diagnóstico da turma.	
17	Procuro retomar o conteúdo , propondo novas estratégias [...].	
20	Na avaliação mediadora procuro respeitar o momento pelo qual cada indivíduo atravessa.	

21	[...] Quando mais da metade da turma tem desempenho ruim oriento e mostro a importância do conteúdo dado , a necessidade de serem aplicados nos estudos e incentivo o questionamento durante as aulas em casos de dúvidas.	
24	Explico aos alunos o meu propósito. Diminuo o ritmo e intensidade da prova , permitindo-se assim, modelos de memorização.	
26	Procuro mudar a minha maneira de ensinar e sempre dá resultado positivo.	
28	Percebo que não falei a mesma língua dos alunos. Retomo o conteúdo e tento trabalhá-lo de outras formas.	
30	[...] Além disso, como não possuímos tempo para retornar os conteúdos já elaborados, tento da forma que possível incluí-los novamente no novo conteúdo , pois falhas anteriores acabam por influenciar a aprendizagem de novos conteúdos.	
31	Revejo a minha forma de desenvolver a disciplina em consonância com as necessidades da turma.	
33	[...] Depois avalio a participação da classe para “ verificar ” e detectar os momentos que não favoreceram a aprendizagem .	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
4	Vários aspectos devem ser levantados e questionados, como por exemplo, nível de interesse da turma, capacidade de entendimento da turma dentre outros .	
7	Depende [...] Quando avalio que o desempenho decorre da falta de interesse da sala , procuro reforçar o trabalho de compromisso com a sala fazendo uma discussão sobre os objetivos da disciplina e os métodos pedagógicos empregados: discussão de textos.	3. Culpabilização dos alunos pelo desempenho

21	Os alunos do curso de Educação Física não gostam muito das aulas teóricas de conteúdos densos. Normalmente não tem bom desempenho [...].	
27	O diálogo é fundamental; encontrar os ruídos de comunicação imprescindível; mas não se pode impedir a capacidade que cada aluno, sujeito de sua história, tem de decidir se aprofunda, disciplinar-se e se identificar com determinado tema.	

Quadro 7

13) Um bom professor universitário é aquele

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
2	Que consegue transmitir ou facilitar o conhecimento para os alunos usando de métodos de ensino que estimule o aluno ao aprendizado.	1. Bom professor universitário é aquele ... que é facilitador
7	Que tem tempo e vontade de se preparar para suas aulas.	
9	É um facilitador da aprendizagem.	
10	Busca atualização constante, respeitando os alunos preparando suas aulas; aplica diferentes métodos didáticos; “cobra” conceitos que serão realmente utilizados na prática profissional sem exigir decorações.	
11	[...] que se dedica em sempre ser didático e ter um amplo conhecimento da disciplina que leciona e dos profissionais que irá formar.	
12	[...] busca formas diferentes de abordar um mesmo conteúdo (de modo a atender às necessidades dos alunos, tão diferentes entre si).	
13	Ser uma ferramenta para construção do conhecimento.	
	É aquele que deixa claro os objetivos do conhecimento	

14	científico e a prática.	
15	[...] facilita a discussão entre os alunos sobre este conteúdo programático.	
16	Que se permite estar no papel de facilitador da aprendizagem de seus alunos...	
21	– comprometido em ministrar uma aula adequada ao seu alunado. - capaz de modificar conteúdos indigestos em assimiláveis.	
25	[...] que consegue ser um bom mediador de conhecimento e que mostra aos seus alunos suas reais potencialidades.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	Que garante uma aula expositiva de qualidade.	2. Bom professor universitário é aquele ... que busca manter a tradição
17	Que domina a disciplina ministrada, busca informações constantemente.	
29	Que sabe passar seu conteúdo, tenha domínio daquilo que se propôs a passar, cumpre seus horários, etc.	
31	Ensina o conteúdo.	
35	[...] cumpre com as obrigações.	
38	[...] que conhece bem o assunto com que trabalha; que continua buscando aprimorar seus conhecimentos; que participa de eventos culturais; que procura adquirir materiais (livros, DVD's, ...), que possam contribuir com seu trabalho [...] Responsável.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	[...] mantenha uma interlocução com os seus alunos.	3. Bom Professor universitário é aquele ... que respeita e incentiva seus alunos
3	1) Conquista seus alunos, fazendo-os se apaixonar pelo curso escolhido e pela disciplina que leciona. 2) Motiva os alunos a serem perseverantes diante das dificuldade do dia-a-dia. 3) Orienta os alunos quando <u>é</u> e <u>não é</u> solicitado por eles.	
4	Que atende as ansiedades dos alunos.	
7	[...] sabe ouvir e aprender com seus alunos.	
8	[...] motiva o aluno a se envolver	
12	[...] que respeita as dificuldades dos alunos, [...] e, acima de tudo, é aquele que associa cognição e afetividade no processo de ensinagem.	
19	Que motiva e desperta no aluno o interesse por adquirir cada vez mais conhecimento.	
20	Que sabe respeitar e perceber que os indivíduos estão sempre caminhando dentro do processo de aprendizagem.	
28	Meu pai me dizia sempre que o professor também precisa ser amigo dos alunos. Essa fala está presente em minha memória.	
35	[...] ter bons relacionamentos com todos, [...] saber ouvir, dar atenção, respeitar a todos, [...].	
38	Bom relacionamento.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
2	[...] fazendo-o (aluno) refletir e buscar meios para a sua formação.	

5	[...] que, de forma ética, conduz o aluno à vida profissional e proporciona-lhe, ou melhor, contribui para o seu crescimento pessoal.	4. Bom professor universitário é aquele ... que se Preocupa com a formação do profissional
8	[...] faz com que ele entenda como deve ensinar e lidar com as dificuldades que surgirão no dia-a-dia profissional.	
19	[...] procurando sempre contribuir para sua formação global.	
24	“Quando o aluno aprende surge o mestre”. A própria história do homem responde a questão.	
26	[...] que ensina o aluno a caminhar sozinho na busca do saber.	
27	[...] bem como aquele que se preocupa em emancipar o educando com o qual se relaciona.	
28	Que tem compromisso com a educação.	
30	Que sabe que não está participando somente da formação de um futuro profissional, mas também da formação de um cidadão, cuja conduta interfere na estruturação da sociedade. Sei ser difícil, mas não impossível.	
32	Que comprehende e desenvolve seu papel no processo ensino-aprendizagem e na formação do futuro profissional. [...] e que, na medida do possível e do contexto que exerce a docência, contribui para a formação do aluno.	
33	Compreende sua função social de educador [...].	
37	[...] se preocupa em formar futuros profissionais da educação, críticos e ativos.	
38	[...] que possam contribuir com seu trabalho e formação e acima de tudo, consciência da missão formadora que tem.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
6	[...] que se sabe também aprendiz [...] Que vive o seu tempo e o tempo dos alunos: passado, presente e futuro.	
9	[...] que está sempre em transformação.	
15	[...] que aprende ensinando, objetiva à crítica sobre o conteúdo e temas transversais.	
17	[...] porém capaz de ensinar e ao mesmo tempo aprende com os alunos.	
23	Que busca se atualizar sempre, conceitos novos, aulas atrativas e motivadoras.	
31	[...] E também aprende.	
32	É aquele que busca ampliar os próprios horizontes.	
35	[...] estar sempre aprendendo [...].	
36	[...] se atualiza buscando diferentes maneiras para melhorar o curso.	
39	Que concebe o processo de ensinar como um constante exercício do aprender. Que consegue num processo de autoconhecimento refletir sobre suas práticas, buscando a necessária “transgressão” dos elementos que estagnam, obstaculizam e produzem a “morte”.	

5. Bom professor universitário é aquele ... que se sabe aprendiz

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
8	Mostra para seu aluno a relevância da sua disciplina.	
22	Leva seus alunos em geral a compreender a importância dos aprendizados de sua disciplina para a formação deles.	

6. Bom professor universitário é aquele ... que mostra a

31	[...] ensina a pensar sobre o conteúdo e estimula o aluno a transcender o conteúdo, criando um vínculo positivo com a disciplina.	importância da sua disciplina
----	---	--------------------------------------

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
4	Que atende as ansiedades dos alunos, do curso e principalmente dele mesmo como capacitador e formadores de opinião e de caráter.	7. Bom professor universitário é aquele ... que atende aos anseios do ensino superior
6	[...] que considera o “estado da arte” com o qual se apresenta o aluno no ensino superior; que tem consciência da complexidade do fenômeno educativo e tenta captar interesses, desejos, potencialidades e necessidades reais dos educandos.	
16	É aquele que fomenta o espírito de pesquisa científica e a construção de conhecimentos de seus alunos.	
27	Está atendo à produção científica em geral e em particular voltada à sua especialização, [...].	
34	[...] que esteja envolvido com o meio acadêmico e possa dessa forma agir na tríade que sustenta o ensino superior, ensino-pesquisa-extensão.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
6	Que prepara as aulas a serem ministradas ao mesmo tempo que se prepara para “agir na urgência e decidir na incerteza” (Perrenoud).	8. Bom professor universitário é aquele ... que se compromete com a educação
7	[...] posiciona-se quanto a princípios fundamentais do que seja o processo ensino-aprendizagem. Ceder à previsão de alunos e do “mercado” não significa ser bom professor , bom é aquele que justifica seus métodos para os alunos.	
13	[...] que seja capaz de respeitar as diferenças individuais, elaborar um contrato pedagógico com a turma, ser comprometido com a educação, ensino.	

28	[...] que tem compromisso com a educação.	
35	Estou apenas iniciando na Universidade, mas acredito que um bom professor é aquele que primeiramente gosta do que faz.	

Quadro 8

14) Um bom aluno universitário é aquele

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	- Que respeita a autoridade do professor.	
3	1) Que aproveita a oportunidade de se profissionalizar, assistindo e participando das aulas e atividades propostas pelo (s) curso/professores. 2) Que tenta aproveitar o máximo do conhecimento de cd professor [...].	
6	Um bom aluno partilha com o professor o esforço de aprender, por compreender o esforço requerido pelo ensino.	
12	[...] que vê o professor como um aliado: um profissional com uma bagagem de conhecimentos construídos e de experiência, disposto a compartilhar e a estimular seus alunos a trilhar seus próprios caminhos.	1. Um bom aluno universitário é aquele... que interage com o professor
14	[...] que interage com o professor e com os colegas na construção do conhecimento.	
15	[...] indaga o professor sobre o que esta aprendendo, critica positivamente e com respeito ao professor [...].	
22	Procura interagir com o professor [...].	
38	[...] ter respeito pelos professores, [...].	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
6	[...] Esforça-se no sentido organizacional e disciplinar. [...] Um bom aluno não só passa pela universidade, nem só conclui um determinado curso, mas deixa <u>nela</u> e <u>com</u> ela marcas indeléveis do aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e a conviver. E dele, a universidade manterá viva a sua estada e, quase sempre, e de alguma forma, fica sabendo de seus feitos fora da instituição.	
8	[...] quer ser um bom profissional, que entende que a graduação é uma etapa de sua formação e não o fim.	
16	[...] buscando produzir cada dia mais “ciência”, que é o papel de uma instituição de ensino: produzir conhecimento, ou melhor, elevar o aluno a produzi-lo.	
19	Que tem a consciência que está em uma Instituição de Ensino para adquirir aprendizagem específica e aumento de seus conhecimentos gerais, procurando assim estar sempre atualizado e preparado para o futuro mercado de trabalho.	2. Um bom aluno universitário é aquele... reconhece o valor da Universidade para sua formação profissional
25	Se empenha em aproveitar ao máximo sua passagem pela Universidade.	
27	Vivencia as mais diversas oportunidades de produção de conhecimento proporcionadas pela ambição da Academia.	
30	É aquele que rapidamente entende que a universidade envolve não somente o “passar de ano”, mas seu futuro desempenho profissional. Infelizmente, a cada ano, isto tem se tornado mais raro em nossas universidades.	
36	[...] que está preocupado e comprometido com o curso e sua formação.	
30	É aquele que rapidamente entende que a universidade envolve não somente o “passar de ano”, mas seu futuro desempenho profissional. Infelizmente, a cada ano, isto tem se tornado mais raro em nossas universidades.	

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	- Que se preocupa com o andamento dos conteúdos e com seu desempenho.	
2	Que participa das aulas com interesse, responsabilidade e compromisso, buscando informações que contribuam na sua formação.	
6	[...] que descobre e assume como e porque se responsabilizar pela própria aprendizagem e, por essa razão, desenvolve habilidades de leitura, de escrita, de registros, de análises críticas e de desenvolvimento da razão de ser das coisas, dos fatos, dos fenômenos e acontecimentos; do significado dos conceitos e, principalmente, da razão de ser da ciência e da existência humanas. Do sentido da vida. Do seu papel e de sua presença no mundo. [...] Um bom aluno assume as próprias idéias e se apropria (ou procura apropriar-se) das idéias que considera basilares às suas práticas escolares e extra-escolares – práticas sociais. [...] Nutre os valores fundamentais à vida humana, distingindo-os claramente de radicalismos, preconceitos, preferências e/ou proselitismos.	3. Um bom aluno universitário é aquele... que tem compromisso e é crítico com a própria formação
7	[...] que tenha já um objetivo formado em relação a sua formação.	
9	Que tem capacidade para solucionar informações, integrar fatos, idéias, noções para construir um conhecimento integrado da realidade e estabelecer relações. E principalmente ser participativo e saber trocar experiências.	
10	Interessado, esforçado, que não se restringe a sala de aula e/ou aos “muros” da instituição; crítico e não acomodado que faz valer seus direitos e deveres.	
13	Que goste do curso, que seja capaz de receber as informações e produzir conhecimento.	
14	Aquele que pensa, reflete e sabe o que fazer com as informações adquiridas.	

15	[...] aplica aquilo que lhe foi transmitido em sua graduação, na sua prática profissional.	
16	Que tem o compromisso com a construção de seu próprio conhecimento, buscando produzir cada dia mais “ciência”, que é o papel de uma instituição de ensino: produzir conhecimento, ou melhor, levar o aluno a produzi-lo.	
17	Um bom aluno é aquele que independente de notas e avaliações, quer realmente aprender, capaz de ir além.	
18	[...] que assume o curso com seus ônus e bônus. Vem para aprender, pôr em prática o que foi ensinado.	
21	. preocupado com sua formação . com senso crítico . capaz de unir conteúdos fragmentados por disciplinas em anos diferentes.	
22	Procura interagir com o professor, com os colegas e com o próprio conhecimento (informação) de maneira crítica e construtiva.	
29	Que procura cumprir com suas obrigações, não ficando somente no conteúdo ensinado, mas sim ir mais além pesquisando.	
31	Que está aberto à aprendizagem, participa, faz críticas, sugere.	
33	Busca a compreensão do processo de aprendizagem percebendo-se um cientista e também um educador. Ser universitário é construir conhecimento para intervir em uma dada realidade.	
34	[...] que cumpre com as suas obrigações e foca na sua formação profissional a fim de passar por sua futura ação profissional.	
37	Se preocupa em buscar conhecimento profissional ou capacitação, mas também se preocupa em como contextualizar seu conhecimento, independente do professor que lhe ministra.	

39	É aquele que em primeiro lugar reconhece as exigências do ofício de aluno e percebe nestas a real importância para a sua formação.	
----	--	--

Sujeitos	PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1	– Que procura manter atenção.	
7	Que tempo para estudar e estuda! Esse é o melhor aluno, mas raro hoje em dia. Por tanto, bom aluno, dentro do possível, é o que participa das aulas, com a apresentação de dúvidas, sugestões e que tenha já um objetivo formado em relação a sua formação.	
10	Interessado, esforçado, que não se restringe a sala de aula e/ou aos “muros” da instituição.	
15	[...] que chega cheio de dúvidas, escuta com atenção [...].	
17	Que é primeiramente interessado, envolvido com as ações da disciplina e do próprio curso.	
21	. com hábito de estudo, não apenas na semana de prova . respeitoso	
23	[...] com interesse, vontade de aprender, ser um bom profissional.	
26	[...] que se envolve com o conhecimento.	
28	[...] que tem curiosidade, vontade de conhecer e de realizar várias coisas diferentes. Também é empenhado, disposto, fascinado pela área que escolheu para atuar profissionalmente.	4. Um bom aluno universitário é aquele... que é dedicado

35	É aquele que cumpre com seus deveres. Tem um objetivo com os estudos, independente de alguma matéria não estar coligada ao objetivo, acho que tudo é aprendizado, tudo é uma somatória de informações, e que se está no seu caminho, deve encará-la com bom aproveitamento, saber que o relacionamento é importante, e o respeito mais ainda, saber ouvir, ver sempre as qualidades, ser prestativo, interesse no aprendizado, ser inteligente para entender que o professor pode ser um monstro, mas é seu professor e é ele quem vai te avaliar, a matéria pode ser chata, mas você precisa entendê-la para somar na conquista de seus objetivos. Eu acredito que o aluno deve buscar através de bons exemplos e acima de tudo do dialogo para conquistar o respeito de ser chamado “bom aluno”.	
38	[...] que procura ser responsável com as suas tarefas desde estar presente às aulas, cumprir com seus trabalhos [...].	

Em continuidade do nosso procedimento de análise, caminhamos em direção da organização dos **Núcleos de Significação**, ou seja, a partir dos **indicadores**, foi possível inferir e sistematizar os **núcleos de significação**. Esse processo de sistematização de dá por meio da articulação e aglutinação daqueles **indicadores** que guardam entre si semelhanças ou contradições, levando-se sempre em consideração, no momento da análise, o processo histórico-social no qual o sujeito constrói sua subjetividade.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p 13), “a análise se inicia por um processo intra núcleo avançando para uma articulação inter núcleos. Em geral este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Os **Núcleos de Significação** resultantes expressaram os pontos centrais e fundamentais para compreendermos os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem escolar pelos professores formadores do curso de Educação Física:

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Quadro 9

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Avaliação como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem; 2. Avaliação da aprendizagem para tomada de decisão; 3. Avaliação como busca de resultados	Concepções de avaliação: indicativo de compromisso com a avaliação
1. Avaliação da Aprendizagem na Graduação: tema discutido em matérias específicas; 2. Avaliação da Aprendizagem na Graduação: tema não discutido em matérias específicas; 3. Avaliação da Aprendizagem na Graduação: tema tratado na Graduação sem mencionar a disciplina; 4. Importância e utilidade do Instrumento Avaliação; 5. Experiências vivenciadas como alunos sobre o tema Avaliação da Aprendizagem.	A importância e a fragilidade do discurso sobre o tema Avaliação da Aprendizagem
1. Experiências negativas da avaliação da aprendizagem; 2. Experiências positivas no processo avaliativo; 3. Experiências não significativas no processo avaliativo.	As diferentes experiências vivenciadas no processo avaliativo
1. Instrumentos utilizados na avaliação; 2. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: concepções e objetivos a serem considerados.	Avaliação do processo ensino-aprendizagem: instrumentos, concepções e objetivos

<p>1. Avaliação da aprendizagem: metodologias utilizadas; 2. Sentimentos do professor ligados à concepção de avaliação; 3. Avaliação como instrumento formal.</p>	<p>Avaliação da aprendizagem: metodologias e sentimentos envolvidos na sua utilização</p>
<p>1. Reflexão acerca da metodologia utilizada a partir do desempenho ruim dos alunos; 2. Mudanças na metodologia a partir do desempenho ruim dos alunos; 3. Culpabilização dos alunos pelo desempenho ruim.</p>	<p>Reflexões e mudanças na utilização de metodologias a partir do desempenho ruim dos alunos</p>
<p>Um bom professor universitário é aquele que: 1. é facilitador; 2. busca manter a tradição; 3. respeita e incentiva seus alunos; 4. se preocupa com a formação do profissional; 5. se sabe aprendiz; 6. mostra a importância de sua disciplina; 7. atende aos anseios do Ensino Superior; 8. se compromete com a educação</p>	<p>Concepções acerca de um Bom Professor Universitário</p>
<p>Um bom aluno universitário é aquele que: 1. interage com o professor; 2. reconhece o valor da Universidade para sua formação profissional; 3. tem compromisso e é crítico com a própria formação; 4. é dedicado</p>	<p>Concepções acerca de um Bom Aluno Universitário</p>

Ao analisarmos os sentidos e significados atribuídos pelo professor formador à avaliação da aprendizagem escolar, no curso de Licenciatura em Educação Física, encontramos concepções e práticas avaliativas que nos permitem determinar aspectos que julgamos essenciais a serem considerados nos processos avaliativos.

Para tal, apresentamos a seguir a análise dos **Núcleos de Significação** das respostas dos professores ao questionário, aproximando-nos, assim, das zonas de sentido dos sujeitos. Os **Núcleos de Significação** organizados foram:

- 1.** Concepções de avaliação: indicativo de compromisso com a avaliação
- 2.** A importância e a fragilidade do discurso sobre o tema Avaliação da Aprendizagem
- 3.** As diferentes experiências vivenciadas no processo avaliativo
- 4.** Avaliação do processo ensino-aprendizagem: instrumentos, concepções e objetivos
- 5.** Avaliação da aprendizagem: metodologias e sentimentos envolvidos na sua utilização
- 6.** Reflexões e mudanças na utilização de metodologias a partir do desempenho ruim dos alunos
- 7.** Concepções acerca de um Bom Professor Universitário
- 8.** Concepções acerca de um Bom Aluno Universitário

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

1. Concepções de avaliação: indicativo de compromisso com a avaliação

A avaliação da aprendizagem, assunto polêmico e que intriga professores, alunos, pais e todos os envolvidos no processo educacional, reflete o compromisso existente pela educação.

Os participantes da pesquisa demonstram um consenso no entendimento das finalidades da avaliação, assim como entendem-na como um processo de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. Demonstram ainda que entendem que o objetivo da avaliação é a proposta de repensar os conteúdos para uma tomada de decisão a favor do aprendizado.

Um aspecto importante a se ressaltar é a demonstração do compromisso com a avaliação da aprendizagem como um momento de reflexão e tomada de decisão, como podemos notar nos comentários de alguns professores:

“[...] É um **processo** por meio do qual é possível **diagnosticar avanços, pontos enfraquecedores, limites e possibilidades de aprendizagem do aluno e do ensino do professor**”.

“É uma etapa importante do **processo de ensinagem**, pois ajuda professor e alunos a conecerem os pontos fortes do **processo** e os pontos fracos, aqueles que precisam ser tratados novamente, [...] **Acho que a avaliação tem que ser uma etapa repetida muitas e muitas vezes no processo ensino-aprendizagem**”.

“**Avaliação é diagnosticar a aprendizagem** dos alunos e a **metodologia aplicada pelo professor**”.

Os professores expressam o entendimento que a avaliação constitui-se em um mecanismo que permite também avaliar o professor e sua metodologia. O professor deve usar os resultados para refletir sobre a sua prática, observando o que e como deve replanejar e mudar.

Podemos observar que, mesmo sabendo da importância da formação do profissional de Educação Física que atuará como profissional na Educação Básica, as respostas de alguns professores limitam-se à verificação e à tomada de decisão referente apenas ao conteúdo ministrado e aprendido na disciplina e não na formação do futuro professor:

“É um **método de se obter um ‘feedback’ dos alunos**, desta maneira, **tentar saber o quanto um aluno está aprendendo ou não, e se ele estará apto na disciplina**”.

“Um meio para **verificar a aprendizagem do aluno**, bem como suas dificuldades e dúvidas [...].”

“**Verificação de aprendizagem do aluno - Verificação do trabalho do professor**”.

“**Verificar se o meu conteúdo** está sendo entendido”.

Encontramos professores que definiram a avaliação como uma busca de resultados, o que não foge do conceito de verificação. Essa definição, muitas vezes, torna a avaliação reduzida a um momento estático e não dinâmico, como ela deveria ser, caminhando assim, para uma avaliação *somativa* (PRADO DE SOUSA, 1998).

2. A importância e a fragilidade do discurso sobre o tema Avaliação da Aprendizagem

Tendo como base epistemológica o homem, sob a perspectiva sócio-histórica, sabemos que ele se desenvolve continuamente durante toda a vida. Suas experiências sociais são responsáveis por suas concepções acerca do mundo e das coisas.

Isto posto, podemos afirmar que o processo avaliativo não é isolado, mas parte constitutiva do professor, enquanto ser social responsável pelo desenvolvimento do aluno.

A avaliação tem seu significado construído coletivamente, muitas vezes a partir das experiências vividas como sujeitos desse processo, seja como aluno ou mesmo como professor.

Quando os docentes desta pesquisa foram indagados sobre o percurso acadêmico e o processo de formação, referindo-se às disciplinas que trataram o tema avaliação, encontramos respostas as mais variadas.

A maioria dos professores que tiveram formação em licenciatura lembra-se de disciplinas que discutiram o tema:

“Sim, em aulas de **didática especial** estudamos alguns tópicos a respeito de avaliação e como trabalhar com este instrumento. [...]”

“Sim. Durante as aulas de **Didática Geral e Didática aplicada e Estrutura e funcionamento da Ed. Física**”.

“A minha formação foi de licenciatura, com isso tive alguma disciplina **como didática, prática de ensino, programas de Ed. Física Escolar**”.

Outros 15 professores, alguns com formação em bacharelado, apesar de ministram aulas em curso de licenciatura, não vivenciaram, ou não se lembram de tal disciplina que discutiu o tema na sua formação, como podemos observar a seguir:

“**Não**, no curso de educação física foi muito falho nesse aspecto [...].”

“Não me recordo”.

“Infelizmente não”.

O despreparo do professor universitário quanto à sistemática da avaliação demonstra a fragilidade do tema que tanta controvérsia gera. Apesar de a maioria dos professores ter discutido o tema avaliação da aprendizagem durante sua formação, encontramos professores que se disseram inseguros para tratar do assunto, principalmente os que não tiveram ou não se recordam de terem tido uma disciplina que discutisse o tema.

Ludke e Mediano (1992), em seu estudo realizado com professores do ensino fundamental, mostram-nos que os cursos de formação de professores parecem não propiciar conhecimentos e informações significativas sobre avaliação, razão pela qual justifica-se as falas das ausências de lembranças sobre as informações e conhecimentos acerca da avaliação nos processos de formação.

Os professores que relataram terem discutido o tema, afirmam ter sido um momento importante de sua formação a discussão e o aprendizado do tema avaliação da aprendizagem para sua atuação enquanto professor:

“A avaliação me fora passada como **elemento dinâmico**, inerente ao processo de ensino-aprendizagem”.

“Foi muito importante do ponto de vista escolar, **pois forneceu conteúdo para fundamentar minha maneira de avaliar**, atentando para as diferenças e fases existentes no processo educacional”.

“Creio que **serviu para me nortear em minha atividade na Educação**. Porém, somente durante a prática tenho pensado a avaliação”.

O descrito nessas respostas nos faz entender a influência direta sofrida na prática avaliativa. Percebemos aí a necessidade do curso de formação de professores preocupar-se com a discussão do tema avaliação, de tal modo que os professores formadores direcionem seu olhar para a avaliação da aprendizagem voltada para a atuação profissional do futuro professor. Os currículos das Universidades devem proporcionar disciplinas que contemplam o aprendizado e a vivência da avaliação aos seus alunos.

Como ser sócio-histórico, em constante desenvolvimento, aprendemos, reproduzimos e transformamos nossas experiências. Na avaliação não é diferente. Somos professores que avaliamos diante do significado que temos da avaliação, diante das experiências vivenciadas e das discussões sobre o tema, de acordo com os referenciais teóricos.

Sabemos que elaboramos nosso conhecimento a partir das experiências que vivenciamos. Na avaliação da aprendizagem não é diferente. A preocupação deve se dar levando-se em conta as experiências avaliativas pelas quais são submetidos os alunos das licenciaturas, futuros professores da educação básica. A reflexão deve partir dos cursos de formação de professores, as licenciaturas, pensando neste futuro professor que irá construir saberes e práticas avaliativas diferenciadas, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação, criando bases para a futura prática docente.

Pensando na relevância da discussão sobre a temática da avaliação da aprendizagem escolar durante a formação do futuro professor, destacamos as falas de alguns sujeitos desta pesquisa:

"Foi uma experiência, digo aprendizagem, ímpar onde os professores com muita sabedoria ‘passeavam’ pelos diferentes métodos de avaliação possíveis de serem aplicados”.

“As disciplinas pedagógicas tinham por objetivo discutir e apresentar os fundamentos do processo avaliativo, **bem como as diferentes possibilidades de executá-los**”.

Julgamos importante ressaltar que, alguns professores, como os das citações acima, destacaram como importantes e significativos os conhecimentos sobre avaliação obtidos no processo de formação. Essas experiências, de certa maneira, parecem ter influenciado as suas práticas avaliativas.

O estudo de uma perspectiva sócio-histórica da avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Superior nos permite compreender como os fenômenos sociais agem sobre a prática avaliativa do professor.

3. As diferentes experiências vivenciadas no processo avaliativo

As diferentes maneiras de se entender a avaliação, existentes na educação superior, leva os alunos a vivenciarem distintas experiências. Este fato ficou claro com as mais diferentes experiências relatadas pelos professores desta pesquisa. Algumas experiências foram significativas, tanto positivas como negativas. Outras experiências não tiveram significado algum para os sujeitos.

Nos relatos a seguir, alguns professores descrevem o sentimento pelas experiências negativas que vivenciaram na avaliação da aprendizagem, como alunos:

“Muito traumática, até hoje sinto as consequências disso”.

“Sempre foram momentos de muita tensão e desgaste”.

“Péssima, pois até hoje as instituições utilizam a avaliação como punições, e não como parte integrante e fundamental do processo ensino/aprendizagem”.

“Algumas vezes, um processo sem outro significado a não ser para apontar os erros cometidos e as imperfeições. Um exemplo disto dói quando fiquei algum tempo na lição ‘A pata nada’ da cartilha ‘Caminho Suave’ (que de suave não tinha nada). Hoje percebo que as intervenções que deveriam ter ocorrido por parte de minha professora não ocorreram”.

Nos relatos anteriores, notamos que os professores resgatam momentos de sofrimento e exclusão que vivenciaram como alunos. Essas são marcas de uma avaliação excludente, que não correspondem à concepção da avaliação formativa e contínua. Mesmo sendo uma lembrança negativa de avaliação, influenciou positivamente a prática avaliativa de alguns professores, pois hoje a percebem de forma crítica, no que se refere ao papel do professor.

Outros professores relataram experiências positivas que vivenciaram na avaliação da aprendizagem, como alunos, onde percebemos que a influência de modelos positivos irá acontecer na prática avaliativa do professor:

“Na graduação foi muito positiva, nos momentos de avaliação é que pude de fato aprender a estudar, escrever e exercitar a reflexão criativa em torno de temas sociais”.

“Sempre fui muito estudiosa e dedicada. Por isso, construía conhecimentos com facilidade e era sempre bem avaliada. Eu gostava e gosto de desafios, por conseguinte, **as avaliações sempre foram estimulantes pra mim”.**

“Tranquila, sempre confiei na capacidade dos profissionais que foram responsáveis pela minha formação”.

Interessante observar que alguns professores referem-se como experiências positivas, situações que, ao se distanciarem temporalmente delas, são capazes de analisar de modo crítico, vejamos:

“Sempre acatei e aceitei as avaliações das quais fui submetido. Talvez deveria ter tido uma atitude mais crítica como aluno, pois entendo que a crítica a uma avaliação é fundamental na reformulação necessária para leituras avaliações”.

“Nunca tive problemas, sempre me enquadrrei com facilidade, até porque, eram algo mecânico, estático, visando tão e simplesmente a acumulação teórica”.

Tais afirmações nos direcionam a pensar na avaliação como um momento estável e fixo, sem os questionamentos necessários. Afirmações como *acatar, aceitar, enquadrar com facilidade*, fazem com que pensemos em um processo educativo e avaliativo, acrítico e sem reflexão. Apesar dos professores citarem como experiências positivas, parecem-nos mais situações negativas, pois a avaliação deve servir para a emancipação do educando, o que parece não ter ocorrido.

4. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: instrumentos, concepções e objetivos

A Universidade desta pesquisa tem a avaliação como norma a se cumprir, atendendo às exigências normativas e curriculares. São os currículos que determinam os conteúdos que devem ser dominados e, consequentemente, avaliados.

A concepção avaliativa do professor é que determina a prática avaliativa que desenvolve junto aos seus alunos. Assim, ao analisarmos o relato dos professores pesquisados, acreditamos que haja a possibilidade de nos aproximarmos de alguns elementos indicativos da postura que o professor assume diante da atuação docente, entendendo-se a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem.

Podemos observar que grande parte dos professores desta pesquisa, procura diversificar os instrumentos avaliativos, como podemos observar em alguns relatos a seguir:

"Sempre uso no mínimo dois métodos: a tradicional prova escrita individual e/ou prova prática/trabalho/relatório de aula prática. Em turmas pequenas, já apliquei **métodos de auto-avaliação p/ os alunos (eles próprios se avaliam)** e achei bastante interessante".

"Não os avalio somente nas provas oficiais, pois acho que isso seria totalmente improdutivo. **Gosto da correção dos exercícios em sala, da revisão colaborativa e da refacção".**

"Baseio-me na observação, durante as aulas, do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos alunos. O envolvimento e interesse pelas atividades propostas. **Utilizo-me de provas teóricas e práticas** (por exigência da instituição)".

"A aprendizagem é avaliada em primeira mão na percepção em sala de aula cotidianamente. Envolve ainda, avaliações escritas, práticas, exposições orais, produção de atividades escritas (pesquisas, questionários, levantamentos) e práticas (produção de maquetes, jogos). Estas atividades de avaliação podem ser individuais ou em equipes, dependendo do foco da avaliação e do grupo trabalhado".

"Avalio os alunos como um todo. Interesse, participação. Peço trabalho e minhas provas são sempre com consulta no material que eles quiserem".

"Avalio meus alunos durante o processo e não só no dia da Prova dita 'oficial'. Proponho, ainda trabalhos de reflexão a partir de documentários, filmes, excertos de textos".

As colocações dos professores demonstram que concebem que a avaliação não pode se resumir à utilização de um único instrumento avaliativo, que é a prova. Embora reconheçam que a prova não é a melhor forma de avaliar, evidenciam algumas limitações e afirmam usá-la como norma institucional:

"Apesar de já ter ciência e consciência do paradigma libertador e inclusivo da avaliação, não o vivencio plenamente na universidade, vê que o modelo predominante ainda é o de 'provas' pontuais entendidas como avaliação".

"Formalmente, por imposição da instituição com provas de múltipla escolha e/ou questões dissertativas. Em algumas ocasiões com testes práticos"

"Por falta de condições de trabalho, limito a avaliação a uma questão dissertativa onde avalio se o aluno leu os textos ou não, se se apropriou do conteúdo".

"Na instituição em que atuo aplicamos provas teóricas e práticas. As avaliações precisam gerar uma nota final, pois a somatória das notas de cada bimestre acarretará na aprovação ou reaprovação do aluno".

Observamos que alguns professores baseiam suas avaliações, ou a escolha de seus instrumentos avaliativos, objetivando a formação integral do aluno. Essa concepção da avaliação é reafirmada com as falas de alguns professores, a seguir:

"Avalio de maneira positiva e eficiente, baseado na avaliação contínua que começa nas aulas [...] Através de mudanças de comportamento, comprometimento e empenho dos alunos

com as disciplinas, o amadurecimento pessoal e profissional durante as diversas atividades propostas para sua qualificação”.

“Às vezes consigo, quase que por uso da ‘**infidelidade administrativa**’ (Licínio Lima, 2003), **furar o cerco de tão rígido controle e diversificar ao menos os instrumentos e flexibilizar o olhar interpretativo sobre a produção dos alunos**”.

“**Acredito que o aluno precisa de um espaço para se expressar**, sem perder de vista, a objetividade necessária na construção do conhecimento científico”.

Toda avaliação produz mudanças. É necessário reiterar que a avaliação qualitativa não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é **um momento** na caracterização dessa qualidade. Podemos perceber nas colocações dos professores que, mesmo que utilizem a prova como um instrumento avaliativo, preocupam-se em analisá-la com olhar qualitativo.

Tal concepção nos revela indícios de que, mesmo os professores que não costumam diversificar os instrumentos avaliativos, demonstram ter a preocupação com a formação integral do aluno. Preocupam-se em tentar diagnosticar em que momento do processo de ensino-aprendizagem ocorreu a falha. Esse é o caminho para as reflexões necessárias para uma possível mudança.

5. Avaliação da aprendizagem: metodologias e sentimentos envolvidos na sua utilização

Não podemos esquecer que quem avalia é um ser humano, de dinâmica tão complexa e não linear. A capacidade de compreender o mundo e poder atuar sobre ele reflete o aprendizado contínuo e formador. Compreender implica articular, argumentar, buscar as relações, não como um ato terminado, mas como atitude em construção.

Quando questionamos sobre a forma de avaliar dos professores, as respostas levaram-nos a pensar sobre a prática avaliativa dos professores que se expressa no Departamento de Educação Física, da Instituição pesquisada:

“Acredito que o uso de formas de avaliação variadas, **permitam obter uma visão mais ampla de quais metodologias melhor se enquadram para cada grupo**. Além de permitir que diferenças individuais nas formas de expressão, não sejam sub-amostradas com uma única forma de avaliação”.

“Porque acredito que **a avaliação deva avançar a mera repetição de conceitos teorias apresentadas em aula. É necessário que o aluno tenha consciência e autonomia sobre outros aspectos que compõem o fazer pedagógico de um professor.** Busco valorizar não apenas o aspecto conceitual, mas garantir que a postura acadêmica dele (a) como professor (a) possa ser exercitada”.

Os professores acreditam no uso de formas e instrumentos diversificados como busca da eficiência avaliativa. Não pautam a avaliação somente em aspectos quantitativos e contrapõem a idéia de medir o que o aluno aprendeu após o término do conteúdo dado pelo professor. Concilia a essa ideia o fato de a avaliação também permitir o aperfeiçoamento do ensino.

Os participantes desta pesquisa demonstram seus sentimentos em relação à avaliação da aprendizagem, muitas vezes remetendo-se ao passado, na sua vivência de aluno:

“Porque não quero que meus alunos **sintam o que sempre senti**”.

“Porque eu acredito que **independente da matéria, deve-se haver entre professor/aluno um bom relacionamento, compreensão, busca do porque, do querer, do ceder, do saber ouvir, da atenção focada, de questionamentos**, etc..., enfim, tudo o que possa estar interligado ao verdadeiro alcance do melhor caminho em busca dos objetivos propostos de professor/aluno”.

Essas colocações demonstram como o processo avaliativo é cercado pelas emoções. Luckesi (1998) define a avaliação como um *ato amoroso*, na medida em que não se destina a um julgamento, mas ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão, à melhoria do ciclo de vida.

Os professores demonstram, em suas afirmações, que avaliar significa mais do que verificar, pois representa uma forma de interação professor-aluno, mediada pelas emoções.

Quando questionados sobre o porquê de avaliarem da maneira como fazem, alguns professores referiram-se à utilização da prova como instrumento, por ser norma Institucional, da Universidade:

“- Porque necessito de algo escrito para provar o rendimento do aluno – fica mais fácil justificar perante o próprio aluno e universidade”.
“Norma Institucional”.

Ao termos atentamente o Projeto Pedagógico do Departamento de Educação Física da Instituição pesquisada, podemos observar que não há nenhuma referência ao instrumento avaliativo, nem à sistemática que deverá ser adotada pelo professor para avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Também o Regimento Geral da Universidade trata somente da formalização da avaliação, ou seja, através da realização de duas provas oficiais, individuais, em cada semestre letivo, associadas a outros instrumentos ou tarefas exigidos ao longo do período letivo.

A utilização da prova pelos professores, como instrumento avaliativo, parece estar atrelada à facilidade que esta apresenta para poder quantificar o conhecimento do aluno, ou mesmo uma forma dos professores se assegurarem a uma possível regra institucional.

A maioria dos professores desta pesquisa apoia-se na utilização da prova como instrumento avaliativo, demonstrando a necessidade de uma comprovação do aprendizado, esquecendo-se que a aprendizagem é um processo e não um resultado final.

6. Reflexões e mudanças na utilização de metodologias a partir do desempenho ruim dos alunos

A maioria dos sujeitos da pesquisa, a partir do desempenho ruim dos alunos, respondeu incisivamente que é preciso uma reavaliação do trabalho pedagógico e a possível identificação das causas para tal situação, como podemos observar nas seguintes falas:

“Reavalia o tipo de prova e questões aplicadas. Reavalia minha didática... Exemplos utilizados, pois provavelmente não foram suficientes para sensibilizar meus alunos, motivando-os a se dedicar a disciplina”.

“Minha preocupação está no pólo inverso: mais da metade da turma tem desempenho bom. – Ensino bem? Os alunos aprendem bem? Avalio com olhar por demais condescendente? Avalio de forma a mais justa e pertinente?... **Indagações que habitam o meu ‘eu’ professor e que anseiam por práticas partilhadas de discussões e buscas de caminhos alternativos que possam requalificar concepções e práticas avaliativas”.**

“Procuro identificar com o grupo como um todo os pontos positivos e negativos da avaliação. Além disso, procuro discutir com eles os fatores que desencadearam tal

desempenho. Acredito que o desempenho seja produto de uma série de fatores e, desta forma, há que se pensar e rever essas causas”.

“Procuro refletir sobre minhas intervenções, minhas aulas. Dialogo com meus alunos. Pergunto sobre as dificuldades que tiveram com relação aos conteúdos trabalhados. Quais os elementos que se tornaram dificultadores ou facilitadores no processo de ensino e aprendizagem”.

Essas declarações mostram a importância de uma reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem, gerando mudanças na metodologia utilizada. Essas mudanças parecem refletir o comprometimento dos professores com a formação do futuro professor, praticando a avaliação diagnóstica e formativa, desenvolvendo o aluno e, consequentemente, a educação.

Algumas colocações dos professores demonstram a preocupação com a formação do aluno, quando afirmam que a mudança é necessária:

“Diversificar metodologias de ensino. Buscar metodologias que sejam mais adequadas à realidade da turma”.

“Revejo a minha prática e tento abordagens diferentes, pois um resultado negativo em mais da metade da turma tem grandes chances de significar que eu falhei ao trabalhar os conteúdos daquele período letivo”.

“Quando mais da metade da turma tem desempenho ruim, **avalio as minhas estratégias** de ensino, a minha didática, levando em consideração, mais especificamente, aquele público-alvo”.

“[...] Quando mais da metade da turma tem desempenho ruim **oriento e mostro a importância do conteúdo dado**, a necessidade de serem aplicados nos estudos e incentivo o questionamento durante as aulas em casos de dúvidas”.

“Na avaliação mediadora **procuro respeitar o momento** pelo qual cada indivíduo atravessa”.

Pelos depoimentos apresentados, é possível perceber que há o entendimento da avaliação como um momento de mudança, de replanejamento, de reflexão. Quando o professor reflete sobre sua prática avaliativa, evita a utilização de formas avaliativas que apenas cobram a memorização do conteúdo, elegendo formas mais criativas de ensinar e avaliar.

Encontramos também alguns professores que ainda culpabilizam o aluno pelo seu desempenho ruim. Isso reflete a continuidade da avaliação tradicional, onde apenas o conteúdo memorizado é cobrado, sem maiores reflexões pelo aluno sobre esse conteúdo:

“Depende [...]. Quando avalio que o desempenho decorre da **falta de interesse da sala**, procuro reforçar o trabalho de compromisso com a sala fazendo uma discussão sobre os objetivos da disciplina e os métodos pedagógicos empregados: discussão de textos”.

“Os alunos do curso de Educação Física **não gostam** muito das aulas teóricas de conteúdos densos. **Normalmente não tem bom desempenho** [...].”

“O diálogo é fundamental; encontrar os ruídos de comunicação imprescindível; **mas não se pode impedir a capacidade que cada aluno, sujeito de sua história, tem de decidir se aprofunda, disciplinar-se e se identificar com determinado tema**”.

A despeito do avanço constatado na literatura mundial e nacional e nas pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem, alguns professores mantêm suas práticas avaliativas de forma resistente a tais mudanças sugeridas. Enfim, continuam culpabilizando o aluno pelo desempenho ruim, sem refletirem sobre o seu trabalho pedagógico.

Apesar de ser uma realidade a culpabilização dos alunos pelo mau desempenho, por alguns professores, observamos que a maioria dos professores se comprometem com a educação e, consequentemente, com o processo avaliativo, refletindo e buscando mudanças em suas práticas docentes.

As concepções não são homogêneas, e a maior parte dos docentes da pesquisa demonstra conhecer seu papel formador no processo ensino-aprendizagem, dividindo a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso com o aluno.

7. Concepções acerca de um Bom Professor Universitário

A ideia de um bom professor é variada, já que expressa um valor. O momento da vida humana determina as necessidades que são criadas em diversas situações escolares. O professor que corresponde a essas necessidades tem maior probabilidade de ser considerado o melhor (CUNHA, 1992).

As definições de um bom professor universitário, pelos professores desta pesquisa, serão apresentadas a seguir, a partir de algumas falas selecionadas:

- é aquele que é facilitador:

“Que consegue **transmitir ou facilitar o conhecimento para os alunos** usando de métodos de ensino que estimule o aluno ao aprendizado”.

"busca **formas diferentes de abordar um mesmo conteúdo** (de modo a atender às necessidades dos alunos, tão diferentes entre si)".

"**facilita a discussão** entre os alunos sobre este conteúdo programático".

Alguns docentes da pesquisa demonstram, em suas colocações, que entendem o bom professor universitário como um facilitador da aprendizagem, como aquele que faz com que o aluno consiga entender e participar do processo formativo.

Pelos depoimentos, é possível perceber pontos importantes ligados à função básica do professor em impulsionar a aprendizagem, melhorando a relação professor-aluno. Percebe-se que o bom professor universitário é aquele que é aberto às inovações educacionais, pautando-se na participação do aluno no universo educacional.

Outros docentes da pesquisa apontam como um bom professor universitário aquele que:

- Busca manter a tradição:

"**Que garante uma aula expositiva de qualidade**".

"**Ensina o conteúdo**".

"[...] **cumpre com as obrigações**".

"[...] **que conhece bem o assunto com que trabalha**; que continua buscando aprimorar seus conhecimentos; que participa de eventos culturais; que procura adquirir materiais (livros, DVD's, ...), que possam contribuir com seu trabalho [...] **Responsável**".

Ao analisarmos tais trechos das respostas do questionário, verificamos o peso da tradição nas significações dos professores. Os professores em questão veem como característica de um bom professor aquele que apresenta uma boa aula expositiva, que seja detentor do conhecimento e bom transmissor.

Vale destacar que, manter a tradição, no nosso entender, não significa necessariamente ministrar uma aula sem vida, sem argumentos, reproduutiva, mas uma aula na qual ocorre não só a transmissão do conteúdo, mas sim onde a

exposição é expressão do saber pensar, provocando nos alunos também o saber pensar.

Quando os professores descrevem um bom professor universitário como aquele que cumpre com as obrigações, ensina o conteúdo e é responsável, entendemos como uma relação de comprometimento com a educação e não simplesmente reprodução do conteúdo acriticamente.

Vemos esses valores descritos a partir da análise das citações a seguir, onde alguns professores definem o bom professor universitário como aquele que:

- Respeita e incentiva seus alunos:

“1) **Conquista seus alunos**, fazendo-os se apaixonar pelo curso escolhido e pela disciplina que leciona. 2) **Motiva os alunos a serem perseverantes** diante das dificuldades do dia-a-dia. 3) **Orienta os alunos quando é e não é solicitado por eles**”.

“[...] **que respeita as dificuldades dos alunos**, [...] e, acima de tudo, é aquele que associa cognição e afetividade no processo de ensinagem”.

“**Que motiva e desperta no aluno o interesse** por adquirir cada vez mais conhecimento”.

Coerente com a concepção da educação como processo formativo, as colocações destes professores vêm corroborar com o que a literatura atual nos diz sobre a função da educação.

Os alunos universitários são seres que estão à procura, muitas vezes, de melhores condições de trabalho ou mesmo oportunidades no mercado de trabalho. Percebemos nas citações desses professores a preocupação em estabelecer objetivos pedagógicos condizentes com os objetivos sociais que se pretende alcançar.

Outros docentes confirmam esse papel, quando definem que um bom professor universitário é aquele que:

- Se preocupa com a formação do profissional:

“[...] que, de forma ética, **conduz o aluno à vida profissional** e proporciona-lhe, ou melhor, contribui para o seu crescimento pessoal”.

“[...] faz com que ele entenda **como deve ensinar e lidar com as dificuldades que surgirão no dia-a-dia profissional**”.

“Que sabe que não está participando somente da **formação de um futuro profissional**, mas também da formação de um cidadão, cuja conduta interfere na estruturação da sociedade. Sei ser difícil, mas não impossível”.

“Que comprehende e desenvolve seu papel no processo ensino-aprendizagem e na **formação do futuro profissional**. [...] e que, na medida do possível e do contexto que exerce a docência, contribui para a formação do aluno”.

A fala dos sujeitos reflete a preocupação dos docentes com a formação do profissional que seja capaz de atender aos anseios da sociedade atual. Preocupam-se não só com o profissional, mas com a formação integral deste aluno, deixada de lado muitas vezes por professores extremamente técnicos.

Essa preocupação é bem definida por Freire (1996), quando diz que a formação acontece em duas instâncias: uma no sentido de orientar os cidadãos capazes de mudar a sociedade em nome do bem comum; outra no sentido de atender às expectativas do mercado, com profissionais que tenham iniciativas, saibam argumentar, questionar, sejam críticos, capazes de fazer ciência e ir além das aparências. Enfim, o mercado e a sociedade esperam da Universidade profissionais capazes de construir e reconstruir conhecimento.

Sabendo da importância que deve ser dada em, principalmente, orientar os alunos para que atuem na sociedade, a fim de modificá-la em prol do bem comum, analisamos a fala dos professores como uma questão importante nos cursos de formação, onde o professor deve favorecer a formação do sujeito atuante na sociedade.

Pensando neste professor, preocupado com a formação integral de seu aluno, encontramos a fala de alguns sujeitos que entendem o bom professor universitário como aquele que:

- Se sabe aprendiz:

“[...] **que se sabe também aprendiz** [...] Que vive o seu tempo e o tempo dos alunos: passado, presente e futuro”.

“**Que busca se atualizar sempre**, conceitos novos, aulas atrativas e motivadoras”.

“Que concebe o processo de ensinar como um constante exercício do aprender. Que consegue num processo de **autoconhecimento** refletir sobre suas práticas, buscando a necessária ‘transgressão’ dos elementos que estagnam, obstaculizam e produzem a ‘morte’”.

Ao analisarmos a fala destes professores, podemos notar a importância que dão ao processo de atualização constante que o professor precisa passar. Estes professores apresentam a ideia de que somente é capaz de conduzir os alunos ao conhecimento e à reconstrução deste, quem busca fazê-lo constantemente a si próprio. Veem o professor como um eterno aprendiz.

Demo (2004) corrobora com essa maneira de pensar o bom professor universitário nos alertando ao fato de que, para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore. Quem não estuda não tem aula para dar. Para que o aluno aprenda, é mister que conviva com professor que aprende bem.

Já dizia o grande escritor Guimarães Rosa: “*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende*”.

Alguns docentes pesquisados também afirmam que, o bom professor universitário é aquele que:

- Mostra a importância da sua disciplina:

“Mostra para seu aluno a relevância da sua disciplina”.

“Leva seus alunos em geral a compreender a **importância dos aprendizados de sua disciplina** para a formação deles”.

“[...] ensina a pensar sobre o conteúdo e estimula o aluno a transcender o conteúdo, **criando um vínculo positivo com a disciplina**”.

Em análise a estas afirmações, vemos o valor que estes professores dão às suas próprias disciplinas na formação do aluno. É relevante pensarmos no papel do professor para que o aluno perceba que a disciplina é importante para sua formação.

Acreditamos que, quando um professor diz que é importante, para um bom professor universitário, fazer o aluno perceber e entender a importância da disciplina ministrada por ele para a sua formação profissional e pessoal, alerta-nos quanto à

questão da aula em si. Ou seja, para nós, um bom professor tem que “dar” uma boa aula, sendo esta uma permanente reelaboração dos conteúdos, atraente e interessante, e que envolva os alunos no assunto.

Parece-nos, com as afirmações destes professores, que eles preocupam-se em dar uma boa aula, mostrando ao aluno a importância da sua disciplina para a formação. No entanto, também definem um bom professor universitário como aquele que:

- Atende aos anseios do Ensino Superior:

“Que atende as ansiedades dos alunos, do curso e principalmente dele mesmo como capacitador e formadores de opinião e de caráter”.

“[...] que considera o ‘estado da arte’ com o qual se apresenta o aluno no ensino superior; que tem consciência da complexidade do fenômeno educativo e tenta captar interesses, desejos, potencialidades e necessidades reais dos educandos”.

“[...] que esteja envolvido com o meio acadêmico e possa dessa forma agir na tríade que sustenta o ensino superior, ensino-pesquisa-extensão”.

Estes professores afirmam que o bom professor universitário deve atender aos anseios do Ensino Superior. Será que eles têm consciência dos reais anseios do Ensino Superior? Os anseios são do Curso, da Universidade ou da Sociedade? Os professores têm conhecimento de que, ao nosso ver, o mandato principal de uma universidade é a “educação”? De que a função do ensino superior é construir ciência e desenvolver a autonomia?

As afirmações de alguns professores definem o bom professor universitário como aquele que:

- Que se compromete com a educação:

“Que prepara as aulas a serem ministradas ao mesmo tempo que se prepara para ‘agir na urgência e decidir na incerteza’ (Perrenoud)”.

“[...] posiciona-se quanto a princípios fundamentais do que seja o processo ensino-aprendizagem. Ceder à previsão de alunos e do ‘mercado’ não significa ser bom professor , bom é aquele que justifica seus métodos para os alunos”.

“[...] que seja capaz de respeitar as diferenças individuais, elaborar um contrato pedagógico com a turma, ser comprometido com a educação, ensino”.

Estes sujeitos da pesquisa dizem ser função de um bom professor comprometer-se com a educação, ou seja, preocupar-se em preparar uma boa aula, ser comprometido com o ensino, assumir uma posição frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar que os aspectos citados são, ao nosso ver, inerentes à função do professor na educação superior. O comprometimento reflete a competência pedagógica tão esperada do professor universitário e nos parece ser isso que os professores querem afirmar.

Os professores desta pesquisa concebem como necessários os aspectos citados anteriormente para a definição do bom professor universitário. As concepções acerca do bom professor apresentada pelos docentes definem o processo avaliativo desses professores, pois compromete-se com o aprendizado do aluno.

8. Concepções acerca de um Bom Aluno Universitário

Todos os homens têm concepções e crenças que adquirem durante a sua vida. Como ser histórico e social, ao mesmo tempo em que constituímos a ideologia, as concepções, os valores, são por eles constituídos. Quando questionados sobre o que é um bom aluno universitário, os professores demonstraram várias concepções acerca do tema, que sem dúvida foram constituídas ao longo de suas histórias:

- Interage com o professor

"1) Que aproveita a oportunidade de se profissionalizar, assistindo e participando das aulas e atividades propostas pelo (s) curso/professores. 2) Que tenta aproveitar o máximo do conhecimento de cd professor [...]"

"[...] que vê o professor como um aliado: um profissional com uma bagagem de conhecimentos construídos e de experiência, disposto a compartilhar e a estimular seus alunos a trilhar seus próprios caminhos".

"[...] indaga o professor sobre o que está aprendendo, critica positivamente e com respeito ao professor [...]."

Alguns docentes da pesquisa definem um bom aluno universitário como aquele que interage com o professor, participa do processo ensino-aprendizagem,

respeitando o professor, como ser humano. A interação professor-aluno parece ser essencial, a necessidade de confiança e de respeito, presente nas falas destes professores, parece demonstrar a insatisfação desses professores na relação pedagógica.

O aluno que se mostra interessado pela disciplina ministrada, debatendo e desenvolvendo a crítica de seu conhecimento, parece-nos ser a válvula de escape desse professor angustiado pelo desinteresse, tanto do aluno, como da sociedade, pela construção do conhecimento, pela construção do cidadão.

O diálogo crítico é a maneira mais feliz de se produzir conhecimento. Esse diálogo não é pronto, acabado, mas frágil o suficiente para ser reconstruído sempre. Saber escutar o outro sempre com respeito e atenção, saber falar na hora certa, sem ofender ninguém, são habilidades de cidadania que não só “sabe das coisas”, mas, sobretudo, sabe conviver (HABERMAS, 1989).

Também encontramos na fala de alguns docentes da pesquisa a definição de um bom aluno universitário como aquele que:

- Reconhece o valor da Universidade para sua formação profissional:

“[...] Esforça-se no sentido organizacional e disciplinar. [...] Um bom aluno não só passa pela universidade, nem só conclui um determinado curso, mas deixa nela e com ela marcas indeléveis do aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e a conviver. E dele, a universidade manterá viva a sua estada e, quase sempre, e de alguma forma, fica sabendo de seus feitos fora da instituição”.

“[...] buscando produzir cada dia mais ‘ciência’, que é o papel de uma instituição de ensino: produzir conhecimento, ou melhor, levar o aluno a produzi-lo”.

“Que tem a consciência que está em uma Instituição de Ensino para adquirir aprendizagem específica e aumento de seus conhecimentos gerais, procurando assim estar sempre atualizado e preparado para o futuro mercado de trabalho”.

“É aquele que rapidamente entende que a universidade envolve não somente o ‘passar de ano’, mas seu futuro desempenho profissional. Infelizmente, a cada ano, isto tem se tornado mais raro em nossas universidades”.

Percebemos que estes professores, em suas colocações, procuram deixar claro o que pensam do curso superior. Demonstram que, para eles, o papel essencial da Universidade é preparar o profissional para agir no mercado de trabalho, ou seja, vêem isto como objetivo do curso superior.

Encontramos na fala de dois professores a definição do bom aluno universitário como aquele que busca produzir conhecimento. Entendemos que a produção do conhecimento deva ser o objetivo principal da Universidade e que, o Bom Aluno Universitário é aquele que busca elaborar novos conhecimentos a partir da formação recebida.

Estas colocações de bom aluno são complementadas com a fala da maioria dos professores pesquisados, sobre o bom aluno universitário, definindo-o como aquele que:

- Tem compromisso e é crítico com a própria formação:

"[...] que descobre e assume como e porque se responsabilizar pela própria aprendizagem e, por essa razão, desenvolve habilidades de leitura, de escrita, de registros, de análises críticas e de desvelamento da razão de ser das coisas, dos fatos, dos fenômenos e acontecimentos; do significado dos conceitos e, principalmente, da razão de ser da ciência e da existência humanas. Do sentido da vida. **Do seu papel e de sua presença no mundo.** [...] Um bom aluno assume as próprias idéias e se apropria (ou procura apropriar-se) das idéias que considera basilares às suas práticas escolares e extra-escolares – práticas sociais. [...] Nutre os valores fundamentais à vida humana, distinguindo-os claramente de radicalismos, preconceitos, preferências e/ou proselitismos".

"Que tem capacidade para solucionar informações, integrar fatos, idéias, noções para construir um conhecimento integrado da realidade e estabelecer relações. E principalmente ser participativo e saber trocar experiências".

"Busca a compreensão do processo de aprendizagem percebendo-se um cientista e também um educador. Ser universitário é construir conhecimento para intervir em uma dada realidade".

A análise das colocações desses professores nos remete ao papel que os professores julgam que os alunos devam ter, reconhecendo-se construtor de seu próprio conhecimento, adotando a postura de um sujeito capaz de projeto próprio, de ter iniciativa e novas ideias, de ser organizador de uma maneira própria de ver, argumentar, interpretar, saber pensar... Enfim, fazer ciência.

Alguns professores enfatizam que é preciso preparar o aluno para atender as exigências atuais do mercado de trabalho.

O bom aluno universitário, definido pelos professores, talvez esteja um pouco longe de ser encontrado atualmente no Ensino Superior. Quem sabe não seja uma

forma saudosista de os professores relacionarem o aluno atual com os que julgavam ser no passado.

Alguns professores definiram o bom aluno universitário como aquele que:

- É dedicado:

“Que tenha tempo para estudar e estuda! Esse é o melhor aluno, mas raro hoje em dia. Portanto, bom aluno, dentro do possível, é o que participa das aulas, com a apresentação de dúvidas, sugestões e que tenha já um objetivo formado em relação a sua formação”.

“Que é primeiramente interessado, envolvido com as ações da disciplina e do próprio curso”.

“É aquele que cumpre com seus deveres. Tem um objetivo com os estudos, independente de alguma matéria não estar coligada ao objetivo, acho que tudo é aprendizado, tudo é uma somatória de informações, e que se está no seu caminho, deve encará-la com bom aproveitamento, saber que o relacionamento é importante, e o respeito mais ainda, saber ouvir, ver sempre as qualidades, ser prestativo, interesse no aprendizado, ser inteligente para entender que o professor pode ser um monstro, mas é seu professor e é ele quem vai te avaliar, **a matéria pode ser chata, mas você precisa entendê-la para somar na conquista de seus objetivos. Eu acredito que o aluno deve buscar através de bons exemplos e acima de tudo do diálogo para conquistar o respeito de ser chamado ‘bom aluno’”.**

Ao realizarmos a análise das respostas dos sujeitos, pudemos observar que, ao que estas indicam, os professores necessitam da dedicação dos alunos, que chamam de bons alunos, para que se sintam motivados no trabalho pedagógico.

Acreditamos que o envolvimento do professor, juntamente com a dedicação do aluno, é que oportunizará a eficiência do processo ensino-aprendizagem. E isto só será possível com a existência do diálogo, visto não como um aspecto instrumental, mas como aspecto essencial nos processos educativos.

Este núcleo de significação evidencia a necessidade dos professores em terem o aluno que consideram ideal, e não o aluno real, com necessidades e aspirações que o caracterizam na sua subjetividade.

4.3.3 Entrevista

Após análise dos questionários, selecionamos 04 professores para a entrevista semi-estruturada e recorrente, de acordo com os critérios descritos logo a seguir. Neste tipo de entrevista, após uma primeira leitura, o informante é consultado no sentido de eliminar dúvidas do pesquisador, aprofundar colocações e reflexões.

Os professores foram selecionados a partir da análise das respostas dos questionários, ou seja, a partir dos seguintes critérios:

- professores com formação em Educação Física;
- os que apresentaram maior empenho com a pesquisa, ou seja, os que responderam às perguntas com o devido cuidado, em especial as perguntas abertas;
- professores que tenham, segundo avaliação da pesquisadora, apontado pontos interessantes, contradições, os quais mereceram ser melhor investigados e aprofundados;
- pela diversidade de formação, ou seja, professores formados em diferentes Universidades e de diferentes titulações;
- pelo tempo de experiência na docência no curso superior.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. As entrevistas podem ser utilizadas para a recolha de dados em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descriptivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador fazer o esforço analítico/construtivo e interpretativo, à luz da psicologia sócio-histórica, sobre a maneira como os sujeitos interpretam diferentes aspectos do mundo.

Szymanski (2002) afirma que:

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados, num formato padronizado.

A entrevista facilita a expressão do sujeito em toda a sua complexidade, pois há a oportunidade de construção de idéias e conceitos sobre o assunto em pauta. Expressando-se livre e individualmente, o sujeito tem a oportunidade de se expressar subjetivamente sobre os aspectos que são de interesse do pesquisador.

Para González Rey (2002, p. 89) a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta no mundo real. Desta forma, a entrevista não deve ser usada na perspectiva qualitativa como um instrumento fechado.

A utilização da entrevista como prática dialógica, permitirá que surjam elementos de sentido que o pesquisador nem sequer havia pensado e que se convertem em importantes informações para análise do pesquisador.

Assim, optamos pela utilização da entrevista semi-estruturada e recorrente, sabendo que neste tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, são perguntas abertas que podem ser respondidas dentro de uma conversa informal.

Por ser uma entrevista recorrente, permite ao pesquisador, a cada entrevista, após uma primeira leitura, voltar ao sujeito para resolver dúvidas, esclarecer aspectos que ficaram obscuros e aprofundar assuntos que considere relevante para a pesquisa.

A apreensão dos sentidos não é uma tarefa fácil, pois não significa apreendermos uma resposta única, definida. Muitas vezes, as respostas são contraditórias e parciais, mas que apresentam indicadores das formas de ser do sujeito. Os sentidos não se revelam facilmente, não estão na aparência, sendo desconhecidos, muitas vezes, até pelo próprio sujeito.

Apoiamo-nos em Aguiar e Ozella (2006) que complementam nossas afirmações:

Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado, não é algo pronto, acabado. É interessante quando Vigotski afirma que o pensamento muitas vezes termina em fracasso, não se converte em palavras. Com esta afirmação podemos entender que vivências ocorrem, que um processo está ocorrendo, mas que não se expressa claramente, ou nem é significado claramente, objetivamente e assim podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem.

As entrevistas foram gravadas em áudio, realizadas individualmente com cada um dos professores, de acordo com agendamento prévio e disponibilidade do professor. As questões foram baseadas naqueles aspectos que, segundo avaliação da pesquisadora, precisaram ser aprofundados, melhor explicados, tendo-se em vista o objetivo da pesquisa.

A opção pela entrevista individual semiestruturada, com perguntas diretiva-sugestivas, se deu pelo objetivo da pesquisa, onde procuramos nos aproximar das zonas de sentidos produzidas pelos sujeitos sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

Desta forma, as respostas foram direcionadas para o objetivo claro e explícito, levando os sujeitos a focarem suas respostas para as questões que nos interessavam. No entanto, apesar de termos uma orientação para a entrevista (roteiro), razão pela qual a chamamos de semiestruturada, foi permitido aos sujeitos entrevistados que, durante o processo de construção de suas respostas, agregassem coisas novas, falassem de assuntos não perguntados, mas que poderiam ser importantes para a pesquisadora e, consequentemente, para o objetivo da pesquisa.

Enfim, tomamos o cuidado de não termos uma rigidez nos questionamentos e nas respostas, dando liberdade para os sujeitos se expressarem da maneira que julgavam importante.

Nossa análise partiu do pressuposto de que, quando o sujeito se expressa, em sua fala está embutido o sentido que tem sobre o assunto, no caso a avaliação da aprendizagem escolar, e o sentido que tem para sua prática. Esse tipo de análise nos leva à aproximação das zonas de sentido do sujeito.

A palavra com significado é a primeira unidade que se destaca no momento empírico da pesquisa. Desta forma, partimos das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR, 2006).

Após o material ser transscrito, iniciamos várias **leituras flutuantes das entrevistas** (AGUIAR e OZELLA, 2006), cujo objetivo é, inicialmente, nos familiarizarmos com o assunto. Passamos para o segundo momento da análise, que foi a organização dos temas e conteúdos com significado para os participantes deste estudo, dos chamados **pré-indicadores**.

A entrevista semiestruturada favorece a organização, pelo próprio sujeito entrevistado, dos conteúdos de sua fala. Assim, em nossa análise, pudemos perceber que, por tratar-se deste tipo de entrevista, ou seja, com questões dirigidas pelo entrevistador, vários conteúdos já apareceram com uma inicial aglutinação. O próprio sujeito, ao ser entrevistado, organizava os conteúdos referentes àquela questão, facilitando a organização do que denominamos **de pré-indicadores**.

Após a organização dos **pré-indicadores**, fizemos uma nova leitura das entrevistas, aglutinando-os, conforme orientações de Aguiar e Ozella (2006), ou seja, pelos significados que se repetiram ou foram enfatizados, assim como pela emoção, semelhante, e pelas contradições e ambivalências que apareceram na fala dos sujeitos. Esse processo nos levou a organizar os **indicadores** que, em última instância, aglutinam aspectos semelhantes, ou articulados pela contradição.

O próximo passo foi um processo de aglutinação dos **indicadores**, seja pela similaridade, seja pela contradição, caminhando na direção dos possíveis **Núcleos de Significação**.

O processo de aglutinação resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Esses núcleos resultantes expressam os pontos centrais que nos permitirão empreender um esforço analítico para aprendermos as determinações constitutivas do sujeito.

A análise se deu de forma consistente, indo além do que é aparente, com a verificação das transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados.

Para tornar claro ao leitor, apresentaremos o processo de análise em quadros que contém os **pré-indicadores** e os **indicadores** de cada sujeito. A seguir, apresentaremos os quadros, também por sujeitos, contendo os **Indicadores** e **Núcleos de Significação**.

4.3.3.1 Análise e Discussão dos Dados

Após a análise dos questionários, partimos para a análise das entrevistas semiestruturadas, feitas com 04 professores do curso, sendo que a escolha foi direcionada para aqueles professores que melhor atenderam aos critérios já apresentados.

Desta forma, optamos por:

- 01 professor formado há menos de 10 anos, com menos de 10 anos de experiência na docência no ensino superior e com titulação (doutor);
- 01 professor formado há mais de 10 anos, com mais de 10 anos de experiência na docência do ensino superior, sem titulação (especialista);
- 01 professor formado há mais de 10 anos e menos de 10 anos de experiência na docência do ensino superior, sem titulação (especialista); sendo os três professores do sexo masculino;
- 01 professora formada há mais de 10 anos e com mais de 10 anos de experiência na docência do ensino superior, especialista, freqüentando atualmente o Mestrado em Ciências Ambientais.

É importante ressaltar que, para ambos os instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), foram feitos estudo piloto.

A análise das entrevistas foi feita visando sempre ao objetivo da pesquisa, procurando a ênfase nos sentidos atribuídos pelos professores formadores à avaliação da aprendizagem.

Analisaremos, a partir de agora, as falas dos sujeitos organizadas em quadros de pré-indicadores e indicadores e de indicadores e núcleos de significação, a começar pelo sujeito 1, Professor Marcelo.

QUADRO DOS PRÉ-INDICADORES

Sujeito 1 - MARCELO*

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Olha, eu passei por várias situações, até chegar na escolha da Educação Física, onde estou hoje, na Educação Física. Fiz curso de mecânica e dei aula no Senai, no colégio fiz Administração.[...] a minha escolha era para fazer Engenharia, mas, comecei a fazer capoeira, aí pensei, meu negócio é Educação Física. Foi através da capoeira que fiz minha escolha para Educação Física.[...] Na Faculdade, comecei a me especializar já na Ginástica, mais para o ramo da Ginástica Artística.</p>	<p>1. Escolha profissional</p>
<p>Na época eram 3 anos. Só Educação Física, só um turno, tive excelentes professores aqui.[...] acho que daquela época hoje não tem mais ninguém, mesmo porque é da época que eu fiz Faculdade, hoje acho que todos já aposentaram!</p>	<p>2. Como foi a sua formação em Educação Física</p>
<p>Era um grupo muito bom, bem diferente do que é hoje, até porque era um grupo interessado, vinham para a Faculdade era para estudar mesmo. [...] Sim, os alunos, eles vinham para estudar. [...] Não é como é hoje, então, não tinha reclamação, um ajudava o outro, então tinha o sentido de grupo, de equipe séria. Foi uma época muito boa, a gente aprendia mesmo, era um grupo muito bom mesmo, tanto é que ainda hoje a gente encontra um ou outro, geralmente naqueles jogos regionais sempre encontro o pessoal da minha época, todos trabalhando na área mesmo, a gente fica batendo papo e relembrando mesmo as coisas daquela época, inclusive agora nos jogos regionais encontrei com alguns deles, e estão querendo entrar em contato com todos para a gente se reunir um dia para comer uma pizza ou alguma coisa assim.</p>	<p>3. Papel do aluno no período da sua formação e atualmente</p>

* A partir de agora os nomes dos sujeitos serão fictícios

<p>Bom, antes eu enxergava como uma prática de esportes, assim, você chega lá e faz vôlei, basquete, fazer todas essas modalidades esportivas. Hoje eu vejo que ela é mais profunda, não é só a prática, não é só praticar, é conhecer o corpo, então entra a parte de anatomia, fisiologia, para mim a Educação Física é um estudo. Estudo do corpo humano, no qual você vai trabalhar esse corpo com a atividade física e não trabalhar aleatoriamente, mas, sim conhecer como vai ser feito esse trabalho.</p>	<p>4. Concepção de Educação Física</p>
<p>Avaliação é um negócio complicado, não é? E muita gente não chegou ainda numa conclusão do que vem a ser avaliação. Ainda mais aqui na Educação Física, que está mudando para Licenciatura. Em relação à avaliação, acho que cada professor tem a sua maneira de avaliar, às vezes vem um e fala que a gente é muito tecnicista, certo? Com esse negócio de Licenciatura, acho que atrapalhou um pouco, por que o aluno chega e acha que não tem a obrigação de fazer aula prática, eles dizem, eu não preciso saber fazer, eu tenho que saber ensinar, mas, eu acho que tem que fazer sim, porque tem que ter a vivência, tem que sentir a dificuldade de determinados movimentos, no rolamento para mim é simples, mas, para o aluno que não sabe é um negócio complexo. E eu passei muito por isso daí, porque eu tinha a afinidade e quando eu comecei a trabalhar com a Ginástica, não, Ginástica não, vou falar em relação à capoeira, quando eu fiz capoeira, eu tinha facilidade para fazer os movimentos da capoeira, a parte acrobática e tudo aquilo ali, e quando eu comecei a dar aula de capoeira, eu achei que todo mundo tinha que ter a mesma facilidade que eu, e só fui aprender isso quando entrei na Educação Física, que eu vi que é assim, existe uma diferença biológica ou não sei, de cada um ali, a capacidade de cada um, e a gente tem que trabalhar com a capacidade de cada um. Só fui aprender isso quando comecei a fazer Educação Física, aí eu pensei quanta loucura eu fazia, quando estava dando aula de capoeira, porque eu aprendi daquele jeito e, como eu tinha facilidade, então para mim não era nada, eu achava que o outro tinha que ter a mesma habilidade que eu, porque se para mim era fácil, para ele também tinha que ser. Então quando comecei a fazer Educação Física, aquelas disciplinas, a Fisiologia, aí eu pensava, nossa Graças a Deus que eu não machuquei ninguém, eu acho que esse pessoal que faz essas lutas, Artes Marciais, tem que estudar, que ver como é.</p>	<p>5. Concepção de Avaliação da aprendizagem</p>

É, e eu sinto dificuldade de avaliar, porque você tem que avaliar a prática, avaliar a teoria, porque tem avaliação teórica e avaliação prática. Então na avaliação prática o aluno tem que saber ensinar, mas, se ele vai ensinar, ele tem que saber fazer, vai ter que demonstrar, então fica assim meio difícil na avaliação, às vezes tem algumas reclamações, por exemplo no caso da avaliação, eu acho falha. [...] porque às vezes chega um aluno que não sabe executar um movimento, que eu pego mais na parte de proteção, que seria a parte de segurança, é o que vale mais, no entre aspas, se ele vai fazer perfeito ou não, porque se você pega um ginasta de alto nível, ele também não é perfeito, ele atinge a perfeição em uma série, quanto mais o aluno que está iniciando, que nunca teve uma vivência, então o importante é ele saber como e qual a importância de ele ensinar tal movimento, então vamos ver nessa parte, onde ele vai, começa corrigindo por aí. Ele executa, tem a parte de execução e a parte de correção, de ajuda eu procuro ver desse lado aí, às vezes agrada alguns e não agrada outros. Tem alguns que fazem bem, que já tem alguma vivência, mas... [...] deixou a desejar naquele ponto, outros que não conseguem, fez tudo errado lá, mas, corrigiu certinho, tira uma nota igual àquele, ou melhor, aí vem aquela reclamação. Bom, a prova teórica, eu procuro fazer, eu passo uma apostila para eles e procuro fazer as perguntas em cima dessa apostila, mas, voltado para o que foi dado, foi realizado em aula, porque aí, não adianta eles decorarem aquela apostila. Se não souberem utilizar aquilo ali, no exercício que foi dado, realizado em aula, porque eles terão que associar os dois entendeu? Quando eu falo em termos de ações, de padrões motores, eles vão ter que associar as ações e os padrões com o movimento realizado em aula. É, se eles não souberem isso aí, não adianta ficar lendo a apostila, não vai adiantar nada, eu tenho que visualizar os dois entendeu? Isso na teórica. Aí a prática, eu penso assim: tem a execução, execução no vôo e perfeição. Eu quero que eles façam pela experiência, que eles sintam o movimento e também a proteção que seria na parte de segurança, aonde vai ser a pegada. Durante a execução como é que deve ser essa proteção, que condição, sustentação, então tem vários tipos de proteção, de ajuda e a correção na execução. Porque ele fez? Errou? Onde ele errou na execução? Aí eles vão ter que falar, olha é assim, ou assim, e como faria para corrigir isso?

6. Como avalia seus alunos

Na minha época, você não tinha o direito de reclamar não, mas, vou dizer para você o seguinte, teve alguma injustiça? Não, tirei notas boas, notas ruins, mas, eu reconhecia, **nunca reclamei em relação à avaliação, nunca fui reclamar com o professor**, hoje eu vejo que tem muita reclamação, os alunos reclamam demais, na minha época não tinha essa reclamação. Vou dizer, fui prejudicado? Não, **nunca fui prejudicado também, sempre foi justo.** Às vezes eu mesmo fazia uma auto-avaliação e dizia: **poxa, eu não merecia essa nota, merecia menos.** Teve uma vez, que cheguei para o professor aqui, é que ia ter uma apresentação no Sesc em São José, esse professor era o coordenador lá no Sesc e ele tinha convidado um grupo de São Paulo para fazer abertura de um projeto que estava tendo, aquele “Mini Esporte Sesc”, e chegou na hora, faltando um dia, esse grupo deu furo, falou que não ia mais, ele ficou apavorado, chegou em mim e falou: ‘Poxa, Marcelo, tem como você ir fazer uma apresentação?’ Eu disse: ‘É, está em cima da hora, mas, eu vou tentar, vou ver com o grupo’, aí fomos eu, o Q. e minha irmã, fomos nós três. [...] fomos nós três lá, fizemos uma apresentação, foi até uma apresentação bacana, ele ficou muito grato, aí, quando chegou na prova, prova de natação, foi nado de costa, e eu nunca fui bem em nado de costa, mas, é aquele negócio, chegava, caía na água e tentava, treinava bastante, não é? Aí, o que eu fazia, procurava ir bem na prova teórica, tirar nota boa na teórica e tirar uma nota mais ou menos na prova prática, porque eu sabia que não ia bem mesmo, quando saiu minha nota, que eu fui ver era 10. **Eu cheguei e falei para ele, eu não tirei essa nota, você me deu essa nota, e, ele falou, “não, fica tranquilo, com uma mão lava a outra”.** [...] porque eu não merecia, eu tinha consciência disso. **Eu acho que na minha época de aluno, eu tinha consciência da nota que merecia, eu sabia se tinha ido bem ou não.** Agora, hoje. Hoje está difícil. É, hoje a situação de avaliação não está fácil, o aluno chora, isso sempre acontece. Na minha época não tinha esse negócio do aluno ficar chorando por causa de nota, isso é uma vergonha, e, olha que a média era sete na época, hoje caiu para seis e os alunos... É, pioraram.

7. Experiência da avaliação na vida escolar

Uma era, **exigência do professor, ele sempre exigia**, no caso do N., tinha que estar impecável, cabelo cortado, barba feita, camiseta por dentro, porque tudo isso está sendo avaliado também. **Então, exigência, coerência e justo, porque ele era justo na avaliação.** Assim que ele terminava, ele dizia: **olha tem isso, isso e aquilo ele apontava os erros da gente**, dizendo, por exemplo: “olha você está com a camiseta para fora, você está com a barba mal feita”, coisas desse tipo. [...] **eu sempre me senti sendo bem avaliado.** [...] se eu fui mal avaliado, eu sabia que eu tinha ido mal, se fui bem avaliado, eu sabia que eu tinha ido bem. Sim, **sempre de forma justa**, quanto a isso, não tenho o que reclamar.

8. Sentimentos ligados à boa avaliação

<p>[...] exigência do professor, ele sempre exigia, no caso do N., tinha que estar impecável, cabelo cortado, barba feita, camiseta por dentro, porque tudo isso está sendo avaliado também. Então, exigência, coerência e justo, porque ele era justo na avaliação. Assim que ele terminava, ele dizia: “Olha tem isso, isso, isso e aquilo”, ele apontava os erros da gente, dizendo por exemplo: “Olha, você está com a camiseta para fora, você está com a barba mal feita”, coisas desse tipo. Isso, exigência, coerência e seriedade, porque ele era muito sério no que fazia.</p>	<p>9. Três palavras que definem a boa avaliação</p>
<p>Não, não. Quando eu estava na escola eu me lembro que era no Municipal, na época da 5ª série, não, na 1ª série do Ginásio. Na minha época era 1ª série do Ginásio, em francês, eu tirei 0,5 de média, e a média era sete, também era aquele negócio, matava aula, não gostava, não é que eu não gostava da disciplina, do francês, é que não gostava do professor, ela era uma excelente professora, mas, eu não gostava, não sei, acho que “o meu santo não batia com o dela”, então eu faltava na aula dela, faltava muito, e chegou na prova tirei 0,5 de média, não fui bem, aí ela me deu o maior “esporro” na frente de todo mundo, ela acabou comigo, aí acabou para mim também, eu fiquei de exame precisando de 9. Aquilo que ela falou para mim, lá, mexeu comigo, eu fiquei com muita raiva, e falei: “vou tapar a boca dessa professora”. Cheguei em casa, peguei o livro e comecei a estudar, estudar, chegou no exame que eu precisava de 9, tirei 9,5, só para tapar a boca da professora, porque ela mexeu com o meu brio. Eu reconheço que faltava mesmo, que antes não levava a sério essa disciplina.</p>	<p>10. Sentimentos ligados à má avaliação</p>
<p>Raiva, foi o começo, sei lá se foi vagabundice de não querer entrar na aula dela e outra foi mexer com o orgulho, o brio, então eu fui e queria mostrar que sou capaz, e superei, superei, foi a superação. É, ficou pessoal.</p>	<p>11. Três palavras que definem a má avaliação</p>
<p>[...] é 6 na teórica e 4 na prática. Porque eu vejo assim, na prática tem muita gente que tem dificuldade de fazer, de executar, então eu penso assim, na teórica se eles estudarem, prestarem atenção na aula, participarem, fica mais fácil de tirar nota, mas, também é aquele negócio, se forem mal na prova aí, “rodou”. Bom, na teórica a avaliação é basicamente referente a apostila, e mais no que foi dado em aula, o que foi comentado durante a aula. Então durante a aula de prática eu sempre estou comentando, olha o erro aconteceu aqui, o posicionamento de braço, usa muito a parte biomecânica isso aqui, na Ginástica a gente usa muito essa parte, então são essas correções, aí digo, olha não deve ser feito desse jeito, tem que ser assim. E, em relação a material alternativo, pois, material alternativo é o que pode ser utilizado na escola, olha esse material pode substituir, no caso de material oficial, isso você pode substituir por isso, você pode trabalhar dessa forma, assim ou assim, então são essas coisas. Olha, eu não faço prova difícil, assim para “ferrar” com o pessoal, agora se não estudar não tem como, por que a prova que eu faço é objetiva, não é uma prova</p>	<p>12. Tipo de avaliação que utiliza</p>

<p>extensa, são perguntas que no máximo em duas ou três linhas você responde, algumas é só uma palavra e pronto, acabou, ou às vezes é em forma de teste, eu vario muito, para completar a lacuna, forma de teste ou dissertativa, estou sempre variando isso, às vezes junto as três, entendeu, ai vai depender muito mais deles.</p>	
<p>[...] eu procuro deixar eles bem tranqüilos. Chego, converso, brinco, dou oportunidades, dou chances para eles também, porque às vezes o aluno chega, você vê o desempenho do aluno em sala de aula é um, em prova é outro, eu observo muito durante as aulas também, na aula ele não tem aquele compromisso, ele faz mais solto e faz melhor, e na prova ele fica nervoso, aí acaba não fazendo bem, não se saindo bem, então eu vejo não só no momento da prova, mas, durante a aula também.</p>	<p>13. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação</p>
<p>Aí é complicado, vou lhe dizer um negócio, já teve uma vez aqui, no ano passado, na turma da minha filha, que eu cheguei e disse assim: a prova, a avaliação vai depender do comportamento de vocês durante a aula, eu posso dar uma prova fácil, como posso também complicar, posso complicar muito, vai depender de vocês. Aí o pessoal começou a brincar muito na aula, inclusive teve um dia que eu cheguei para dar aula, e antes eles tinham aula de Handebol e depois era comigo, aí, a P. não veio nesse dia, eu não sabia, cheguei aqui no meu horário, vim aqui para o salão, deu o horário de aula e ninguém, passou 10 minutos, ninguém, passou 20 minutos ninguém, passou 30 minutos, ninguém, passou 40 minutos, ninguém, aí pensei: será que está acontecendo alguma coisa que eu não estou sabendo. Peguei a lista, subi, fui lá na secretaria e perguntei para o O.: o que está acontecendo, não apareceu ninguém para fazer minha aula? Ele me disse: é que eles não tiveram aula antes e foram embora, que era aula da P., e foram embora. Aí eu disse: ta bom, falta para todo mundo e matéria registrada. Então todo mundo foi mal, teve um 7 se não me engano, e a minha filha ficou com 6 de média, mas a maioria foi mal. [...] porque o que vejo hoje em dia é que o pessoal não quer saber de estudar não, o que eles querem é tirar nota, ou melhor ganhar nota, eles querem ganhar nota, eu vejo pela turma que deixam para 2ª chamada, chegam aqui, eu dou a prova, aí, olha, eu digo tem certeza que você estudou, deixou para 2ª chamada para não estudar, então fizesse na 1ª chamada, poxa, você gastou dinheiro á toa, sabe porquê? Deixa, mas não estuda mesmo, raramente alguém vai estudar, até porque as provas que eu faço, não são provas difíceis, eu dou tudo aquilo que dou durante a aula, se prestou atenção, faz a prova fácil, agora se não prestar atenção vai mal, então eu não me preocupo se mais da metade vai mal, se foi mal é por que não estudou mesmo, porque não prestou atenção.</p>	<p>14. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos</p>
<p>Nossa isso é um pouco difícil. Vamos falar sobre o professor Universitário, porque às vezes não adianta você falar de boca cheia “sou professor universitário”, porque eu acho que o principal para formação é o professor do ensino fundamental, ali que está a base e ali que tem que trabalhar bem, mas, acho que o bom professor é aquele que consegue</p>	<p>15. Concepção de um bom professor universitário</p>

passar o seu recado, que consegue prender a atenção dos alunos, apesar que hoje em dia é meio difícil, não é? Mas, o certo é aquele que consegue passar o seu recado.	
<p>É aquele que vem com vontade de estudar e fazer o que foi proposto à ele em sala de aula, eu acho que o fundamental é isso aí. Não aquele que vem aqui só por vir. É a maioria que vem e gosta de vir. Pode ser que não seja um excelente aluno, mas é interessado, pergunta, participa, quer aprender, se esforça, por que é aquele negócio, se você for ver poxa, o 4º ano tem 11 ou 12 disciplinas, e a gente não vai bem em todas. Eu por exemplo, na minha época destacava no atletismo, na ginástica, basquete, era como se diz “meia boca”, o vôlei eu gostava, me saia bem no vôlei, mas, tinha disciplinas que me saia bem e gostava, mas nas outras eu era mais ou menos, basquete eu não sabia jogar, eu passei por isso, mas eu pegava uma bola e ficava treinando, por que eu sabia que eu ia precisar, por que eu tinha dificuldade naquilo, natação era a mesma coisa, eu chegava lá, estava aquele frio, nevoeiro, do jeito que eu estava me aquecia e caía na piscina para treinar, não ficava enrolando, por que eu tinha que treinar, porque eu ia precisar, porque não sabia mesmo e tinha que melhorar, porque na prova eu ia ter que apresentar. Nossa, quando o sol aparecia a água gelava, eu saía roxo da água, mas me esforçava, eu não vinha para brincar, eu vinha para a escola para aprender, para fazer, quando faltava algum professor, então a gente ia treinar capoeira, eu por exemplo no caso da ginástica, sempre ajudava aqueles que tinham mais dificuldade, no caso do basquete, tinha um pessoal que jogava basquete e sempre dava uns toques para mim, me ajudavam, então, a gente tinha interesse, interesse por aquilo, em aprender.</p>	16. Concepção de um bom aluno universitário

[...] vou te dizer uma coisa, se na minha época, tivesse tudo o que tem hoje seria uma maravilha, pois, o pouco que tinha aqui na época, eu aproveitei, mas, hoje com tudo isso aqui, os projetos que tem, a maioria não aproveita, alguns não aproveitam nada, mas, não é só aqui não, eu saio muito, tenho contato com outras Universidades, a gente participa da Universidade Paulista, da Universidade Brasileira, e lá temos contato com outros professores e eles falam a mesma coisa, a falta de interesse dos alunos hoje, são poucos que vão para a Faculdade com interesse, aqui dá para contar nos dedos, poxa! É aquele tal negócio, quando você conhece outras realidades, você escuta outras pessoas, você vê que a U., em termos de material dá de 10 a 0 na Unicamp. Eu fiz um curso lá, e em equipamentos, eles têm alguns aparelhos antigos, já fora dos padrões. Aí chega aqui com toda essa aparelhagem que tem. Eu sempre digo para os alunos, vocês estão numa Universidade mais bem equipada aqui da nossa região e até mesmo do Estado de São Paulo. Eu falo porque conheço a Unicamp, a USP, a Unesp, eles não tem o que a gente tem aqui. E, reclamam não tem jeito, mas, eu não culpo só os alunos não, culpo também o Sistema, o Sistema que eu digo, é o que vem lá de baixo até chegar aqui na Universidade. O aluno hoje vem já achando que é um direito reclamar, ele só quer direitos, mas, não quer ter deveres, é o que está acontecendo.

17. Sentimentos ligados ao curso de Educação Física

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Escolha profissional; 2. Como foi a formação em Educação Física; 4. Concepção de Educação Física; 17. Sentimentos ligados ao curso de Educação Física.	Concepções e sentimentos frente à Educação Física
3. Papel do aluno no período da sua formação e atualmente; 16. Concepção de um bom aluno universitário.	Concepção do papel do bom aluno universitário
15. Concepção de um bom professor universitário.	Concepção do papel do bom professor universitário

5. Concepção de Avaliação da Aprendizagem; 6. Como avalia seus alunos; 12. Tipo de avaliação que utiliza; 14. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos.	Concepção de avaliação e as práticas decorrentes
7. Experiência da avaliação na vida escolar; 8. Sentimentos ligados à boa avaliação; 10. Sentimentos ligados à má avaliação; 13. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação.	Experiências positivas e negativas da avaliação
9. Três palavras que definem a boa avaliação; 11. Três palavras que definem a má avaliação.	Concepção de boa e má avaliação

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sujeito 1 - Professor Marcelo

Perfil do sujeito

O Professor Marcelo tem 49 anos de idade, casado com uma professora de Educação Física e pai de 02 filhas, sendo uma delas também formada em Educação Física. Sua formação básica é em Licenciatura em Educação Física, com especialização em Treinamento Desportivo e Ginástica Artística, com aperfeiçoamento em alto nível em Huston, Texas.

Formado há 28 anos, atualmente é professor efetivo na Universidade, sendo lotado no Departamento de Educação Física, onde leciona há 17 anos, na disciplina de Ginástica Artística. Ele não possui experiência em docência na educação básica.

Análise e Discussão dos Núcleos de Significação

1. Concepções e sentimentos frente à Educação Física

Muitos são os caminhos que nos conduzem às diversas escolhas que fazemos em nossa vida. A escolha profissional é uma das que, comumente, mais nos suscita dúvidas e questionamentos.

Para a perspectiva sócio-histórica as escolhas e, mais especificamente a escolha profissional, se constituem sócio-historicamente. Será no processo de objetivação e subjetivação que constituiremos nossas formas de ser, pensar, sentir e, seguramente, de escolher.

A escolha, portanto, é sempre do sujeito, tendo-se claro que todas as expressões do sujeito são sociais, históricas e individuais e, deste modo, subjetivas.

No caso do professor Marcelo, dentre as múltiplas experiências constitutivas de sua subjetividade, destaca-se a capoeira. Tal experiência parece ter tido um peso considerável no seu processo de escolha profissional, como observamos em sua fala:

“Olha, eu passei por várias situações, até chegar na escolha da Educação Física, onde estou hoje, na Educação Física. [...] a minha escolha era para fazer Engenharia, mas, comecei a fazer capoeira, aí pensei, meu negócio é Educação Física. Foi através da capoeira que fiz minha escolha para Educação Física”.

O Professor Marcelo se especializou no ramo da Ginástica Artística, modalidade que se assemelha à capoeira. Sua formação se deu em 03 anos de curso, na mesma Universidade em que hoje leciona. Ele se remete aos excelentes professores que teve em sua formação profissional.

Essa lembrança de excelentes professores vai ao encontro do significado atribuído pelos professores sobre o bom professor universitário nas respostas dos questionários, que é aquele que “marca” positivamente a vida do aluno. Essa concepção também se apresenta pelo Professor Marcelo, como veremos em breve.

Seguindo a concepção de homem, a partir da abordagem sócio-histórica, percebendo-o como ser histórico e, como tal, sujeito ativo e social, sentimos a necessidade de saber como o Professor Marcelo dá sentido à concepção da Educação Física.

Percebemos em sua fala que inicialmente, talvez pela sua visão de atleta, concebia a Educação Física como prática de esportes. Atualmente, acreditamos que, devido à sua prática pedagógica, concebe a Educação Física como conhecimento do corpo.

Essa definição da Educação Física como prática de esportes é freqüente na fala de alguns professores que se formaram já há algum tempo, pois a formação existente na época era voltada para a Educação Física Competitivista, com ênfase nas técnicas de movimento. O objetivo fundamental era a competição e a superação individual, voltando-se para o culto do atleta-herói, aquele que supera todas as dificuldades para chegar ao *podium* (GUIRALDELLI JR., 1988).

O professor Marcelo provavelmente vivenciou as aulas de Educação Física Escolar sendo conduzidas pelos princípios da pedagogia tecnicista, predominantes no sistema educacional brasileiro nas décadas de 60 e 70, sob a égide da ditadura militar, que reforçava a identidade esportiva da Educação Física Escolar.

Os objetivos, nesta época, eram a promoção da saúde, a aquisição de habilidades motoras e as práticas dos esportes através do treinamento e da repetição dos exercícios, sendo o individual mais importante que o grupal (NATALINI, 1996, p. 18).

Desta forma, o aluno era visto apenas pelo desempenho atlético, ou seja, sua participação era valorizada no seu desempenho observável da reprodução de modelos e na comparação com tabelas para atletas e não como a esperada relação aluno/escola.

A fala do Professor Marcelo: “*Bom, antes eu enxergava como uma prática de esportes [...]*”, evidencia a sua vivência como aluno nas aulas de Educação Física Escolar e como a influência do momento histórico parece ter marcado sua concepção de Educação Física.

Podemos perceber que a concepção de Educação Física do Professor Marcelo transforma-se, no decorrer de sua prática docente, numa concepção mais científico-biológica. Vejamos:

“Hoje eu vejo que ela é mais profunda, não é só a prática, não é só praticar, é conhecer o corpo, então entra a parte de anatomia, fisiologia. Para mim, a Educação Física é um estudo. Estudo do corpo humano, no qual você vai trabalhar esse corpo com a atividade física e não trabalhar aleatoriamente, mas, sim conhecer como vai ser feito esse trabalho”.

Atualmente, uma das abordagens utilizadas na Educação Física Escolar é a abordagem da Saúde Renovada.

O sentido atribuído pelo Professor Marcelo vem ao encontro desta abordagem que, a nosso ver, é algo importante de ser desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar. É necessário que o professor formador oriente seus alunos quanto à relevância de essa abordagem ser trabalhada com os educandos da Educação Básica.

Percebemos também que o Professor Marcelo mostra-se insatisfeito quanto ao interesse dos alunos pelo curso, dizendo ser diferente de sua época, de seu período de formação, como observamos em seu depoimento:

[...] vou te dizer uma coisa, se na minha época, tivesse tudo o que tem hoje seria uma maravilha, pois, o pouco que tinha aqui na época, eu aproveitei, mas, hoje com tudo isso aqui, os projetos que tem, a maioria não aproveita, alguns não aproveitam nada [...] reclamam não tem jeito. Mas, eu não culpo só os alunos não, culpo também o Sistema, o Sistema que eu digo, é o que vem lá de baixo até chegar aqui na Universidade. O aluno hoje vem já achando que é um direito reclamar, ele só quer direitos, mas, não quer ter deveres, é o que está acontecendo”.

Este depoimento do Professor Marcelo nos mostra que, apesar de culpar o Sistema atual de ensino e da Universidade em que trabalha, culpa também os alunos pelo descompromisso que ele refere à formação. Observa-se algo revelador da subjetividade desse professor quando afirma que *“O aluno hoje vem já achando que é um direito reclamar, ele só quer direitos, mas, não quer ter deveres, é o que está acontecendo”*.

Levantamos como hipótese que o Professor Marcelo culpa o Sistema pelo senso crítico do aluno, ou seja, pelo apoio ao “direito de reclamar” do aluno. Parece

que, para este professor, melhor seria que os alunos tivessem a postura que teve como aluno: aceitar passivamente todas as situações, sem direito a desenvolver o senso crítico, político e social.

Isto nos mostra um sentimento conservador e mesmo saudosista do Professor Marcelo, que deseja que os alunos sejam passivos receptores de conhecimentos. Sabemos que a realidade concreta atual mudou, a sociedade mudou, a escola mudou, os alunos mudaram.... E o professor, não deve também mudar?

2. Concepção do papel do bom aluno universitário

O Professor Marcelo expressa verbalmente a comparação que faz entre sua turma de formação e os alunos atualmente:

“Era um grupo muito bom, bem diferente do que é hoje, até porque era um grupo interessado, vinham para a Faculdade era para estudar mesmo. [...] Sim, os alunos, eles vinham para estudar. [...] Não é como é hoje, então, não tinha reclamação, um ajudava o outro, então tinha o sentido de grupo, de equipe séria. Foi uma época muito boa, a gente aprendia mesmo, era um grupo muito bom mesmo [...]”.

Novamente o professor demonstra o saudosismo com a lembrança de seu tempo de aluno. Apesar de ser uma característica boa um aluno interessado e participativo, não podemos esperar a mesma atitude de todos os alunos, principalmente os dos dias de hoje.

A necessidade de um aluno idealizado pelo professor reaparece, quando afirma o que é ser um Bom Aluno Universitário:

“É aquele que vem com vontade de estudar e fazer o que foi proposto a ele em sala de aula, eu acho que o fundamental é isso aí. Não aquele que vem aqui só por vir. É a maioria que vem e gosta de vir. Pode ser que não seja um excelente aluno, mas é interessado, pergunta, participa, quer aprender, se esforça, [...] mas me esforçava. Eu não vinha para brincar, eu vinha para a escola para aprender, para fazer, quando faltava algum professor, então a gente ia treinar capoeira, eu por exemplo no caso da ginástica, sempre ajudava aqueles que tinham mais dificuldade, no caso do basquete, tinha um pessoal que jogava basquete e sempre dava uns toques para mim, me ajudavam, então, a gente tinha interesse, interesse por aquilo, em aprender”.

Essa afirmação vem corroborar com o significado que os professores pesquisados demonstraram em suas respostas ao questionário. Segundo os

professores que responderam ao questionário, o aluno deve mostrar o interesse e o reconhecimento que tem pela formação que recebe no ensino superior. Também demonstra o que pensam sobre a função da Universidade na vida dos alunos: preparar o profissional.

O professor Marcelo demonstra crer que os alunos devem reconhecer e agradecer pelo que recebem da Universidade, portanto devem aceitar o que lhe é determinado pelos professores.

Temos como hipótese que Marcelo, assim como os demais professores que compartilham com ele da mesma opinião, enfatiza a formação do aluno para atender às exigências do mercado de trabalho, como sendo a principal função da Universidade. Justifica-se, desta forma, a afirmação do professor de que o aluno deve ter o reconhecimento pela formação que recebe e tenha interesse em conhecer.

A principal função do Ensino Superior é a produção de conhecimento. O professor deve refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de diferentes estratégias, objetivando despertar em seus alunos a motivação para irem em busca de novos conhecimentos.

3. Concepção do papel do bom professor universitário

A constituição da subjetividade é individual e singular, sem deixar de ser histórica e de estar em constante processo, decorrendo de situações concretas.

Diante dessa afirmação, vemos que o Professor Marcelo demonstra, em sua fala, a preocupação que tem com a formação básica, principalmente com o ensino fundamental, talvez pensando em sua própria formação inicial:

“Vamos falar sobre o professor Universitário, porque às vezes não adianta você falar de boca cheia ‘sou professor universitário’, porque eu acho que **o principal para formação é o professor do ensino fundamental**, ali que está a base e ali que tem que trabalhar bem. Mas, acho que **o bom professor é aquele que consegue passar o seu recado, que consegue prender a atenção dos alunos**, apesar que hoje em dia é meio difícil, não é? **Mas, o certo é aquele que consegue passar o seu recado**”.

Se nos apoiamos no pensamento de Paulo Freire (1996), veremos que ensinar não significa transferir conhecimentos e conteúdos. É na relação dialógica que a educação acontece. Ela não pode ser unilateral, ou seja, não pode depender só do professor, nem só do aluno. A educação acontece na troca de conhecimentos, argumentos, modos de pensar.

Quando o Professor Marcelo diz que o professor deve “*passar o seu recado*”, parece remeter-se ao período em que freqüentou o Ensino Fundamental, quem sabe com professores que atuavam como transmissores de conhecimento, levando-nos a pensar no professor reproduutor do conhecimento, da escola tradicional.

Na leitura dos questionários também encontramos professores que pensam o bom professor universitário como aquele que “*ensina o conteúdo*”, “*cumpre com as obrigações*”, “*que garante uma aula expositiva de qualidade*”.

Observamos que alguns professores universitários, do mesmo modo que o professor Marcelo, dão ênfase especial à transmissão do conteúdo, realizando-a de forma acrítica e desmotivante. A educação só acontece quando professor e aluno são sujeitos do processo educativo e não meros transmissores e receptores de conteúdos.

Marcelo refere-se enfaticamente à educação básica como sendo a base de todo aprendizado. Essa fala do professor faz com que questionemos o seu pensamento em relação à valorização do ensino superior.

Ao mesmo tempo em que diz que o aluno deve reconhecer e ser grato pelo que recebe de formação no ensino superior, como visto anteriormente, remete-se à formação inicial como sendo a principal fonte de conhecimento do aluno.

4. Concepção de avaliação e as práticas decorrentes

O Professor Marcelo demonstra ter dúvidas quanto à definição do que vem a ser avaliação, pois diz que “*avaliação é um negócio complicado, não é?*”. Apresenta também uma concepção que, em alguns momentos, evidencia uma visão mais tecnicista, por exemplo quando fala:

"E muita gente não chegou ainda numa conclusão do que vem a ser avaliação. Ainda mais aqui na Educação Física, que está mudando para Licenciatura. Em relação à avaliação, acho que **cada professor tem a sua maneira de avaliar, às vezes vem um e fala que a gente é muito tecnicista**, certo?"

Percebemos em sua fala realmente a concepção tecnicista da avaliação, com a tendência de valorizar apenas os resultados do produto. Esse tipo de avaliação tem por base a abordagem da Pedagogia Liberal Tradicional, que usa como método a aula expositiva.

Na perspectiva da Pedagogia Liberal Tradicional, a avaliação da aprendizagem escolar, neste contexto, se dá através da verificação quantitativa da extensão em que o aluno adquiriu os conteúdos abordados. Na Educação Física, o paradigma da aptidão física como forma de seleção dos mais aptos, teve a tendência de contribuir para a formação do homem forte fisicamente para atuar no mercado de trabalho.

De acordo com Da Silva (1999) este tipo de classificação e seleção dos mais aptos, dos talentos esportivos, legitimaram a discriminação, servindo para ocultar importantes reflexões sobre o ensino e a avaliação no contexto da Educação Física.

O professor Marcelo ressalta sua posição na concepção de avaliação da aprendizagem, especialmente quando comenta a sua prática avaliativa afirmando:

"Com esse negócio de Licenciatura, acho que atrapalhou um pouco, porque o aluno chega e acha que não tem a obrigação de fazer aula prática, eles dizem, 'eu não preciso saber fazer, eu tenho que saber ensinar', **mas, eu acho que tem que fazer sim, porque tem que ter a vivência, tem que sentir a dificuldade de determinados movimentos** [...]. Quando eu fiz capoeira, eu tinha facilidade para fazer os movimentos da capoeira, a parte acrobática e tudo aquilo ali, e quando eu comecei a dar aula de capoeira, eu achei que todo mundo tinha que ter a mesma facilidade que eu. **E só fui aprender isso quando entrei na Educação Física, que eu vi que é assim, existe uma diferença biológica ou não sei, de cada um ali, a capacidade de cada um, e a gente tem que trabalhar com a capacidade de cada um**".

Analizando o depoimento é possível perceber pontos importantes ligados à prática avaliativa do professor. Ele demonstra ter uma prática voltada ao tecnicismo, pois se percebe uma ênfase na avaliação da execução dos movimentos, em detrimento da utilização de outros instrumentos avaliativos, que consideram os demais conteúdos que devam ser trabalhados durante a formação.

Alguns professores enfatizam a utilização da *avaliação somativa* (PRADO DE SOUSA, 1998) como um fim avaliativo, fato que observamos na fala do professor Marcelo, quando destaca a importância da realização do movimento, avaliando de forma tecnicista.

A *avaliação somativa* deve ser parte do processo, no qual quantidade e qualidade se complementam, pois o mais importante na avaliação é o processo pelo qual passa a aprendizagem.

A *avaliação somativa* influenciou a *Pedagogia Tecnicista*, cujo destaque se deu na época da revolução industrial. A avaliação, nesse contexto, tem ênfase no quantitativo, sendo os aspectos avaliados direcionados pelos objetivos propostos e esperados pelo professor. O importante, na verificação, é o produto, não o processo. A ênfase é dada na transmissão e na recepção de informações, em detrimento do crescimento do aluno em relação ao seu processo crítico.

Analizando a fala do professor Marcelo, evidenciamos ainda mais sua postura tecnicista da avaliação:

“Então na avaliação prática o aluno tem que saber ensinar, mas, se ele vai ensinar, ele tem que saber fazer, vai ter que demonstrar. Então fica assim meio difícil na avaliação, às vezes tem algumas reclamações”.

Mesmo apresentando essa postura tecnicista da avaliação, o professor Marcelo afirma ter também dificuldade em avaliar, justificando ser sua disciplina teórica e prática:

“É, e eu sinto dificuldade de avaliar, porque você tem que avaliar a prática, avaliar a teoria, porque tem avaliação teórica e avaliação prática”.

Quando se remete à avaliação prática, fica evidente a avaliação com ênfase na *performance*²², onde avalia a execução do movimento, alegando ser importante o “saber fazer”. Referindo-se à avaliação teórica, Marcelo diz ser importante avaliar o aprendizado em situações práticas dos conteúdos desenvolvidos na teoria:

²² Performance: termo peculiar da área.

"Bom, a prova teórica, eu procuro fazer, eu passo uma apostila para eles e procuro fazer as perguntas em cima dessa apostila, mas, voltado para o que foi dado, foi realizado em aula, porque aí, não adianta eles decorarem aquela apostila.[...] Quando eu falo em termos de ações, de padrões motores, eles vão ter que associar as ações e os padrões com o movimento realizado em aula".

Observamos a contradição na fala do professor, na qual revela a importância da execução do movimento prático para ele ao mesmo tempo em que afirma que o conteúdo teórico tem que ser bem aprendido.

No entanto, na avaliação prática enfatiza a busca de movimentos bem realizados, afirmando que quem não sabe fazer, não saberá ensinar. Mesmo na prova teórica, diz solicitar a devolução dos conteúdos que foram desenvolvidos na prática.

Marcelo utiliza instrumentos avaliativos que vão ao encontro da sua concepção de avaliação da aprendizagem, ou seja, relata usar instrumentos de avaliação coerentes com o modelo tecnicista:

"Porque eu vejo assim, na prática tem muita gente que tem dificuldade de fazer, de executar, então eu penso assim, na teórica se eles estudarem, prestarem atenção na aula, participarem, fica mais fácil de tirar nota, mas, também é aquele negócio, se forem mal na prova aí, 'rodou'. Bom, na teórica a avaliação é basicamente referente a apostila, e mais no que foi dado em aula, o que foi comentado durante a aula. [...] Olha, eu não faço prova difícil, assim para 'ferrar' com o pessoal, agora se não estudar não tem como, por que a prova que eu faço é objetiva, não é uma prova extensa, são perguntas que no máximo em duas ou três linhas você responde, algumas é só uma palavra e pronto, acabou, ou às vezes é em forma de teste, eu vario muito, para completar a lacuna, forma de teste ou dissertativa, estou sempre variando isso, às vezes junto as três, entendeu, aí vai depender muito mais deles".

É interessante observar o comentário final *"aí vai depender muito mais deles"*. O discurso da avaliação como forma punitiva ainda se apresenta na fala de alguns professores, a despeito da literatura atual. Podemos observar esta concepção de avaliação na colocação do professor Marcelo apresentada a seguir, quando se refere às ações que tem a partir do desempenho ruim da maioria dos alunos, nas avaliações:

"Aí é complicado, vou lhe dizer um negócio, já teve uma vez aqui, no ano passado, na turma da minha filha, que eu cheguei e disse assim: a prova, a avaliação vai depender do comportamento de vocês durante a aula, eu posso dar uma prova fácil, como posso também complicar, posso complicar muito, vai depender de vocês".

O professor completa seu pensamento dizendo que não se preocupa, pois a culpa pelo desempenho ruim é dos próprios alunos, que não se dedicaram o suficiente:

“[...] porque o que vejo hoje em dia é que o pessoal não quer saber de estudar não, o que eles querem é tirar nota, ou melhor, ganhar nota, eles querem ganhar nota, [...] raramente alguém vai estudar, até porque as provas que eu faço, não são provas difíceis, eu dou tudo aquilo que dou durante a aula, se prestou atenção, faz a prova fácil, agora se não prestar atenção vai mal, então eu não me preocupo se mais da metade vai mal, se foi mal é por que não estudou mesmo, porque não prestou atenção”.

O objetivo desse estudo foi verificar a forma como o professor age diante do resultado insatisfatório de um grande número de alunos. Quando o Professor Marcelo afirma que a “culpa” pelo desempenho ruim é dos próprios alunos, que não se dedicaram o suficiente, percebemos o delineamento da forma de pensar e de agir desse professor, que aparece de forma conservadora e naturalizada. Ao professor cabe apenas o papel de punir os culpados do desempenho ruim.

Autores, como por exemplo Luckesi (1998), mostram-nos a importância da utilização de formas e instrumentos variados de avaliação como um dos caminhos para que a avaliação se torne mais formativa no processo ensino-aprendizagem. O professor não pode responsabilizar somente o aluno pelo mau desempenho escolar. O comprometimento por parte do professor na diversificação de instrumentos avaliativos sinaliza para uma postura avaliativa mais comprometida com a aprendizagem dos alunos, portanto, formativa e formadora.

5. Experiências positivas e negativas da avaliação

A avaliação assume múltiplas funções a partir do momento em que o sujeito toma conhecimento do seu resultado. Reconhecemos, desta forma, cada vez mais a importância de refletirmos sobre o tema e as repercussões sobre a vida do sujeito.

Em se tratando de professores, que hoje assumem o papel de avaliadores e cujas experiências avaliativas como aluno refletem-se hoje na sua prática docente, torna-se indispensável analisarmos como vivenciaram o papel de alunos, sujeitos da avaliação.

Julgamos necessário, então, pensarmos sobre as experiências avaliativas do professor vivenciadas como aluno. Marcelo relata que, durante a sua trajetória escolar, vivenciou experiências positivas e negativas da avaliação.

Se remete aos momentos que experenciou ser avaliado, na idade da infância, como momentos bons. No entanto, em todos esses momentos vivenciados, ele sempre ficou quieto, nunca questionou o professor:

“Na minha época, você não tinha o direito de reclamar não, mas, vou dizer para você o seguinte, teve alguma injustiça? Não, tirei notas boas, notas ruins, mas, eu reconhecia, nunca reclamei em relação à avaliação, nunca fui reclamar com o professor, [...]”.

O professor Marcelo, em outro momento de sua entrevista, relata um fato ocorrido, como aluno universitário, em que colaborou com o professor fora da Universidade, em um evento, e que o professor lhe deu a nota máxima na prova em reconhecimento à sua ajuda. Ele explica que não merecia a nota, que tinha noção da sua prova, e que o aluno de sua época tinha consciência do seu desempenho, o que não acontece hoje em dia:

“[...] hoje eu vejo que tem muita reclamação, os alunos reclamam demais, na minha época não tinha essa reclamação. Vou dizer, fui prejudicado? Não, nunca fui prejudicado também, sempre foi justo. Às vezes eu mesmo fazia uma auto-avaliação e dizia: ‘poxa, eu não merecia essa nota, merecia menos’. [...] Eu cheguei e falei para ele, ‘eu não tirei essa nota, você me deu essa nota’, e, ele falou, ‘não, fica tranquilo, uma mão lava a outra’. [...] porque eu não merecia, eu tinha consciência disso. Eu acho que na minha época de aluno, eu tinha consciência da nota que merecia, eu sabia se tinha ido bem ou não. Agora hoje. Hoje está difícil. É, hoje a situação de avaliação não está fácil, o aluno chora, isso sempre acontece”.

O comentário feito pelo professor “uma mão lava a outra”, leva-nos à reflexão da concepção de avaliação do professor. Diante dessa afirmação, a avaliação passa a ter o sentido de troca de favores.

A avaliação deve ser, antes de tudo, um ato ético e moral. Pensando na formação de sujeitos capazes de viver em uma sociedade democrática, nosso trabalho deve ter como princípios a ética, a moral e a justiça. A avaliação deve ser praticada para a análise do que os alunos aprenderam, o que ainda lhes falta aprender e o que precisa ser modificado, de modo a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem (VILLAS BOAS, 2000, p. 150).

Os sentidos atribuídos à avaliação pelo professor, levam-nos ao questionamento: será que a reflexão que faz sobre a avaliação, na posição de aluno, não está calcada na noção que tem hoje, como professor que avalia? Será que, em sua posição atual de professor, vê a avaliação como troca de favores? Será que, na posição de professor, não aceita bem as críticas dos alunos?

Apesar de definir o momento avaliativo, na posição de aluno, sempre de forma justa, como quando fala, por exemplo, “[...] eu sempre me senti sendo bem avaliado”, remete-se a um momento de sofrimento, de raiva que sentiu em uma oportunidade de ter sido mal avaliado:

“[...] e chegou na prova tirei 0,5 de média, não fui bem, aí ela me deu o maior ‘esporro’ na frente de todo mundo, **ela acabou comigo, aí acabou para mim** também, eu fiquei de exame precisando de 9. Aquilo que ela falou para mim, lá, mexeu comigo, eu fiquei com muita raiva, e falei: ‘vou tapar a boca dessa professora’”.

De acordo com Sacristán (1998, p. 333), a avaliação tem repercussões psicológicas que agem na motivação, na modelação do autoconceito pessoal, nas atitudes do aluno, na criação de ansiedade e na insatisfação de conflitos ou traços psicológicos, ficando claro o impacto que esta prática tem nas pessoas. A esta função prática da avaliação, denomina de *Projeção Psicológica*.

O sofrimento parece que o marcou tanto que, quando diz “*vou tapar a boca dessa professora*”, se remete ao momento de angústia e raiva, sendo esta última palavra a única que citou para definir uma má avaliação.

Sacristán (1998, p. 333) nos fala que podemos obter a continuidade da aplicação do estudante em uma disciplina pelo esforço que supõe os êxitos nas avaliações ou pela tendência a evitar os efeitos negativos que os maus resultados carregam.

O professor Marcelo demonstra o quanto essa função prática da avaliação, a *Projeção Psicológica* (SACRISTÁN, 1998), afetou-lhe, quando diz:

“Cheguei em casa, peguei o livro e comecei a estudar, estudar, chegou no exame que eu precisava de 9, tirei 9,5, **só para tapar a boca da professora, porque ela mexeu com o meu brio**”.

Apesar de sabermos que afetivo e cognitivo não se separam, existem momentos em que um prepondera sobre o outro. Quando Marcelo fala de como foi para ele ser avaliado deste modo, remetendo-se ao passado, tentando recuperar os sentimentos que, naquele momento preponderaram, vêm a raiva e a humilhação.

Isso revela o quanto a avaliação tem repercussão psicológica. Revela também que a questão da justiça, de quem estava certo, não conta. Ele não queria era passar por aquela situação.

No entanto, quando começa a avaliar a situação como um professor, que hoje o é, revela outros sentimentos/cognições. Na realidade emite um parecer muito mais racional do que afetivo, muito mais baseado nas concepções que, no papel de professor, defende:

“[...] também era aquele negócio, **matava aula, não gostava, não é que eu não gostava da disciplina, do francês**, é que não gostava da professora. **Ela era uma excelente professora, mas, eu não gostava**, não sei, acho que ‘o meu santo não batia com o dela’, então eu faltava na aula dela, faltava muito [...]”.

Vemos aí a importância do professor, como agente mediador da formação humana de seu aluno. A relação que o professor mantém com o aluno e com a aprendizagem é um elemento importante na formação do futuro educador. A repetição de modelos é uma prática comum, tanto que as experiências positivas servem de modelo de ação e de inspiração.

O Professor Marcelo evidencia também este aspecto ao proferir as palavras que definem, para ele, a boa avaliação: “*exigência, coerência e seriedade*”, referindo-se às atitudes de um professor que teve na Universidade, em sua formação.

Quanto ao sentimento que tem no momento em que aplica sua avaliação, Marcelo diz que procura deixar seus alunos tranqüilos, já que é um momento em que ficam nervosos:

“[...] eu observo muito durante as aulas também, **na aula ele não tem aquele compromisso, ele faz mais solto e faz melhor, e na prova ele fica nervoso**, aí acaba não fazendo bem, não se saindo bem, então eu vejo não só no momento da prova, mas, durante a aula também”.

Marcelo procura realizar uma avaliação contínua de seu aluno, pelo menos transparece isso em seu discurso. No entanto, quando descreve sua prática avaliativa, ou seja, o tipo de avaliação que utiliza com seus alunos, deixa clara a importância da nota para a prova teórica e a nota para a prova prática, com a execução de movimentos, como podemos observar quando afirma:

“[...] é **6 na teórica e 4 na prática**. Porque eu vejo assim, na prática tem muita gente que tem dificuldade de fazer, de executar, então eu penso assim. **Na teórica, se eles estudarem, prestarem atenção na aula, participarem, fica mais fácil de tirar nota. Mas, também é aquele negócio, se forem mal na prova, ai ‘rodou’”.**

A separação apresentada pelo professor Marcelo entre nota teórica e nota prática, apesar de muitas vezes serem necessárias e fazerem parte da avaliação da aprendizagem escolar na Educação Física, pode levar a uma dicotomia teoria/prática.

O professor deve estar atento para que isto não ocorra, já que entendemos a avaliação como um processo de construção do sujeito total, e não de maneira fragmentada.

Ao longo de sua história, Marcelo experenciou diversas possibilidades de ser avaliado, entrou em contato com propostas teóricas as mais diversas. No momento, o que temos é a expressão de como todo este emaranhado foi subjetivado, se constituindo em elementos de sentido e, desta forma, muitas vezes contraditórios, fluidos, inesgotáveis.

Quando remete à sua infância, justifica o professor pelos seus atos como aluno. Percebemos que Marcelo volta às questões avaliativas de sua infância para refazer a sua história, falando da sua insatisfação no momento, mas não critica o professor, nem a avaliação, dizendo que sempre foi bem avaliado.

Será que o professor, neste momento, não adota este pensamento para justificar sua forma de avaliar? Será que é interessante, para o professor, ter alunos que aceitem e não questionem sua postura avaliativa?

6. Concepção de boa e má avaliação

Marcelo define a boa avaliação com as palavras *exigência, coerência e justo* (justiça), utilizando como modelo para esta definição um professor que teve durante sua formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Educação Física, como podemos observar em sua fala:

“[...] **exigência do professor**, ele sempre exigia, no caso do N., tinha que estar impecável, cabelo cortado, barba feita, camiseta por dentro, porque tudo isso está sendo avaliado também. Então, **exigência, coerência e justo**, porque ele era justo na avaliação”.

Podemos analisar a importância que tem, para o professor Marcelo, a exigência do professor, principalmente quanto ao aspecto físico, da aparência, do futuro educador.

Novamente percebemos em sua fala a influência da Pedagogia Tecnicista, presente em sua formação. A educação formal, tendo por objetivo o preparo do futuro profissional para atender ao mercado de trabalho, fica evidente quando a avaliação é voltada para a exigência do modelo físico do professor de Educação Física.

O professor Marcelo dá continuidade ao processo avaliativo exigente que vivenciou como aluno, afirmando:

“Assim que ele terminava, ele dizia: ‘Olha tem isso, isso, isso e aquilo’, ele apontava os erros da gente, dizendo por exemplo: ‘Olha, você está com a camiseta para fora, você está com a barba mal feita’, coisas desse tipo. Isso, **exigência, coerência e seriedade**, porque ele era muito sério no que fazia”.

Podemos observar que conclui sua fala dizendo ser a exigência, a coerência e a seriedade, apresentadas na postura avaliativa do professor, a postura ideal para uma boa avaliação da aprendizagem.

Quando Marcelo reflete sobre a má avaliação, só consegue citar uma palavra para defini-la: *raiva*. Este foi o sentimento que teve quando passou por um momento avaliativo, como aluno, já comentado anteriormente, quando a professora o envergonhou na frente dos colegas. Fala deste momento como uma superação:

Raiva. Foi o começo, sei lá se foi vagabundice de não querer entrar na aula dela e outra foi mexer com o orgulho, o brio. Então eu fui e queria mostrar que sou capaz, e superei, superei, foi a superação. É, ficou pessoal”.

De acordo com Escartí & Cervello (1994) pessoas movidas pela necessidade de prestígio, autoafirmação, necessidades de evitar humilhações e derrotas, esforçam-se interiormente para serem competentes e autodeterminadas na busca de atingir seus objetivos.

O professor Marcelo demonstrou, em seu depoimento, a necessidade de não se sentir humilhado e derrotado e, assim, superar as dificuldades que encontrou.

Apoiados em Aguiar (2006) e González Rey (2003), entendemos que a necessidade de superação apresentada pelo professor Marcelo, a partir do fato ocorrido em que se sentiu humilhado, mobilizou-o e impulsionou-o à busca de satisfazer tal necessidade.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 228), as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais. Este processo é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo.

O erro, a humilhação, a perda, dependendo do sentido atribuído pelo sujeito, pode paralisar ou impulsionar à superação. Inferimos na fala do professor Marcelo o sentido de superação a partir do momento em que se sentiu humilhado e derrotado. Importante destacar que o sentido de superação do professor não necessariamente indica que adotou formas de avaliar mais avançadas, qualitativamente melhores.

Remetendo-nos a uma fala anterior do professor Marcelo sobre a avaliação teórica, na qual diz que “*se forem mal na prova, aí rodou*”, e no sentido que dá à boa e má avaliação, especialmente quando se refere à superação, podemos pensar que Marcelo, hoje na situação de professor, elabora a avaliação como um momento em que o aluno deve superar-se diante das exigências do professor.

Não encontramos em sua fala que pensa na necessidade de utilizar a avaliação como um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, direcionando a preocupação do professor para as necessidades do aluno, e não para as necessidades do professor.

Iniciaremos a análise da entrevista do Sujeito 2, que chamaremos de Professor Antonio, a partir dos quadros dos pré-indicadores e indicadores e do quadro dos indicadores e núcleos de significação.

Iniciaremos a análise da entrevista do Sujeito 2, que chamaremos de professor Antonio, a partir dos quadros dos pré-indicadores e indicadores e do quadro dos indicadores e núcleos de significação.

QUADRO DOS PRÉ-INDICADORES

Sujeito 2 - ANTONIO*

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Na realidade eu, a minha vontade quando eu prestei o vestibular era fazer outro curso, queria ter feito ou Biologia, ou Medicina. Medicina eu não quis fazer por conta de que eu sabia que tinha que estudar muito, me preparar bastante pro Vestibular. [...] e como eu estava na fase de adolescência, eu não quis, eu fiz uma opção, ou eu curtia a adolescência ou estudava, aí, acabei curtindo a adolescência, é, e não optei por fazer a Medicina, a outra opção era Biologia, que eu sempre gostei muito da área, a mesma área de Biológica, e como na época eu namorava uma menina, e ela estava prestando vestibular para Educação Física, ela sugeriu que eu fizesse Educação Física também. Lá eu já tinha escolhido, no vestibular já. Lá em Rio Claro, na UNESP de Rio Claro, tem a opção de você já optar ou pela Licenciatura. Vestibular já para Licenciatura. É só Licenciatura ou só Bacharelado, então eu fui um dos primeiros na época a ter essa distinção, então eu já prestei direto o Bacharelado. Na época tinha 19 (anos).</p>	<p>1. Escolha profissional</p>
<p>[...] como tinha Educação Física em Rio Claro, acabei entrando na Educação Física, mas, aí, logo no final do primeiro semestre, eu já pensava em desistir, porque, o quê que eu ia trabalhar? Onde eu ia trabalhar a Educação Física, não é? Eu não me via dando aula em escola, dentro de uma academia, o que que eu poderia fazer, não é? Tanto é, que eu optei direto o bacharelado, e, aí começou a criar essas dúvidas, não é? O que que eu vou fazer depois de formado, vou largar o curso então, e fazer outro. Mas, aí eu conversei com uma professora, com a L. G. que, na época dava aula de Crescimento e Desenvolvimento, para mim, lá em Rio Claro. E aí</p>	<p>2. Dúvidas durante a Faculdade</p>

<p>ela me mostrou as outras possibilidades da Educação Física, que até então eu não conhecia, e aí surgiu a idéia de seguir a carreira acadêmica, foi aí que eu continuei e não me arrependo não. É, fiz Bacharelado, pois, quando eu entrei na Educação Física, naquele momento a única certeza que eu tinha é que não queria dar aula na escola, eu não queria ser professor de escola. E aí, quando optei por Licenciatura ou Bacharelado, o manual do vestibulando deixava mais ou menos evidente que Licenciatura era mais voltado para escola e o Bacharelado para academia, clube e outras coisas, então foi aí que eu fiz a escolha.</p>	
<p>[...] eu não fiquei preso, por que a gente vê que o problema maior do vestibulando é ficar dentro de casa estudando, cursinho, estudo, então eu sabia que não queria ficar preso 24 horas dentro de casa estudando, ou no cursinho, tanto é que eu passei em sexto colocado na Educação Física. Mas, na época não era muito concorrido, lá era em torno de 9 ou 10 por vaga.</p>	<p>3. Concepção do estudo e vestibular na adolescência</p>
<p>[...] logo depois do 1º semestre então, eu já comecei na parte de laboratório, trabalhar com animais no laboratório de Biodinâmica com a professora M. A. e trabalhando mais voltado na área de saúde. Ela trabalha com recuperação (nutricional) de animais e com atividades físicas, foi aí, que eu comecei a gostar, a me interessar pelo curso, eu já parti para essa área da pesquisa, para área mais voltada... É, desde a Graduação, tanto pesquisa, quanto voltada pra saúde, então lá, eu trabalhei com diabetes, com ratos diabéticos, com ratos desnutridos, vários protocolos de treinamento, mas sempre associando atividade física com alguma patologia. Terminada a Graduação, eu tinha a opção de fazer ou Mestrado direto, ou fazer Aprimoramento Profissional em Botucatu, que foi o Professor D. que me abriu essas portas, que me mostrou essa possibilidade.</p>	<p>4. Como foi a formação em Educação Física</p>
<p>É aprimoramento profissional, é como se fosse um estágio remunerado, é uma possibilidade de você colocar em prática tudo aquilo que você aprendeu na faculdade. Tem que ser formado. Isso aí, é voltado para alunos com até dois anos de formados, passou disso, não dá para fazer. [...] só algumas faculdades que oferecem, não são todas não. [...] vai depender da formação, é que é assim, lá em Botucatu, aonde eu fiz, no laboratório que eu fiz, com o professor B., esse voltado para professores de Educação Física, ou para Fisioterapeuta, tem voltado para Nutrição, para Biomedicina, para Medicina, para Enfermagem, para Biólogos, então ele tem, no laboratório dele várias possibilidades, mas isso existe, e é muito comum na Fisioterapia, tanto é que lá no Hospital tem muito, para Fisioterapeuta é mais comum. É uma bolsa, não é muito, mas você tem que trabalhar 40 horas, então a carga horária dá 2.900 e poucas horas em dois anos, porque eu fiz em dois anos, mas alguns aprimoramentos são de apenas um ano.</p>	<p>5. Vivência do Aprimoramento durante a Graduação</p>

<p>Eu optei pelos dois, fazer o Mestrado e ou Aprimoramento Profissional, como eu não entrei no Mestrado, eu passei no Aprimoramento, fiz os dois anos de Aprimoramento. Já no Aprimoramento existia a intenção de fazer o Mestrado, então isso já foi dito para o professor na época, B. [...] ele é da área de saúde, ele é Biomédico, e aí, terminou esses dois anos, eu já prestei o Mestrado em Rio Claro mesmo, que na época ele era credenciado no Mestrado em Rio Claro, passei, ele ficou como orientador. Fiz 3 anos de Mestrado, antes de terminar o Mestrado, eu já prestei a prova do Doutorado, lá em Botucatu mesmo, porque daí o B. já não podia mais orientar por conta do número de orientandos. Aí, eu optei por fazer o Doutorado dentro da Medicina. Por força deles lá, por imposição deles, é por que tinha médico que entrou junto comigo e acabou fazendo em 4 ou 5 anos, eu como não era médico, era profissional, não médico, eles cobraram que eu terminasse em 3 anos.</p>	<p>6. Opção pelo Mestrado/ Doutorado</p>
<p>[...] quando eu estava no 2º ano de Mestrado, fui trabalhar na UNIFRAN, Universidade de Franca, dei um ano aula lá, foi uma experiência, não muito agradável. Aí, depois desse primeiro ano, que eu quis ter essa experiência, porque a gente vê muitos professores saírem direto do Mestrado e Doutorado, sem experiência profissional, nunca entrou na sala de aula, e eu queria ter essa experiência, mas dar aula na faculdade, porque dar aula em Pós-Graduação, não é que é simples, mas é totalmente diferente, é só chegar dar a sua aula e ir embora, não tem contato com o aluno, diferente da Graduação que você fica ali um ano, 6 meses. É, formando, eu queria essa experiência, tive esse um ano de experiência, achei que naquele momento era o suficiente, eu queria terminar os outros cursos. Aí, quando eu estava no 2º ano de Doutorado, abriu uma Faculdade de Educação Física lá em Botucatu, eu estava lá na ocasião, aí deu a oportunidade de eu começar a trabalhar. Em 1999 foi minha 1º experiência na UNIFRAN e se não me engano em 2001/2002 eu comecei a dar aula lá em Botucatu, e, em 2005 eu vim para cá. Não, eu já tinha o Doutorado há um tempo, eu terminei o Doutorado em 2003.</p>	<p>7. Experiência na docência no Ensino Superior</p>
<p>No laboratório onde eu trabalhei, tinha muita possibilidade de você trabalhar com diversos profissionais, e quando você auxilia, você enriquece muito e ao mesmo tempo você produz mais.</p>	<p>8. Produção científica</p>
<p>Em função da minha formação, eu vejo a Educação Física não como uma ferramenta milagrosa, mas, algo que tem tudo para fazer com que o indivíduo se desenvolva completamente e veja muito mais na Educação Física voltada para a promoção da saúde, é essa a minha formação, é essa a visão que eu tenho. É, é uma linha, como algo que está aí para auxiliar, até que prove o contrário, toda pessoa pode e deve fazer uma atividade física, salvo raríssimas exceções, a gente depara por aí, pessoas amputadas que conseguem fazer</p>	<p>9. Concepção de Educação Física</p>

<p>atividades físicas normalmente, pessoas com Síndrome de Down, com diabetes, com câncer, com AIDS, com uma série de patologias que fazem e conseguem ter uma boa qualidade de vida, ao mesmo tempo a gente pode observar que crianças que fazem uma atividade física têm um desenvolvimento motor, intelectual, emocional muito além do que aquele que não faz nada, eu vejo a Educação Física, a minha visão de Educação Física é mais para essa área da saúde e ao mesmo tempo do desenvolvimento motor, que foi de que eu dei aula por algum tempo.</p>	
<p>[...] é que o pessoal não tinha ainda essa visão de Educação Física voltada para promoção de saúde, e eu mesmo quando comecei minha formação, não tinha essa visão, hoje em dia já está mais enraizado. É, na escola. Eu vejo com bons olhos a entrada do professor de Educação Física na área de saúde.</p>	10. A entrada do professor de Educação Física na área da saúde/ Projeto Saúde na Escola
<p>Avaliação para mim é uma ferramenta, uma forma de você acompanhar a evolução, de ir bem ou mal de um aluno, de uma pessoa dentro de um conhecimento. É uma forma de você ver se realmente ela evoluiu, estagnou ou não conseguiu absorver nenhum ou algum tipo de conhecimento ao longo de um período de tempo.</p>	11. Concepção de avaliação da aprendizagem
<p>Durante a Faculdade a gente percebe que alguns métodos de avaliação acabam sendo falhos, ou cobram decoreba, você tem que decorar tudo. No tempo de colégio eu só decorava tudo o que tinha nos livros e cadernos e transcrevia para as provas e era suficiente, depois de alguns dias eu já não lembrava mais nada do que havia decorado, por que eu não aprendia. Já na Faculdade eu, por conta própria, procurei mudar um pouco isso, tentar entender a matéria, ter um outro conceito de avaliação, mas a gente observa. É, enquanto aluno, eu procurava não decorar, mas entender, para poder me sair bem em uma avaliação. Mas na avaliação a gente acaba percebendo que tem muito disso ainda, na minha época de aluno de Faculdade tinha muito disso, de decorar. Foi na prova de Mestrado que na realidade isso mudou, porque na prova foi cobrado outros conhecimentos da integração dos conhecimentos, não tem decoreba, ou você sabe e consegue interagir. Na minha opinião, é isso que deveria ocorrer em uma avaliação desde o início, mas não acontece. Eu acho que foi realmente no Mestrado, na admissão para o Mestrado, porque ela cobrou essa interação de conhecimentos, de você conseguir fazer o link entre uma matéria e outra, e tudo aquilo que você aprendeu ao longo do tempo, nos 4 anos de Faculdade, que acaba sendo cobrado naquele momento de avaliação, ali eu achei que valeu. [...] me senti capaz e habilitado.</p>	12. Experiência da avaliação na vida escolar
<p>[...] me senti capaz e habilitado. (Prova de admissão do Mestrado). É, o stress existe, não tem como, o momento da avaliação é um momento estressante, independente dela ser boa ou má, é um momento estressante, mas eu me senti, naquele momento, capaz.</p>	13. Sentimentos ligados à boa avaliação

Eu acho que stress é uma delas. Stress, satisfação e sucesso.	14. Três palavras que definam a boa avaliação
Não, que a avaliação foi tão ruim a esse ponto, não. Bem, na Faculdade, o momento ruim que me lembro. Teve um momento que não me senti muito a vontade foi a prova prática de vôlei, que na realidade era pregado em sala de aula, que não havia necessidade dessa cobrança de desempenho, de performance, de execução perfeita de movimento, no entanto na hora da prova isso foi exigido, você saber sacar perfeitamente por cima, fazer manchete perfeita, saber interceptar uma bola. Achei que aquele momento, não estava avaliando, vamos dizer assim de acordo com o que foi passado. É, não estava sendo justo com o que haviam passado em sala de aula, estava sendo de certa forma desonesta a avaliação, tanto é que eu fui mal avaliado nesse momento.	15. Sentimentos ligados à má avaliação
Stress continua sendo uma delas. Stress, desrespeito e desmotivação.	16. Três palavras que definam a má avaliação
Eu procuro normalmente nas provas, nas avaliações, tentar buscar o conhecimento. Quando eu monto a prova, eu penso, o que que eu espero que o aluno saiba da minha matéria para ele ser um bom profissional, o que que ele tem que aprender de conceito para que ele consiga ter um bom desenvolvimento profissional. É isso que normalmente eu busco, formular questões mais direcionadas para uma vivência prática e ao mesmo tempo, coisa que eu julgo dentro da minha disciplina serem importantes, que sejam fixadas pelo aluno, para que ele tenha um bom desempenho acadêmico e mesmo profissional.	17. Como avalia seus alunos

<p>Eu mesclo um pouco, faço tanto questões dissertativas, quanto de múltiplas escolhas. Às vezes eu crio um caso, crio uma situação hipotética em que o aluno tem que resolver o problema, ligando com a disciplina, e às vezes até exige mesmo, eu procuro não fazer muito isso, porque fica um pouco complicado, mas na medida do possível tentar fazer ligação com outras disciplinas que eles já tiveram. Sei que não é tão simples assim até porque se numa dessa o aluno vai mal, ele diz, mas isso não diz respeito a sua disciplina. Bom, normalmente eu faço assim, vejo que conteúdo foi ministrado naquele bimestre, até aquele momento e procuro sempre, como nas minhas aulas eu sempre dou vários exemplos, muitos exemplos práticos de onde aquele conceito se aplica dentro da Educação Física, numa situação prática, seja com alunos da escola, na academia, no clube ou de personal, seja lá qual for a possibilidade de empregar aquele conceito, aí eu busco, me baseio nesses exemplos que eu trouxe para sala de aula, nos conceitos normalmente que devem ser, que eu creio serem importantes para o profissional de Educação Física, então monto a prova pensando nisso.</p>	18. Tipo de avaliação utilizada
<p>Porque eu acho que isso aí, apesar de não ser uma coisa tão simples para o aluno, eu vejo que dessa forma a gente consegue mesmo que o aluno não vá bem naquele momento da aprova, em algum momento ele vai conseguir. Quando eu faço a vista de prova, a gente comenta as questões, eu creio que isso possa fazer com que ele fixe a situação e isso leve a um aprendizado.</p>	19. Porque avalia desta forma
<p>Eu me sinto extremamente desconfortável e estressado nesse momento, é um momento que eu não gosto muito, porque muitos alunos tentam às vezes, nesse momento de avaliação, buscar por lembretes, cola, tentar se comunicar, e isso me estressa profundamente. Porque eu quero testar o conhecimento dele e não a habilidade dele de colar, de tentar ludibriar, enganar. Eu costumo até brincar com meus alunos, “uma coisa é você ser corno e outra coisa é você ser corno manso”. Se eu pegar um aluno colando, eu tenho que tomar uma atitude, e tomar uma atitude não é fácil, você tomar a prova do aluno e dar zero para ele, porque estava colando ou tentando colar, é extremamente desagradável. A gente deveria repensar o modo de avaliação, aqueles dias, aquelas semanas que na nossa Instituição normalmente tem de avaliação, são 2 ou 3 semanas realmente estressantes para todo mundo, para professores, para alunos. Talvez, pensar numa forma de avaliar de forma continuada, seria uma possibilidade interessante.</p>	20. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação
<p>Começar a repensar na minha forma tanto de avaliar quanto de ensinar, porque as vezes acontece, nas minhas disciplinas em particular a cinesiologia, é disciplina que via de regra o pessoal tem uma dificuldade um pouco maior, então quando começo a corrigir uma turma, que vejo que aquela turma está indo mal, a maioria está indo</p>	

mal, eu fico preocupado, mas, como eu dou aula em muitas turmas, eu começo a observar que outras turmas estão indo bem, dentro daquelas turmas que vão mal, sempre tem os alunos que se destacam, e eu pergunto para os meus alunos, principalmente para quem vai mal, e aí, o que aconteceu? Porque você foi mal? Você não está entendendo a matéria? Você se confundiu na hora da prova? Ficou nervoso ou não estudou? A maioria acaba confessando que não se preparou para a prova, alguns realmente dizem que estão com dificuldade e aí eu abro oportunidade para que eles tirem dúvidas, inclusive fora da sala de aula, para a gente tentar suprir essa carência, mas eu repenso principalmente meu método de ensino.

21. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos

Eu lembro na minha formação tinha um professor que dizia que o bom profissional é aquele que busca por qualificações, assina uma revista científica da área. Hoje eu vejo que tem fundamento, mas não é só isso, eu classificaria um bom profissional aquele que respeita o aluno e busca informações atualizadas, sempre tentando fazer com que o aluno busque também por essas informações, que a gente sabe que a faculdade não é o final da linha, a gente às vezes acaba ensinando o aluno a procurar por novas informações, agora procurar por novas informações, significa nós temos esse compromisso, eu vejo que o bom profissional, o bom docente é aquele que busca por informações atualizadas, prepara suas aulas, respeita o aluno cumprindo com suas tarefas, com seus deveres enquanto profissional.

22. Concepção de um bom professor universitário

Não só interessado, mas o que faz essa busca, está sempre questionando, que não abaixa a cabeça para tudo o que o professor fala. Porque se você busca por novas informações e você vem preparado para uma aula, se o professor fala alguma besteira, ele questiona. Porque para muitos, você pode falar a maior besteira aqui e eles acabam acreditando, porque é assim, o professor falou, eu não li, não busquei informações. Normalmente, quando eles vão fazer algum tipo de questionamento, só quando eles se preparam para fazer alguma prova, quando vai ter uma avaliação, aí, vão buscar por livros. Se não tem nada anotado, e aí vê que o professor não falou o que está escrito aqui, as informações que ele passou não estão condizentes com a realidade atual. Então bom aluno é realmente aquele que presta atenção, aquele que discute em sala de aula, aquele que traz novos conhecimentos também, porque normalmente sala de aula é uma troca de conhecimentos, é aquele que realmente vai atrás também, não senta apenas fica esperando de braços abertos. Tenho uma turma aqui, que um dia falei para eles “poxa, dar aulas para vocês é super desmotivante, vocês são apáticos, eu pergunto, eu tento motivá-los e ficam olhando para mim como se nada estivesse acontecendo”. Parece que você não existe, o olhar transpassa você.

23. Concepção de um bom aluno universitário

[...] eu acho que no questionário e nas perguntas deu para me expressar sobre o que eu acho importante. Tanto para formar, quanto para se formar, e a gente tem que pensar mesmo. O que a gente tem que fazer constantemente, a todo momento é tentar buscar por novas técnicas de avaliação. Eu acho que chegar, não é utopia, mas, não é tão simples assim também. A gente conseguir mudar, talvez criar um instrumento que avalie o quanto o aluno aprendeu da matéria que foi passada para ele. Eu acho talvez, não sei, uma avaliação quando bem elaborada consegue tentar chegar próximo não de um ideal, mas, próximo de uma coisa boa, que tenta interagir todas as disciplinas daquele momento, e ao final do 4º ano fazer uma interação de tudo que ele aprendeu nos 4 anos, fazer a ligação entre todas as disciplinas. Acho que em sala de aula o professor também deveria fazer isso, “olha isso que estamos dizendo aqui é importante, mas, vocês viram isso em tal matéria, em tal disciplina”, provavelmente seja observar, então na medida do possível. Eu costumo fazer isso, é que as minhas matérias, eu vejo que elas acabam tendo uma interação maior, principalmente a parte bióloga das disciplinas voltadas para Biologia, elas ficam mais simples de fazer isso, um link entre elas.

24. Expressão do que acha importante sobre avaliação da aprendizagem

Não tem segredo não, é só tratar os alunos com respeito. Primeiro, o meu pai já dizia: “Para você ser respeitado, você tem que respeitar, não pode exigir o respeito, você tem que dar o respeito”, e segundo, fazer com amor. E eu faço com amor, no momento que estou em sala de aula, esqueço meus problemas e vice-versa. Sei que às vezes não é tão simples assim, separar, mas na medida do possível tento fazer isso. E acho que isso acaba motivando um pouco os alunos. A gente sabe que, infelizmente, algumas pessoas não conseguem, e chegam em sala de aula desmotivadas, porque estão mal, porque brigou com alguém. E os alunos não tem nada com isso, então eu deixo bem claro isso para eles. Entrei em sala de aula, sou professor. Saí da sala de aula, eu sou homem, sou uma pessoa normal como vocês.

25. Respeito ao aluno

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1.Escolha Profissional 2.Dúvidas durante a Faculdade 3.Concepção do estudo e vestibular na adolescência 4.Como foi a formação em Educação Física 5.Vivência e aprimoramento durante a Graduação 6.Opção pelo Mestrado/Doutorado 7.Experiência na docência no Ensino Superior 8.Produção científica	Desafios na escolha profissional e na formação acadêmica
9.Concepção de Educação Física 10. A entrada do professor de Educação Física na área da saúde/Projeto Saúde na Escola	Concepção de Educação Física
11. Concepção de Avaliação da Aprendizagem 12. Experiência da avaliação na vida escolar 13. Sentimentos ligados à boa avaliação 14. Três palavras que definam a boa avaliação 15. Sentimentos ligados à má avaliação 16. Três palavras que definam a má avaliação	Experiências positivas e negativas da avaliação da aprendizagem
17. Como avalia seus alunos 18. Tipo de avaliação utilizada 19. Porque avalia desta forma 20. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação	Como avalia e como se sente avaliando seus alunos
23. Concepção de um bom aluno universitário	Concepção do papel de um bom aluno universitário
21. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos 22. Concepção de um bom professor universitário 24. Expressão do que acha importante 25. Respeito ao aluno	Concepção de um bom professor universitário frente à avaliação da aprendizagem

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sujeito 2 - Professor Antonio

Perfil do sujeito

O Professor Antonio tem 35 anos de idade, é solteiro e pai de 02 filhos. Sua formação básica é Bacharel em Educação Física, cursado em Universidade Pública. Possui Mestrado na área e Doutorado em Medicina e também curso de Aprimoramento Profissional.

Formado há 14 anos, atualmente é professor efetivo na Universidade, sendo lotado no Departamento de Educação Física, onde leciona há 04 anos. Ele não possui experiência em docência na educação básica, mas leciona no curso superior há 08 anos.

Na Universidade, leciona disciplinas ligadas à área da saúde: Medidas e Avaliações em Educação Física, Cinesiologia e Fundamentos do Exercício Resistido.

Análise e Discussão dos Núcleos de Significação

1. Desafios na escolha profissional e na formação acadêmica

A escolha profissional é um assunto complexo, pois envolve muitos fatores. Todas as pessoas precisam, num certo momento de sua vida, ingressar no mundo do trabalho. Para isso, é necessário que façam a sua escolha profissional num contexto que envolva tanto o mundo em que a pessoa vive, como o modo que a pessoa comprehende o mundo. É na relação que o homem mantém com os outros e consigo mesmo, que se constituem as suas escolhas.

O Professor Antonio descreve sua escolha profissional a partir de sua vontade própria de trabalhar com a área da saúde:

"Na realidade eu, **a minha vontade** quando eu prestei o vestibular **era fazer outro curso, queria ter feito ou Biologia, ou Medicina.** [...] como na época eu namorava uma menina, e ela estava prestando vestibular para Educação Física, **ela sugeriu que eu fizesse Educação Física também.** [...] então eu já prestei direto o Bacharelado. Na época tinha 19 (anos)".

Severino (2002, p. 47) aponta para a prática tridimensional como mediação do existir humano, afirmando que o agir humano se efetiva numa tríplice dimensão: primeiro é a existência prática, no ambiente natural, com trocas de experiências para a sobrevivência; segundo é o agir humano em referência a seu semelhante, na esfera social; e terceiro quando a ação humana relaciona-se com outro ambiente, formado pelas referências da sua subjetividade: a cultura simbólica, universo no qual também se desdobra sua existência.

Antonio refere-se à sua primeira escolha pela Biologia ou Medicina. No entanto, na troca de experiências e na referência à sua namorada da época, foi afetado na escolha profissional, pela Educação Física. Fica claro que, mesmo optando pela Educação Física, direcionou-se para a área médica e da saúde, já durante sua formação, optando direto pelo Bacharelado. Esse direcionamento intensificou-se especialmente no Doutorado, quando optou por realizá-lo na área médica, em um curso de Medicina.

Observamos na fala do Professor Antonio que, durante o início do curso, mesmo tendo optado pelo Bacharelado, viu-se sem grandes possibilidades de trabalho, sentindo vontade de desistir do curso:

"[...] mas, aí, logo no final do primeiro semestre, eu já pensava em desistir, porque, o quê que eu ia trabalhar? Onde eu ia trabalhar a Educação Física não é? Eu não me via dando aula em escola, dentro de uma academia, o quê que eu poderia fazer, não é? Tanto é, que eu optei direto o bacharelado, e, aí começou a criar essas dúvidas, não é? O que que eu vou fazer depois de formado, **vou largar o curso então, e fazer outro**".

A insegurança pela formação profissional e por sua atuação futura parece ter sido um fator que muito incomodou durante o inicio da graduação, tanto que afirma ter pensado em desistir do curso de Educação Física.

O Professor Antonio relata, em seguida, que teve a orientação de uma professora do curso, mostrando-lhe as diversas possibilidades da profissão, o que o entusiasmou a continuar:

“[...] mas, aí eu conversei com uma professora, com a L. G., e aí ela me mostrou as outras possibilidades da Educação Física, que até então eu não conhecia, e aí surgiu a idéia de seguir a carreira acadêmica, foi aí que eu continuei e não me arrependo não”.

Percebemos, em sua fala, a importância que deu à relação que teve com sua professora, deixando transparecer a influência positiva que o motivou a continuar no curso. Este momento revela a importância e a necessidade do professor formador cumprir com seu compromisso pedagógico, sendo o mediador entre o conteúdo a ser ensinado e o sujeito da aprendizagem.

Vigotski (1998) destaca a importância das interações sociais, trazendo a idéia da mediação como aspecto fundamental para a aprendizagem. O Outro é necessário na construção e na apropriação do conhecimento, ou seja, a elaboração cognitiva se fundamenta na relação com o Outro.

Antonio diz que a conversa que teve com a professora foi logo no início do curso e, a partir de então, começou a se dedicar à sua formação enfatizando a possibilidade de trabalhar na área da saúde:

“[...] então, eu já comecei na parte de laboratório, trabalhar com animais no laboratório de Biodinâmica com a professora M. A. e trabalhando mais voltado na área de saúde. Ela trabalha com recuperação (nutricional) de animais e com atividades físicas. Foi aí que eu comecei a gostar, a me interessar pelo curso, eu já parti para essa área da pesquisa, [...]”.

A análise da fala do Antonio possibilitou-nos aproximarmo-nos das suas necessidades que, ao se configurarem em motivos, levaram-no a escolher a carreira de docente universitário, assim como os motivos que o impulsionaram para as diferentes ações ao longo da construção de sua carreira.

O professor Antonio completa seu pensamento dizendo do seu interesse pela pesquisa e pela saúde, desde sua formação na Graduação:

“[...] desde a Graduação, tanto pesquisa, quanto voltada pra saúde, então lá, eu trabalhei com diabetes, com ratos diabéticos, com ratos desnutridos, vários protocolos de treinamento, mas sempre associando atividade física com alguma patologia”.

Também nos fala da importância que teve fazer o Aprimoramento Profissional:

“Terminada a Graduação, eu tinha a opção de fazer ou Mestrado direto, ou fazer Aprimoramento Profissional em Botucatu, **que foi o Professor D. que me abriu essas portas, que me mostrou essa possibilidade.** [...] É uma bolsa, não é muito, mas você tem que trabalhar 40 horas, então a carga horária dá 2.900 e poucas horas em dois anos, porque eu fiz em dois anos, mas alguns aprimoramentos são de apenas um ano”.

Novamente demonstra a necessidade de o professor formador atuar como mediador dos desafios que o jovem recém-formado vai enfrentar na vida profissional.

Antonio remete-se ao período de sua formação como experiências vivenciadas que o constituíram como professor. A formação do professor universitário é, atualmente, um tema do qual emergem inúmeras discussões. A experiência docente anterior a do ensino superior ou a experiência docente na formação em pós-graduação deve ser levada em consideração, no nosso entender.

Muitos professores universitários começam a lecionar sem ter, ao menos, formação pedagógica para tal. Mesmo nos cursos de licenciatura, encontramos professores bacharéis dando aula, como é o caso do Professor Antonio.

Observamos que o interesse pela experiência docente, apresentado pelo professor Antonio, muitas vezes não é encontrado na maioria dos bacharéis que lecionam no curso superior.

Pimenta e Anastasiou (2005, p.105) nos falam que:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. **Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor²³.**

O Professor Antonio demonstrou interesse pela ação pedagógica que desempenha, desde sua formação no Mestrado e Doutorado, criticando a ação dos profissionais que não se preocupam com isso:

“[...] quando eu estava no 2º ano de Mestrado, fui trabalhar na UNIFRAN, Universidade de Franca, dei um ano aula lá, foi uma experiência, não muito agradável. Aí, depois desse primeiro ano, que eu quis ter essa experiência, **porque a gente vê muitos professores saírem direto do Mestrado e Doutorado, sem experiência profissional, nunca entrou na sala de aula**, e eu queria ter essa experiência, mas dar aula na faculdade, porque dar

²³ Grifo nosso.

aula em Pós-Graduação, não é que é simples, mas é totalmente diferente, é só chegar dar a sua aula e ir embora, não tem contato com o aluno, diferente da Graduação que você fica ali um ano, 6 meses. [...] Aí, quando eu estava no 2º ano de Doutorado, abriu uma Faculdade de Educação Física lá em Botucatu, eu estava lá na ocasião, aí deu a oportunidade de eu começar a trabalhar".

Novamente nos remetemos às necessidades e motivos que levam o sujeito à ação. São as emoções que se configuram em necessidades, que mobilizam o sujeito para a busca de satisfação das mesmas. Assim, são as necessidades que levam o sujeito à ativação com vistas à sua satisfação.

Antonio parece ter constituído, ao longo de sua história, necessidade de ser um bom professor, ter experiência na área docente e dar aula na Faculdade, sempre direcionando para a área da saúde. Também fala da importância da experiência no trabalho de laboratório durante sua formação, contribuindo para a produção científica, exigência atual do docente do ensino superior:

"No laboratório onde eu trabalhei, tinha muita possibilidade de você trabalhar com diversos profissionais, e **quando você auxilia, você enriquece muito e ao mesmo tempo você produz mais**".

Observamos que o professor Antonio preocupou-se com sua formação tanto no aspecto científico, exigência atual do professor universitário, quanto no aspecto da docência, necessidade da prática profissional.

Podemos indicar como hipótese que a prática profissional como docente, se configurou em um aspecto motivacional, que atende às necessidades do professor Antonio de ser um bom professor. Estes aspectos refletem-se na sua concepção de um bom professor universitário, que analisaremos em breve.

2. **Concepção de Educação Física**

Direcionando a entrevista para a concepção que o professor Antonio tem da Educação Física, fica claro que a sua formação é direcionada para a área da saúde:

"Em função da minha formação, **eu vejo a Educação Física não como uma ferramenta milagrosa, mas, algo que tem tudo para fazer com que o indivíduo se desenvolva completamente e veja muito mais na Educação Física voltada para a promoção da saúde**. É essa a minha formação, é essa a visão que eu tenho".

A Educação Física, durante sua trajetória histórica, passou por diversos momentos que a constituíram como ciência do movimento. Um momento marcante em sua história foi a concepção da atividade física como qualidade de vida e saúde.

Julgamos ser importante ao professor formador, no curso superior, enfatizar o tema em suas aulas, fazendo que seus alunos, futuros professores, realmente reflitam sobre a importância de se trabalhar a saúde na escola. Também é importante que o professor formador atente para não enfatizar a busca para a aptidão física excludente, orientando seus alunos a reflexão de que, além de seres biológicos, somos culturais e sociais.

De acordo com o Professor Antonio, o professor de Educação Física não pode ficar alheio a esse assunto, mas atuar criticamente, tanto que ele mesmo teve a experiência de desenvolver palestras para os alunos da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, em escolas públicas da região, sobre o assunto atividade física e saúde.

Essa ênfase na saúde não é ainda uma prática dos professores de Educação Física que atuam na educação básica, mas deve ser priorizada por eles, na visão do Antonio:

"[...] é que o pessoal não tinha ainda essa visão de Educação Física voltada para promoção de saúde, e eu mesmo quando comecei minha formação, não tinha essa visão, hoje em dia já está mais enraizado. [...] Eu vejo com bons olhos a entrada do professor de Educação Física na área de saúde".

Acreditamos ser importante sabermos o sentido que o professor atribui à Educação Física e como foi sua formação para podermos analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem escolar que hoje, como professor formador, apresenta.

O professor Antonio revela que o sentido que a Educação Física tem para ele está muito articulado à concepção de qualidade de vida e saúde.

3. Experiências positivas e negativas da avaliação da aprendizagem

Conceituar a avaliação não é algo fácil. A avaliação pode submeter-se às diferentes experiências pelas quais passa a educação: avaliação da aprendizagem, avaliação do aluno, avaliação do professor, avaliação do rendimento, avaliação do planejamento, avaliação do currículo, avaliação dos conteúdos,... Enfim, avalia-se tudo o que está envolvido no âmbito escolar.

Antonio define a avaliação como uma ferramenta de acompanhamento do aluno:

“Avaliação para mim é uma ferramenta, uma forma de você acompanhar a evolução, de ir bem ou mal de um aluno, de uma pessoa dentro de um conhecimento. É uma forma de você ver se realmente ela evoluiu, estagnou ou não conseguiu absorver nenhum ou algum tipo de conhecimento ao longo de um período de tempo”.

O professor, quando fala que a avaliação é uma ferramenta de acompanhamento do aprendizado do aluno, mostra-nos a *função pedagógica da avaliação* (SACRISTÁN, 1998), na qual o *diagnóstico* deve ser o papel da avaliação.

A avaliação assim concebida terá como objetivo diagnosticar para conscientizar o professor sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando informações sobre as dificuldades dos alunos, evitando o fracasso antes que se produza.

O professor Antonio relata como experenciou a avaliação na vida escolar, no papel de aluno. Analisamos em sua fala a cobrança que teve para que decorasse o conteúdo, ao invés de aprendê-lo criticamente:

“No tempo de colégio eu só decorava tudo o que tinha nos livros e cadernos e transcrevia para as provas e era suficiente, depois de alguns dias eu já não lembrava mais nada do que havia decorado, por que eu não aprendia”.

Dias Sobrinho (2002, p. 61) afirma que faltam reflexões mais práticas sobre o efeito dessa avaliação, baseada no conteúdo decorado, e não aprendido:

Ocorre com grande freqüência que as avaliações se resumam a acumular informações de acordo com os cânones científicos de algumas disciplinas, mais justapostas que combinadas, como a psicologia, a estatística, a

sociologia e a antropologia, muito pouco oferecendo em termos de elementos reflexivos para a compreensão das causalidades e para a elaboração de projetos de superação e emancipação.

A experiência do professor Antonio relatada no tempo de aluno da Faculdade é outra, onde ele próprio assumiu uma postura diferente de estudar, independente da mesma postura assumida pelos professores do tempo do colégio:

“Durante a Faculdade a gente percebe que alguns métodos de avaliação acabam sendo falhos, **ou cobram decoreba, você tem que decorar tudo.**[...] Já na Faculdade eu, por conta própria procurei mudar um pouco isso, tentar entender a matéria, ter um outro conceito de avaliação, mas a gente observa. É, enquanto aluno, eu procurava não decorar, mas entender, para poder me sair bem em uma avaliação. **Mas na avaliação a gente acaba percebendo que tem muito disso ainda, na minha época de aluno de Faculdade tinha muito disso, de decorar**”.

Essas afirmações são importantes para a nossa pesquisa, já que levam-nos ao questionamento do quanto essas experiências discentes podem interferir, ou mesmo constituir, as práticas avaliativas na posição de professor, que vive atualmente.

Antonio afirma que somente no Mestrado, na prova de admissão, pôde vivenciar o que chama de *integração de conhecimentos*:

“Foi na prova de Mestrado que na realidade isso mudou, **porque na prova foi cobrado outros conhecimentos da integração dos conhecimentos**, não tem decoreba, ou você sabe e consegue interagir. Na minha opinião, é isso que deveria ocorrer em uma avaliação desde o início, mas não acontece”.

Quando o Professor Antonio refere-se aos sentimentos que teve quando foi bem avaliado, na posição de aluno, lembra-se do momento da prova de admissão do Mestrado, que lhe possibilitou a crítica quanto aos modelos avaliativos vivenciados anteriormente:

“[...] **me senti capaz e habilitado**. (Prova de admissão do Mestrado). É, o stress existe, não tem como, o momento da avaliação é um momento estressante, independente dela ser boa ou má, é um momento estressante, **mas eu me senti, naquele momento, capaz**”.

Essa afirmação faz com que reflitamos sobre o papel da avaliação na vida dos alunos. Os sentimentos que produz, que alternam entre vitória e derrota, não podem ser desconsiderados, especialmente quando falamos de professores

formadores. Esses professores, que hoje avaliam, são os mesmos que vivenciaram momentos distintos de avaliação, como sujeitos, em sua formação escolar.

Dificilmente o professor vai assumir uma postura que não tenha a sua vivência anterior como constitutiva. Somos nossa subjetividade, que se forma nas nossas vivências sociais, e na interação com o meio e com os outros. Desta forma, o que vivenciamos como alunos dará sentido ao que concebemos enquanto educadores.

4. Como avalia e como se sente avaliando seus alunos

O professor Antonio transparece, em seu depoimento, que para ele avaliar não implica definir apenas os instrumentos a serem utilizados, como por exemplo, a prova, mas sim permitir que os dados levantados permitam ao aluno um embasamento teórico-prático que possibilitem uma formação profissional condizente com um bom desenvolvimento profissional. Esta postura fica clara na afirmação:

“Quando eu monto a prova, eu penso, o que que eu espero que o aluno saiba da minha matéria para ele ser um bom profissional, o que que ele tem que aprender de conceito para que ele consiga ter um bom desenvolvimento profissional”.

Quando o professor foi questionado quanto ao tipo de avaliação que utiliza, refere-se à prova como instrumento avaliativo, dizendo utilizar questões dissertativas e de múltipla escolha.

“Eu mesclo um pouco, faço tanto questões dissertativas, quanto de múltiplas escolhas. Às vezes eu crio um caso, crio uma situação hipotética em que o aluno tem que resolver o problema, ligando com a disciplina, e às vezes até exige mesmo, eu procuro não fazer muito isso, porque fica um pouco complicado, mas na medida do possível tentar fazer ligação com outras disciplinas que eles já tiveram. Sei que não é tão simples assim até porque se numa dessa o aluno vai mal, ele diz, mas isso não diz respeito a sua disciplina”.

Podemos observar que o professor relata que, algumas vezes, procura trabalhar interdisciplinarmente em suas provas, mas acredita que o aluno não esteja ainda preparado para aprender desta forma.

A busca pela diversificação de formas avaliativas deveria ser uma realidade nos cursos de formação. O professor Antonio diz tentar buscar uma alternativa que

julga ser melhor de avaliar, inserindo questões que tratem da ligação com outras disciplinas em suas provas.

Não observamos no depoimento de Antonio nenhuma referência à utilização de outros instrumentos avaliativos. Ele completa sua fala dizendo que avalia desta forma pensando na discussão das questões quando da “vista de provas”, que é um requisito da Universidade e direito do aluno. Nesse momento, ele comenta as questões, acreditando que isso possa fazer com que o aluno fixe a situação e chegue a um aprendizado.

A “vista de provas” realiza-se após o professor corrigir as provas e antes de entregá-las na secretaria para que sejam publicadas, é direito do aluno analisá-la, junto com o professor.

Antonio refere-se ao momento em que aplica a prova como extremamente desconfortável e estressante, atribuindo aos alunos essa tensão:

“Eu me sinto extremamente desconfortável e estressado nesse momento, é um momento que eu não gosto muito, porque muitos alunos tentam às vezes, nesse momento de avaliação, buscar por lembretes, cola, tentar se comunicar, e isso me estressa profundamente. **Porque eu quero testar o conhecimento dele e não a habilidade dele de colar, de tentar ludibriar, enganar**”.

Quanto mais o professor procura fazer provas mais difíceis, mais os alunos buscam e criam formas de ludibriar o processo. Este é um dos motivos que nos levam a buscar por outras formas avaliativas que enriquecem o aprendizado e tornam a relação professor-aluno mais afetiva e menos estressante.

O depoimento de Antonio mostra a complexidade que é o ato de avaliar e a insatisfação em realizá-lo em momentos determinados pela Instituição de Ensino:

“**A gente deveria repensar o modo de avaliação**, aqueles dias, aquelas semanas que na nossa Instituição normalmente tem de avaliação, são 2 ou 3 semanas realmente estressantes para todo mundo, para professores, para alunos. **Talvez, pensar numa forma de avaliar de forma continuada, seria uma possibilidade interessante**”.

A avaliação contínua e formativa pode e deve partir do interesse do professor em melhorar o aprendizado de seus alunos. Também deve servir para uma auto-avaliação do trabalho pedagógico do professor.

Iniciativas, e mesmo reflexões sobre a avaliação, como apresenta o discurso do professor Antonio, possibilitam uma percepção melhor da complexidade do processo avaliativo, dos conflitos e das dificuldades impostas pelas práticas avaliativas.

5. Concepção do papel de um bom aluno universitário

Para compreendermos como o professor significa a avaliação no processo ensino-aprendizagem, julgamos necessário apreender o sentido que dá ao aluno universitário, ou melhor, ao bom aluno universitário.

O professor Antonio assim define o bom aluno universitário:

“Não só interessado, mas **o que faz essa busca, está sempre questionando, que não abaixa a cabeça para tudo o que o professor fala**. Porque se você busca por novas informações e você vem preparado para uma aula, se o professor fala alguma besteira, ele questiona. [...] Então bom aluno é realmente aquele que presta atenção, aquele que discute em sala de aula, aquele que traz novos conhecimentos também, **porque normalmente sala de aula é uma troca de conhecimentos**, é aquele que realmente vai atrás também, não senta apenas fica esperando de braços abertos”.

Falar do interesse do aluno em buscar os conhecimentos e discutir é pensar na função da educação, com a formação de seres autônomos e críticos. Antonio concebe a educação como um momento de troca de conhecimentos, de interação, de construção de conhecimentos.

O professor descreve uma situação em que se sentiu desmotivado diante da postura dos alunos:

“Tenho uma turma aqui, que um dia falei para eles ‘Poxa, **dar aulas para vocês é super desmotivante, vocês são apáticos**’. Eu pergunto, eu tento motivá-los e ficam olhando para mim como se nada estivesse acontecendo. Parece que você não existe, o olhar transpassa você”.

Notamos que Antonio constitui a concepção de bom aluno universitário talvez pensando no aluno que foi, interessado e participativo, como descreveu anteriormente. O sentido que atribui ao bom aluno universitário, ou seja, aquele que é interessado, motivado e participativo, parece ter se configurado a partir da própria necessidade que tem de se sentir motivado para a prática pedagógica.

Acreditamos que, definir o bom aluno universitário significa apresentar aquele que, como Sócrates, o grande filósofo, sabe que nada sabe, e por isso nunca deixou de questionar e de aprender.

6. Concepção de um bom professor universitário frente à avaliação da aprendizagem

Na tentativa de nos aproximarmos das zonas de sentido do sujeito, procuramos identificar quais as ações que o professor tem diante do desempenho insatisfatório de seus alunos, a partir da concepção que tem de um bom professor universitário.

O professor Antonio relata que se preocupa e que dialoga com seus alunos, principalmente os que não tiveram o desempenho satisfatório. Chega sempre à conclusão, diante das afirmações dos alunos, de que eles não se prepararam para a prova de maneira suficiente. Afirma que, a partir desta conclusão, abre possibilidades para que os alunos o procurem para tirar suas dúvidas, tanto em aula como fora dela. Mas principalmente diz que repensa seu método de ensino.

É importante que a avaliação não se resuma a um único momento, mas à construção do conhecimento, que ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ter o olhar atento às necessidades diárias de seus alunos e não apenas quando o desempenho não é satisfatório em uma prova.

O professor Antonio define um bom professor universitário como aquele que busca por qualificação, informações atualizadas, prepara suas aulas, respeita o aluno e cumpre com suas tarefas e deveres profissionais. Estas atitudes com certeza se configuraram na concepção que o professor tem de suas práticas pedagógica e avaliativa.

O professor Antonio relata a importância que vê na avaliação da aprendizagem no processo de construção do conhecimento:

“O que a gente tem que fazer constantemente, a todo o momento é tentar buscar por novas técnicas de avaliação. Eu acho que chegar, não é utopia, mas, não é tão simples assim também. A gente conseguir mudar, talvez criar um instrumento que avalie o quanto o aluno aprendeu da matéria que foi passada para ele. Eu acho talvez, não sei, **uma avaliação**

quando bem elaborada consegue tentar chegar próximo não de um ideal, mas, próximo de uma coisa boa, que tenta interagir todas as disciplinas daquele momento, e ao final do 4º ano fazer uma interação de tudo que ele aprendeu nos 4 anos, fazer a ligação entre todas as disciplinas”.

Essa fala do professor nos leva à reflexão da necessidade de repensarmos a prática avaliativa no ensino superior. Antonio pensa em uma avaliação interdisciplinar como a mais próxima do ideal, na qual o aluno será capaz de elaborar o conhecimento adquirido no Ensino Superior, de maneira completa. Essa reflexão abrange o fazer pedagógico no ensino superior.

Mendes (2005, p. 176) nos mostra a necessidade de repensarmos a nossa prática avaliativa no ensino superior. Muitas vezes procuramos diversificar a escolha de instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, fazendo uma mera verificação dos resultados obtidos por nossos alunos.

A discussão deve ser feita no sentido de que o ato avaliativo não pode ser resumido na verificação do erro. A busca por novas técnicas de avaliação deve objetivar todo o processo de ensino-aprendizagem, em busca de uma avaliação formativa, e não apenas produto final da aprendizagem, com a verificação do erro (do aluno).

Pensando na avaliação formativa pensamos no aluno como um ser humano, que tem seus anseios e sonhos. O aluno deve ser respeitado em toda a sua subjetividade. E é assim que o professor Antonio define a importância do aluno ser respeitado e do professor ser dedicado:

“Não tem segredo não, é só tratar os alunos com respeito. **Primeiro, o meu pai já dizia: ‘Para você ser respeitado, você tem que respeitar, não pode exigir o respeito, você tem que dar o respeito’, e segundo, fazer com amor.** E eu faço com amor, no momento que estou em sala de aula, esqueço meus problemas e vice-versa”.

Importante observar que, mesmo tendo a formação como bacharel em Educação Física e dizendo que no início de sua formação “*não se via dando aula*”, chegando mesmo a pensar em desistir do curso, mostra-se um educador, preocupado com o aluno. Define a docência como um ato de amor. Um ato de amor que se reflete na avaliação da aprendizagem, como nos diz Luckesi (1998, p. 180):

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso [...].

Vemos aí o poder e a magia da educação: transformar o homem, fazê-lo apaixonar-se pelo ato de educar. A beleza disso versa na lembrança saudosa de Cora Coralina, quando escreveu: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

A próxima entrevista analisada será a do sujeito 3, que chamaremos de professor Rodrigo:

QUADRO DOS PRÉ-INDICADORES

Sujeito 3 – RODRIGO*

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Então, eu sempre gostei de esportes, mas, o sonho não era fazer Educação Física, o sonho era nem a capoeira, o sonho era ser piloto de avião, piloto da força aérea. Isso foi com 7 anos que começou, e quando eu tinha 11 anos, meu primo morreu, caiu do balão e morreu. Aí a família se constrangeu toda, e aquilo ficou dentro de mim, e uma vontade de escrever um livrinho para mim, e aquela vontade ficou, e foi passando o tempo, e sempre como moleque gostava de esportes, de pular, de correr, sempre muito ágil. E comecei a gostar muito de esportes, e comecei a me envolver com esportes, e com 16 anos a capoeira apareceu na minha vida. Eu via as pessoas fazendo, o movimento, as apresentações deles e eu perguntei: O que é isso? “Isso é capoeira”, me disseram. Mas aí, minha mãe não queria que eu entrasse, por preconceito. A minha irmã pagou e acabei entrando escondido da minha mãe. Eu comecei e me dei bem, foi fácil, fácil para mim a capoeira, tanto que rapidinho já estava sendo graduado. Eu já ajudava na academia, chegava mais cedo, saía mais tarde, isso tudo sem minha mãe saber, depois ela ficou sabendo, porque um dia apareci com o berimbau lá em casa, com aquelas roupas, aí ela deixou, porque a minha irmã já convenceu ela também, e assim foi. Aí veio o apelido na capoeira, e ela ficou brava, e dizia: aqui não tem Q. [o apelido]. Veio de um outro mestre, que se chamava Q., que era parecido, cabeludinho, cabelo cacheado e os capoeiristas o chamavam assim, e ele parou, aí diziam: “Pôxa, você parece com o Q.”. “A partir de agora esse é o Q.”, o M. até estava presente, “e quem o chamar de Rodrigo agora vai levar</p>	<p>1. Escolha Profissional</p>

martelo”, e aí ficou Q. Mas, o engraçado é que com a turma mais antiga foi sumindo e eu fiquei, fui me destacando e minha mãe não queria o apelido, aí foi entrando a capoeira de um jeito muito forte em minha vida, eu queria aprender por aprender, nunca tive a intenção de ser um professor, mas daí, sabe como é a vida, não é? **As pessoas vinham atrás de mim, e pediam: “Ah, por favor, me ensina, me ensina”, e quando eu vi, tinha uma turma do meu lado, porque eu treinava sozinho na minha casa, e quando eu vi, foi aparecendo aquela turma para treinar e foi treinando comigo.** O M. aparecia lá também, para gente treinar junto no quintal de casa, olha só para você ver, lá era chão batido e assim foi. **E, de repente a minha irmã falou assim: já que você está se envolvendo tanto com esse negócio de capoeira, porque você não faz Educação Física?** Porque com 18 anos eu já tentei a Aeronáutica para ser piloto, mas, como eu não consegui passar, e a minha família, a minha mãe não queria, eu fazia o concurso escondido também, aí eu fui servir no CTA para ver qual é que é. Mas servindo, eu vi que militarismo é uma coisa, eu sempre tive assim, dentro de mim uma linha, acho que é de dentro da gente mesmo que é do ser humano, uma verdade, um caminho e eu via que lá no CTA as pessoas, alguns novinhos, formados, Tenente formado novinho pisando naqueles antigos, já de idade e que era Sargento, Soldados mais velhos... Então, são umas coisas muito erradas, e eu fui vendo, fui vendo, dei baixa, não queria servir nada, porque para mim, piloto não era aquilo ali, aquilo ali era horrível, eu queria ser outra coisa, mas, **não queria mais ser militar. Daí esqueci, a capoeira continuou e eu fui na Educação Física.** Quando eu fazia Educação Física na escola, eu tive professor de Educação Física com muito pulso firme, ele falava muito comigo, ele conversava muito, ele falava da vida. Eu me lembro que foi na CTI, eu fazia na CTI não, na Chácara do Visconde, eu estava no Quartel, tinha o professor A. que dava aula no Quartel e lá e o Am., ele deu aula para mim quando eu tinha 16, 17 anos. Ele deu aula no Senai, depois ele virou meu parceiro no Senai, porque eu dei aula no Senai também, e eu contei isso para ele. **E eu lembro que ele contava não só da Educação Física, mas, também coisas da vida:** “olha isso aqui significa isso, isso é assim, isso é isso”, puxa eu gostava muito, da atitude de um professor, e aí foi se assemelhando com a capoeira e a vida foi indo, não é? E a minha irmã é quem falou, faz a Educação Física. Aí eu dei baixa da Aeronáutica, não consegui terminar o colegial, ela falou, faça o Supletivo rápido. Então eu fiz, o Supletivo, depois fiz o Vestibular e passei e aqui dentro eu vi que muita coisa interessava para mim, que eram essas matérias aí, de Cinesiologia, Fisiologia, Anatomia, foi muito bom. E algumas coisas que mais gostava, que era Ginástica, que se assemelhava mais para mim para a capoeira. Eu não gostava muito do tempo do Basquetebol, me dava bem jogando, mas, não era o forte para mim e consegui. Nunca fui aquele aluno excelente, não sei porque, talvez por não ter tido escola particular, então não tinha estudo bom. Nunca fui um ótimo aluno, assim em questão de nota, um ótimo nunca fui, mas, também ruim nunca fui, nunca fui como eu vejo hoje. Eu vinha assistir aula e da escola eu ia para a casa, tanto que eu estudei de manhã, era da escola

para casa, e ia treinar, quando eu saía daqui eu ia treinar. A minha mãe falava assim: “você vai morrer”, eu vou lembrar ainda muito essa frase dela, porque eu treinava muito, muito mesmo,. Então a vida foi mais ou menos por aí, me formei, **procurei fazer algo que eu gostava muito que era Ginástica Olímpica, porque se assemelhava muito com a capoeira.** Aí eu fui para a Universidade FIG, o M. foi, aí eu fui também, fiz um ano na FIG, de **Técnico de Ginástica Olímpica.** [...] Depois eu lembro que o S. montou uma turma de Treinamento Esportivo, fiz com aquele L. e aquele pessoal todo e com o M. mesmo. **Eu fiz Treinamento Esportivo, e queria terminar os estudos, mas, eu vi que a força da capoeira estava sendo maior para mim.** Porque eu não conseguia muitas aulas à tarde, sempre pegava o que tinha, eu dei muitas aulas no Estado, mas, sempre como eventual. Eu via que o caminho lá para mim estava difícil, e a gente só trabalhava eventual, e a capoeira estava dando um retorno muito bom, porque eu me dava muito bem com a capoeira, acho que é aquela energia que envolve, que traz para você um retorno, que você sua a camisa. **Acabou que eu me dei bem com a capoeira e Educação Física foi mais assim um complemento para eu ser um profissional melhor na capoeira,** e foi mais ou menos assim essa trajetória. [...] Lembra daquele filme do Bruce Lee, em que ele quase não dormia, ele ficava em concentração para descansar a mente e o resto do tempo ele ficava treinando no meio da noite ainda? E eu era assim, treinava o dia inteiro.

O que eu me lembro é que eu gostava muito dos professores aí, não é? Tem muitos professores, nossa como o professor N., foi excelente, no 1º ano eu peguei o B., no 1º ano peguei ele, e foi espetacular. **Então, eu acho que na minha época o interesse dos alunos pelas matérias era maior, não assim.** Às vezes, no geral, porque a gente não é, às vezes não gostava de uma ou de outra, mas, eu falo assim, o interesse em satisfazer o ano, você poderia desprezar um pouquinho uma matéria, poderia não gostar da matéria, mas não desprezar o professor, isso não tinha. Na minha época, a gente respeitava o professor. O M., eu lembro que foi substituir o N., o M.C. [...] ele ajudava a gente. Eu lembro que eu estava tão bem, assim que chegava a prova prática, que o M. dizia: “não, o bicho não, não precisa fazer não, porque você já dá as suas aulas”, porque ele já me conhecia, eu já trabalhava com ele com esportes, com a capoeira no caso, então **eu me dei bem aqui na parte prática e nas modalidades.**

2. Como foi a formação em Educação Física

[...] **Eu acho que a Educação Física para o ser humano é o desenvolvimento do corpo e que auxilia na mente, auxilia o lado emocional, o lado espiritual e social, abrange tudo.** Mas eu acho, **para mim sempre foi prazeroso, porque complementa o outro lado que eu faço que também é prática, que é a capoeira,** então complementa muito. **Eu acho que a Educação Física, como profissão, acho que deveria ser não só o lado lazer, mas, deveria ser assim para o lado ético.** Mas, ético assim para o lado do ser humano, não ser um professor, assim que vem e não só vai dar a

3. Concepção de Educação Física

<p>nota para o aluno e não vai ver. Se puder ter a chance de falar para ele: “oh, sai dessa turminha, faz assim, assim, entendeu?” Então eu acho que o profissional de Educação Física é muito mais. Como ele tem muito contato com o aluno na quadra, no salão, mais, contato com a turma e os alunos também respondem melhor, porque confiam no professor de Educação Física, eu acho que ele tem mais chance que os outros professores de outras matérias, de matemática, português, porque ele está mais próximo. Então ele pode passar esse outro lado que é de educador mesmo, não é? Que vai auxiliar em casa, vai auxiliar na escola, vai auxiliar também no estudo do aluno.</p>	
<p>Eu acho que avaliação, avaliar é você correr atrás de um resultado, é você enxergar na pessoa de onde ela apareceu e onde ela está hoje, no caso avaliando. Avaliação é um processo que você passa por ele e o resultado é o final de uma avaliação, é o resultado. E eu acho que você conquista um bom resultado quando você consegue realmente entender e fazer com que a pessoa também entenda a finalidade dela. Um exemplo: o basquetebol, fazer com que a pessoa entenda porque é que está fazendo basquetebol, porque ele vai ser avaliado, e dar confiança para o aluno e faça com que ele confie em você. O relacionamento é muito importante na avaliação, acho que mata aí, porque se não tiver um relacionamento bom, você não consegue adquirir uma avaliação boa para o aluno, você deixa ele tenso, e ele já não vai fazer como ele poderia, ele. [...] Ele não vai render. Acho que avaliação parte muito da gente entender o aluno e fazer o aluno entender e saber que o professor é um amigo. Aí a avaliação parte, mas, uma avaliação assim meio seca, assim não, porque vocês vão ser avaliados, acho que isso não rola.</p>	<p>4. Concepção da avaliação da aprendizagem</p>
<p>[...] Às vezes era prazeroso, mas, muitas das vezes era medo. A gente tinha medo de ser avaliado, porque às vezes você estava ali, num tal, escola ou outro lugar, às vezes que a mãe está obrigando você a ficar na escola, que você tem uma característica de não querer estudar muito, como foi o meu caso. Aí quando chegava a avaliação era uma cobrança, porque é aquilo que você deveria ter feito e não fez. Aí, então a avaliação caía como uma barreira grande, de medo, eu sabia da obrigação, mas, aí chega na avaliação a gente pensa nisso, porque eu não estudei, porque eu não fiz isso, não é? Mas avaliação sempre dá um friozinho, é uma barreira para a gente, é uma barreira.</p>	<p>5. Experiências da avaliação na vida escolar</p>

<p>É como eu já falei, eu sempre me dei bem com a prática, a prática não me dava problema, mas, eu sempre recebi elogios, foi mais na prática mesmo, porque é assim, quando a gente quer uma coisa, gosta de uma coisa, você acaba fazendo mesmo de verdade. E o lado teórico, no meu caso, nunca foi tão interessante. Só veio a passar a ser interessante a partir do momento em que eu vi que a necessidade de estudar era grande, porque até então para mim, não era interessante, e eu nunca tive uma avaliação boa. [...] Eu já tive momentos de o professor elogiar e dizer: “não pela nota, mas, pela sua sinceridade, pela sua seriedade”, eu dizer: ó professor, não estudei muito a matéria, mas, vou tentar. Eu me lembro uma vez na aula que ele elogiou bastante a gente, na aula, acho que era aquele professor, o S., na avaliação de Metodologia que ele pediu para uma aluna inteligente da sala, a Magali, foi todo mundo lá na frente, falou o número, e eu falei o meu que era acho 52, bem baixo, não é? Ái ele, acho que não acreditou, e a M. disse: acho que não é isso, então ele disse: você está brincando, M. vai lá perto dele, e ela foi e viu, aí eu disse: professor de manhã tem que dar 44. Então eu ganhei um elogio também dele. [...] Então o E., eu recebi muitos elogios dele em várias aulas, porque eu corria, fazia corrida de rua com ele, eu não era dos bons, mas, sempre corria. E correr também foi um esporte que, além da capoeira, eu sempre fiz bastante. Não de competir, mas para mim sozinho, nos fins de semana, às 5 horas da manhã, saía e ia lá para Volks e voltava, chegava em casa e treinava ainda, minha mãe achava isso estranho, loucura.</p>	<p>6. Sentimentos ligados à boa avaliação</p>
<p>Parabéns, que é uma coisa que os professores sempre falam, Respeito, que eu senti por parte dele: o professor; Sinceridade, de você falar para ele que você não estudou.</p>	<p>7. Três palavras que definem a boa avaliação</p>
<p>[...] Várias vezes de o professor ter dado a matéria e você não cumprir o seu papel, não ter estudado e ele ser bem radical com você na aula, de dizer assim: “Você não estudou, o problema é seu, a nota é essa, não tem discussão não”. Isso já aconteceu também.</p>	<p>8. Sentimentos ligados à má avaliação</p>
<p>Desprezo, Angústia e Falta de Respeito do professor. Não sei se era falta de respeito, mas acho que falta de didática de ensino, do professor saber falar com o aluno.</p>	<p>9. Três palavras que definem a má avaliação</p>
<p>Bom, aqui na Educação Física, eu estou assim em adaptação. Eu acho, porque eu sinto que estou aplicando a avaliação de uma forma mais simples, que eu acho, que é passar o que eu coloquei, que é o plano, mas, de acordo com a aceitação, com o desenvolvimento deles eu dou uma modificada no plano, porque eu sei que às vezes eles não vão conseguir aquilo que eu queria, através do plano. Então eu já dou aquela flexibilidade no conteúdo e de acordo com o que eu sinto nas aulas, eu monto minha avaliação, minha prova, de acordo com o que eu sinto nas aulas. Às vezes, não era o que eu queria. Então eu não vou muito pelo que eu quero, porque aí eu sei que eu não vou conseguir um bom resultado. Então eu vou mais ou</p>	

menos pelos alunos, um pouco, pela maioria, porque eu vejo as dificuldades de todo mundo, sinto também a folga de todo mundo e vejo o que eles têm, vejo muito neles, assim a responsabilidade, o respeito com o próprio professor, não assim diretamente, mas, indiretamente. Quando você pretende começar a aula e fica um falando ali, outro falando aqui, então fica ruim de você avaliar uma coisa, quando não tem uma resposta. Numa academia é diferente, é muito fácil, muito gostoso, porque as pessoas estão ali querendo aprender e você adora lecionar, então flui tudo bem e o desenvolvimento sempre está rendendo, não é? Agora, a verdade é que aqui na Universidade eu adoro, estou adorando dar aulas, é diferente, mas, a gente quer é que eles gostem, não é? Porque aí. Mesmo que eles não sejam, eles não vão trabalhar, mas, eu acho que da maneira que eu passo as coisas da capoeira, que isso vai servir para as outras áreas que não forem, entendeu, vai servir. Então é daquela forma, eu procuro dividir didática, ensino-aprendizado é um processo, que funciona como mais ou menos fazer um arremesso na cesta, uma corrida, ele vai ter que: primeira coisa fazer um relacionamento bom com o aluno, então se a pessoa na hora que a gente está falando isso, olha isso vai ser bom para você. Ele já acha que não, se ele não consegue fazer, ele acha que o aluno dele também não vai conseguir, e não é isso que ele tem que entender. Ele tem que entender é o processo do movimento, como é que se faz o movimento e não o que você precisa fazer. Então é isso que eu tento explicar para eles, **olha o que vai cair é isso, não precisa fazer a barra de mão, não precisa fazer, de maneira alguma eu obrigo o aluno, eu quero que ele entenda o movimento.** Então eu acho que está fluindo, não está como eu queria, acho que poderia estar melhor, mas, essa outra parte para melhorar depende da aceitação dele e do interesse. Nossa, tenho certeza que se fosse assim, com todo mundo, eles sairiam daqui um profissional diferente, sairia um outro profissional, porque falta responsabilidade, falta mais interesse um pouco, não é? Porque vontade a gente tem, não quer prejudicar o aluno, mas, o aluno também pode ficar, assim ele se prejudica, por si só. A gente sente que o aluno muito crítico, eu acho que com respeito não iria se prejudicar tanto, que a gente tenta fazer para o aluno, mas, um errinho que você dá, aí é onde eles veem, onde se pegam, então isso dá problema. Eu estou vendo que estou às vezes abrindo muito a mão, de repente eu falo uma coisinha, e o aluno, nossa já pega, aí eu falo três vezes, depois digo: com esse aluno, com essa aluna, eu não quero mais saber, é uma resposta muito ingrata, não é? Isso, para você ver, no primeiro dia de aula, eu dei no matutino, depois veio a noite. Aí, o que que eu fiz? Fiz um círculo, coloquei o pessoal todo em círculo, e eu disse: ‘Bom dia’, porque era de manhã, ‘agora me conte um pouquinho cada um de sua vida, como é que é? O que você faz?’ Para eu conhecer todo mundo mais ou menos, para eu saber como chegar lá, não é? Para eu saber aquele que tem problema, aquele que não tem. Aí cada um começou a contar, e foi maravilhoso de manhã. Chegou à noite, o 1º “A”, tudo bem, 4º “A”, também foi tranquilo, quando peguei o 4º “B”, parece que não entrei em sala de 4º ano, parece que entrei num lugar diferente, porque uma que não quiseram nem fazer um círculo, aí eu

10. Como avalia seus alunos

disse: ‘Tudo bem, tudo bem’, porque também aquela salinha é pequenininha, ‘então está bem fica assim mesmo, olha é o seguinte, gostaria que cada um falasse de você, para que eu conheça um pouquinho de vocês’. Aí começou, de repente: alguém disse: ‘Você vai falar alguma coisa?’ O outro de lá já falava provocando, ‘Se você falar o que você é, o que você não é’, já falava tirando sarro, e o mais engraçado é que a pessoa que está aqui falando, se não desse ouvidos, mas não, um fala ou outro responde, e ficou aquela “brigaiada”. Então esse 4º ano, eu pensei: ‘nossa, o que eu vou enfrentar esse ano’, mas, agora já melhorou um pouco.

São teóricas e práticas, e eu estou até querendo mudar, eu acho que avaliação é uma coisa para a gente estar sempre renovando, estar montando de acordo com o que você está fazendo. Vou modificar um pouco, vou falar com a C. porque eu estava fazendo centrado na prática, mas, estou sentindo que eu preciso da participação na aula. Vou perguntar para a C., se eu posso dar um desconto da participação em aula, porque a aula é que manda, porque teoria eles pegam fácil, eles colam um do outro, eles decoram, e outra que é um absurdo. Eles querem prova de xixinho, eles não querem prova dissertativa, eles não querem escrever, e quando você dá 1 ou 2 perguntas dissertativas para ver, porque eu experimentei para ver, e o que você vê de bobeira, de besteira. Assim, se eu falei: ‘Qual o nome de quem destruiu o Quilombo dos Palmares?’ Isso é só para citar o nome. Aí colocam: não porque o Quilombo dos Palmares, etc, etc.vai indo, fala mil coisas e não fala o nome. Então é, eu sei que eu queria a participação de aula vale muito, porque aí você estar em contato com a pessoa, frente-a-frente, se ela não entendeu, você ensina de novo, você está sempre ensinando, porque se houver a troca de palavras, é porque ela aprendeu, acho que a prova não seria nem tanto. Porque na prova, sei lá, todos ficam tensos, é só falar que é dia de prova e o pessoal fica em polvorosa, todos tensos, tem gente que foi bem, tirou nota, mas, foi colando, não sabe nada, outros, vão mal na prova, mas, sabe um pouco. E é difícil uma prova assim, mas geralmente quem estudou realmente vai acertar, então é tudo isso que a gente tem que analisar. Mas eu queria agora fazer o seguinte, a participação em aula, contando alguns pontos lá, para forçar eles a participar da aula, porque eles estão sem pontos em matéria, e eu estou bem flexível com eles. Eu faço a aula com eles, explico, Oh, é assim que abaixa, é assim que faz, gira para cá’, tudo devagarinho, faço para eles verem, pergunto se entendeu, ou se não entendeu, falo, ‘Olha isso é desse lado assim’. Por isso dou o máximo possível de informações para eles, mas eles não estão assim muito interessados. Mas aí, se a gente tiver a participação em aula, porque na aula prática você vai mostrando tudo, porque é o que eles vão vivenciar lá fora, porque lá eles não vão vivenciar muito a teoria lá fora, teoria é só teoria também, não é? Porque como eu já falei, eu nunca fui bom de teoria, porque eu não queria, mas, depois de formado fui precisar, aí a gente corre atrás, então você vai compensando esse lado. **Mas eu acho que o aprendizado do aluno, na prática, na conversação de um com o outro, acho que eles conseguem aprender mais.** [Você gostaria de avaliar dessa forma porque?] Para eu ter eles mais ativos na aula, às vezes nem assim. Olha é assim, prática, eles não treinam a prática, eles enganam na aula, não é só pegar o colchão e deitar, ficar lá, isso eu não estou deixando mais, porque eu ouvi umas meninas falando assim. Eu falei ‘Quem quer aula prática ou teórica?’, porque se você der uma palavra, prova, olha hoje é prova, aí uns falaram teórica, outros falaram prática, e essa menina falou ‘Não professor, eu prefiro prova prática professor’, eu pensei, ‘Nossa que legal’, e depois ficou babando lá, dormiu mesmo. Mas ela foi inteligente, porque como eram vários dias, ela dormia. Enquanto os outros alunos faziam a prova prática nos outros dias, ela ficava dormindo lá, toda desmotivada, deitada, e se fosse teórica ela não podia dormir. Nossa, aí eu pensei, ‘Ih, isso vai pegar’.¹⁹⁷

11. Tipo de avaliação que utiliza

[...] **Eu dei a matéria, a base é a matéria**, porque eu quero que eles tenham, eles levem isso para a frente, então se não conseguir aprender tudo, tira o principal, pois é o **objetivo principal que vai ser interessante para a matéria**, para o Departamento e para ele com a matéria, para ele, não é? Quando chegar lá na frente, as próximas matérias, que é ética, progressão, segurança, higiene, essas coisas aí, daí vai ser mais interessante ainda. Porque eu falo, assim o resto eu visualizo as aulas. **Além do objetivo que está dentro do plano, eu visualizo o resto dentro das aulas, dentro do que mais eles estão desenvolvendo**, e eu vou colocar coisas para eles, que eles não vão saber, eu vou estar prejudicando o aluno, eles não estão muito interessados. Então, eu me preocupo sim, eu não dou nota, eu quero que os alunos tirem nota. Então eu sempre falo, ‘Pessoal, hoje é a última aula antes da prova, eu vou falar, vou ensinar tudo para vocês, o que vai cair, porque se eu estou falando, provavelmente é o que vai cair, eu quero que vocês aprendam. O que é capoeira! Se cair essa pergunta, vocês têm que saber. Por exemplo: O que é berimbau? Para que serve? Qual é a postura do professor, quando ele está em uma sala muito pequena e muitos alunos? Então isso vai cair’. Por exemplo: eu **explico bem para eles, e depois modifico, coloco pegadinhas, pegadinhas para não dar todo o “boi” para eles. Então eu dou bastante pegadinhas para os alunos, e é onde eu pego bastante alunos por ali, eles dizem: ‘Professor isso está tudo errado’, e eu digo: ‘Não, tem uma certa aí’, para eles pensarem.** Por exemplo: Quais os tipos tradicionais de capoeira, então eles vão ver estilos da capoeira, agora regional e contemporânea, não é? Então eu coloco lá, e o certo é o regional, porque eu falei tradicionais e não todos, contemporânea, então é uma pegadinho. Eu vou me baseando assim, eu jogo bem as pegadinhas para poder ver, quem sabe, sabe. **Mas, as pegadinhas sempre dentro do que eu falei**, eu não dou nada do que eu não falei, **porque eu quero realmente ser correto com os alunos e que eles também tirem nota, não porque eu dei.** Na verdade, eu quero que eles vão falar da matéria lá fora, e falem bem da matéria lá fora, falar bem da capoeira, da arte que eles estão aprendendo aqui. Eu acho que é isso que deveria acontecer, deve ser com certeza de toda matéria, de todo mundo, todo professor.

12. Em que se baseia para avaliar

Olha vou te dizer, eu me sinto bem, só acho estranho, porque é ruim de ficar parado. Por outro lado dá vontade que eles acertem, quando um aluno faz uma pergunta, eu gosto, não posso falar no geral, mas, vou lá perto e tento falar alguma coisa para ele. Mas, todos estão escutando, não posso falar aquilo lá. Mas, eu gosto, porque eu estou vendo que ele está tendo interesse, então é na hora da prova que eu vejo que eles ficam interessados, porque eles têm que tirar nota, não é? **Mas, eu me sinto bem, porque até parece que é um negócio estranho, todo mundo tem a obrigação de fazer, sei lá. E eu não gosto de me colocar acima do aluno, porque eu sou o professor. Eu gosto mesmo é de estar no meio dos alunos, de ser amigo do aluno e nessa hora eu não posso ser amigo, não deixo colar.** Uma vez

13. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação

<p>aconteceu que tinha lá no fundo 3 alunos, 2 meninos e 1 menina, eu vi que estavam colando um do outro, aí eu falei: ‘Vocês 3 vão ter que mudar de lugar’. E nada, nenhum queria mudar, e continuavam colando. Falei para a menina: ‘Você aí, por favor venha sentar aqui na frente’ e ela me disse: ‘Não professor, daqui eu não saio’. Aí eu não sabia o que eu podia fazer, então falei: ‘Está bem, você não quer sair daqui, eu também não’, e fiquei lá bem do lado dela. Mas, isso é horrível, eu me sinto mal ter que fazer assim, mas, infelizmente tem coisas que no dia da prova a gente tem que fazer, é obrigação.</p>	
<p>Eu me sinto assim, não vou me sentir bem também, eu acho que grande parte da falha é minha, do erro está comigo, porque eu não consegui passar para eles. Eu fico preocupado, porque quando estou dando aula e vejo que eles não estão rendendo, eu tento acelerar e eles têm que aprender. Na minha aula, quando as pessoas faltam, eu digo: ‘Olha você faltou, então corre atrás com o amigo, se quiser vem aqui que a gente ajuda’, eu me preocupo, quero que eles saibam, porque se acontecer isso comigo, eu não vou me sentir bem, eu acho que eu vou ser o culpado. Porque às vezes parece, pode ser que não, que as pessoas não estudaram mesmo, mas, por eu ser mais a prática mesmo, isso é difícil de acontecer, mas, se eu fosse muito teórico, realmente isso poderia acontecer. Porque tem matéria teórica que eu dou, as pessoas não estudam aí vai acontecer isso. Mas, se eu fosse um professor só teórico, só de matéria teórica, eu queria poder pesquisar isso, trabalhar na didática de chamar a atenção deles, para ter, para fazer alguma coisa, para que eles prestem atenção na aula, fazer com que a matéria fique gostosa, estar sempre revendo os pontos, não dar muita coisa. Mas, o principal é não dificultar para o aluno, explicar qual o objetivo, é falar que eles têm que acreditar neles, sabe, é falar sobre a matéria, é pegar os pontos chaves, a bola, se é basquetebol, a cesta, sabe o objetivo principal eles têm que saber. Então, quando o aluno não faz, eu acho que em parte é por culpa do professor. Se eu fosse teórico, iria tentar descobrir essas fórmulas que o aluno tem que saber. Acho que o aluno que tirou menos mesmo, ou é porque ele faltou à aula, ele não fez mesmo. [...] Mais da metade, acho que não estaria fazendo isso.</p>	<p>14. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos</p>
<p>Bom, eu sou novo na área para falar disso. [...] Vou falar pela experiência que eu tenho dando aula, não é? Porque a capoeira é apenas um instrumento na minha vida, acho que se eu fosse dar aulas de qualquer coisa, eu seria da mesma forma. E eu acho que o professor, ele tem que ser assim, ele não pode ser distante do aluno, ele é profissional, e tudo, mas, ele tem que ser amigo do aluno, e ter essa amizade em mente. Ele tem que ser sincero, ele tem que chegar e falar para o aluno que ele está faltando muito, chegar a falar para o aluno ‘Olha, se você não gosta de mim, não tem problema, se você não gosta da matéria, não tem problema, mas, você está aqui comigo e você vai ter que sair dessa, o que está acontecendo, onde está o problema’, você vai descobrir onde está o foco, vai tentar ser amigo do aluno, porque se não fizer isso com ele, não vai sair nada, não é? Acho que o professor tem que ter um relacionamento, isso é muito importante, acho que o relacionamento, a sinceridade, a hora</p>	<p>15. Concepção de um bom professor universitário</p>

que o professor partir para uma forma que, se o aluno fez uma coisa que ele não gostou, sei lá, eu acredito muito assim, na energia das coisas, não é? Que tudo o que você faz, e se olhar para você mesmo, você vai ver que não é correto. Não adianta seguir carreira, você pode prejudicar ele, que tem o retorno, e o retorno para você vai ser em dobro, você entendeu? **Eu acho que o profissional, aqui na Universidade, tem que ser um profissional mesmo.** Se ele não consegue ser, porque todo mundo tem defeito, isso é normal, eu acho que ele tem que buscar mais apoio nas pessoas, assim como você agora é coordenadora, se ele perguntar como fazer, assim na avaliação dos alunos, saber porque aconteceu isso, discutir, tem que aceitar opiniões, não é? Tem que aceitar, eu acho importante. Fico chateado às vezes, eu lembro de alunos meus que passaram por aqui falando de alguns professores e tal, eu ficava quieto, mas porque realmente, eu sei que o aluno é folgado, o aluno é isso e aquilo, mas quem tem mais experiência o professor ou o aluno? O professor, não é? Então o professor tem que estar acima, para chamar o aluno para conversar, porque ele falta muito na aula, ele não gosta da matéria, ele não faz nada. Mas aí, se você pelo menos mostrou para ele que você é amigo, que quer ajudá-lo, que ele não está querendo nada com nada, aí você não vai ser o culpado. Mas se em certas coisas, você pensar ‘Ah, não estou nem aí, vou dar a nota que ele quer e tal’, e não fizer nem um pouquinho para ajudá-lo e você não ver isso, não enxergar essa postura sua, eu acho isso errado.

É por aqueles que dá gosto de ir para a aula, não é só o que acompanha a sua aula, não é? Nem aquele que vê tudo, porque é como eu falei, as pessoas são diferentes. Acho que o bom aluno, vamos parar para refletir, partir do princípio que existe o aluno, que ele já é experiente. Existe aquele aluno que entrou, como chama mesmo o nome, e o interesse dele pela sua matéria, ou pela Universidade, pelo Departamento, o interesse dele profissional, ele foi vendo que, de repente está fazendo umas coisas. Então, **esse que teve uma certa persistência, eu acho que é mais satisfatório para a gente até, e eu vejo isso na capoeira, [...]**

**16. Concepção
de
um bom aluno
universitário**

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Escolha profissional 2. Como foi a formação 3. Concepção de Educação Física	Concepção de Educação Física

5. Experiências da avaliação na vida escolar 6. Sentimentos ligados à boa avaliação 7. Três palavras que definem a boa avaliação 8. Sentimentos ligados à má avaliação 9. Três palavras que definem a má avaliação 13. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação	Experiências positivas e negativas da avaliação
4. Concepção de avaliação da aprendizagem 10. Como avalia seus alunos 11. Tipo de avaliação que utiliza 12. Em que se baseia para avaliar 14. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos	Concepção de avaliação e as práticas decorrentes
15. Concepção de um bom professor universitário 16. Concepção de um bom aluno universitário	Concepção de um bom curso universitário

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sujeito 3 - Professor Rodrigo

Perfil do sujeito

O Professor Rodrigo tem 47 anos de idade, é casado e pai de 03 filhos. Sua formação básica é Licenciatura em Educação Física, cursado em Universidade Privada, a mesma em que leciona atualmente. Possui Especialização em Treinamento Desportivo e Ginástica Artística.

Formado há 28 anos, atualmente é professor auxiliar na Universidade, sendo lotado no Departamento de Educação Física, onde leciona há 1,5 anos. Ele possui experiência em docência na educação básica e capoeira há mais de 20 anos, é mestre e possui uma academia.

Na Universidade, leciona as disciplinas de Fundamentos de Lutas e Ginástica Artística.

Análise e Discussão dos Núcleos de Significação

1. Concepção de Educação Física

Para nos aproximarmos das zonas de sentidos relativos à avaliação na Educação Física, do professor Rodrigo, iniciamos nossa análise pelo núcleo de significação que agrupou indicadores importantes que refletem a escolha e a trajetória profissional do professor.

Inferimos, na fala do professor Rodrigo, que, na mais tenra idade, apesar de gostar muito de esportes, manifestava o desejo de ser piloto de avião, piloto da força aérea. Ele se refere a esse desejo talvez por ter sofrido a influência de um primo mais velho, que era piloto de avião, mas que faleceu em um acidente, quando o Rodrigo tinha 11 anos de idade.

Como sua família, depois do acidente com o primo, não o apoiou nessa trajetória, ele, mesmo com esse desejo, não seguiu essa trajetória profissional. Com a chegada da idade de alistar-se, aos 18 anos de idade, optou por fazê-lo na Força Aérea Brasileira.

O professor Rodrigo relata que não foi uma experiência muito agradável, pois não era apenas pilotar avião. Como soldado, percebeu que a hierarquia militar proporcionava a alguns desmerecer outros por sua menor posição, mesmo sendo estes pessoas com idades mais avançadas.

Esta atitude o levou a se desligar da Força Aérea Brasileira e esquecer, por muito tempo, o desejo de ser piloto. Somente há alguns anos, resolveu voltar ao sonho, estudar, e hoje é piloto nas horas de lazer.

Com a frustração do desejo de ser piloto, por gostar também de esportes, aos 16 anos começou a praticar a capoeira.

Julgamos importante analisarmos o que fala o professor Rodrigo ao referir-se aos professores de Educação Física que teve na educação básica:

“Quando eu fazia Educação Física na escola, eu tive professor de Educação Física com muito pulso firme, ele falava muito comigo, ele conversava muito, ele falava da vida. [...] Eu estava no Quartel, tinha o professor A. que dava aula no Quartel e lá e o Am., ele deu aula para mim quando eu tinha 16, 17 anos. Ele deu aula no Senai, depois ele virou meu parceiro no Senai, porque eu dei aula no Senai também, e eu contei isso para ele. **E eu lembro que ele contava não só da Educação Física, mas, também coisas da vida:** ‘Olha, isso aqui significa isso, isso é assim, isso é isso’. Puxa, eu gostava muito da atitude de um professor”.

Em seu depoimento, percebemos a importância do papel do professor na sua formação, sendo totalmente diferente na vivencia da vida Militar. A relação que manteve de respeito com o professor de Educação Física na escola provavelmente tenha se constituído num elemento constitutivo importante que, na sua lembrança, ficou marcado como quem, além de ensinar o conteúdo, ensinava “coisas da vida”.

A vivência militar, em que presenciou o menosprezo pelos mais velhos, não se articulava com a formação que ele havia recebido, tanto que ele afirma ter sido horrível, que não queria aquilo para sua vida.

Vigotski (1998) propõe a categoria **mediação**, ao destacar a importância das interações sociais. De acordo com Oliveira (1997, p. 26) a **mediação** é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Assim, a aprendizagem é que constituirá as formas de ser, pensar e sentir do indivíduo sempre mediada pelo OUTRO, que indica, delimita e carrega significados.

Notamos como o professor é o principal mediador na interação entre o sujeito e o objeto. A presença do outro, com significado para o sujeito, muitas vezes, é o mediador nas e das escolhas.

Esse fato foi determinante na escolha profissional do professor Rodrigo, tanto na experiência positiva, quanto na negativa, que vivenciou. Assim como quando fala da importância de sua irmã na sua vivência da capoeira e na sua formação profissional:

“[...] e com 16 anos a capoeira apareceu na minha vida. Eu via as pessoas fazendo, o movimento, as apresentações deles e eu perguntei: O que é isso? ‘Isso é capoeira’, me disseram. Mas aí, minha mãe não queria que eu entrasse, por preconceito. **A minha irmã pagou e acabei entrando escondido da minha mãe.** [...] porque um dia apareci com o berimbau lá em casa, com aquelas roupas, aí ela deixou, porque a minha irmã já convenceu ela também, e assim foi. [...] **E a minha irmã é quem falou, faz a Educação Física.** Aí eu dei baixa da Aeronáutica, não consegui terminar o colegial, ela falou, faça o

Supletivo rápido. Então eu fiz, o Supletivo, depois fiz o Vestibular e passei e aqui dentro eu vi que muita coisa interessava para mim [...].”

A vivência da capoeira de forma escondida retrata a época em que a capoeira era vista de forma marginal, que deveria ser reprimida e punida pela lei. Isso se deu pela sua origem histórica. Atualmente a capoeira é vista não como um produto pronto e acabado, mas como uma manifestação da cultura, e como tal, em constante transformação.

Também é importante destacar no depoimento do professor Rodrigo a lembrança que tem de sua formação em Educação Física. Ele fala de professores excelentes que teve, e de sua postura de aluno, comparando-a com a dos alunos atuais:

“O que eu me lembro é que eu gostava muito dos professores [...] Então, eu acho que **na minha época o interesse dos alunos pelas matérias era maior**, não assim [...] o interesse em satisfazer o ano, você poderia desprezar um pouquinho uma matéria, poderia não gostar da matéria, mas não desprezar o professor, isso não tinha. **Na minha época, a gente respeitava o professor**”.

Notamos na fala do professor um certo saudosismo pelo “seu tempo”, quando o respeito pelo professor era comum entre os alunos. Ele não se refere especificamente a nenhuma atitude desrespeitosa que tenha vivenciado na posição de professor, mas devemos refletir sobre a ênfase dada ao assunto.

Como mestre em capoeira, a postura ética é uma condição *sine qua non* para sua prática. Sua experiência docente na capoeira durante praticamente toda sua vida profissional, levou-o a vivenciar o respeito pelos seus mestres e o respeito de seus alunos.

Assim, a experiência na docência no Ensino Superior levou-o a um certo estranhamento quanto à postura ética dos alunos atuais. Precisamos refletir se a “falta de respeito” pelo professor, não é ummanifestação da maneira crítica do aluno atual perceber o processo de ensino-aprendizagem.

Existem professores universitários que ainda surpreendem-se e não aceitam o fato do aluno debater assuntos e ter opiniões diversas da do professor. Observamos que essa é uma prática cada vez mais presente nos alunos do ensino

superior. Afinal, acreditamos que saber pensar, com qualidade formal e política, deve ser o objetivo principal do processo ensino-aprendizagem.

Rodrigo parece conceber a participação crítica do aluno, questionando os conteúdos da disciplina, com alguns alunos demonstrando um certo desinteresse pela disciplina que ministra, como um aspecto negativo na formação docente. Esse comportamento dos alunos incomoda-o, refletindo muitas vezes na prática pedagógica e, consequentemente, avaliativa do professor.

A vivência da capoeira parece também tê-lo influenciado no que se refere à concepção que tem da Educação Física:

"[...] Eu acho que a Educação Física para o ser humano é o desenvolvimento do corpo e que auxilia na mente, auxilia o lado emocional, o lado espiritual e social, abrange tudo. Mas eu acho, para mim sempre foi prazeroso, porque complementa o outro lado que eu faço que também. É prática, que é a capoeira, então complementa muito. [...] Eu acho que a Educação Física, como profissão, acho que deveria ser não só o lado lazer, mas, deveria ser assim para o lado ético".

Novamente o professor cita a ética como importante aspecto a ser desenvolvido na Educação Física. Também a define como desenvolvimento do corpo e da mente. Essas colocações vão ao encontro da concepção da capoeira.

A capoeira é uma luta, mas também é jogo, é bailado. A ética e o respeito são essenciais para sua prática; os praticantes procuram, acima de tudo, realizar gestos com beleza e ritmo.

Pela sua vivência na capoeira, o professor Rodrigo assim define a Educação Física: é o desenvolvimento total do ser humano. É acima de tudo ética.

Também define a Educação Física baseando-se na experiência que teve na posição de aluno, quando lembra anteriormente de seus professores:

"Então eu acho que o profissional de Educação Física é muito mais. Como ele tem muito contato com o aluno na quadra, no salão, mais, contato com a turma e os alunos também respondem melhor, porque confiam no professor de Educação Física, eu acho que ele tem mais chance que os outros professores de outras matérias, de matemática, português, porque ele está mais próximo. Então ele pode passar esse outro lado que é de educador mesmo, não é? Que vai auxiliar em casa, vai auxiliar na escola, vai auxiliar também no estudo do aluno".

Rodrigo retrata o professor de Educação Física como um educador, sendo o mediador na formação integral do aluno, assim como diz ter sido seu professor de Educação Física, na educação básica.

Perrenoud (1993, p. 150) nos fala que o trabalho docente é um trabalho com pessoas, uma profissão relacional, em que o principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas.

O professor Rodrigo demonstra, em suas colocações, que o sentido que atribui à Educação Física está calcado na relação que tem com a capoeira. Concebe a Educação Física como arte, formação e, principalmente, como ética.

Aparenta ter a necessidade de uma relação afetiva com os alunos, embasada no respeito, na ética e no bom relacionamento professor/aluno, sendo o professor responsável pela formação integral do aluno.

2. Experiências positivas e negativas da avaliação

Como seres sócio-históricos, em constante transformação, somos essencialmente o que vivenciamos em nossa trajetória de vida, que não é isolada, mas sim histórica.

O professor Rodrigo nos fala de sua experiência da avaliação, na posição de aluno. Ele se lembra de que, mesmo sendo prazeroso, na maioria das vezes sentia muito medo quando era avaliado.

Quando indagado sobre o percurso escolar, o depoimento de Rodrigo é o de práticas avaliativas voltadas para a cobrança do que não foi feito. Mesmo sendo uma recordação não agradável, ele relata que era um momento de reflexão, pois também se cobrava de não ter estudado. Mas a fala que ficou evidente é a de medo e de barreira.

O depoimento a seguir demonstra a habilidade que o professor possuía nas aulas práticas, devido à sua experiência na capoeira. Desta forma, tinha um

desempenho sempre satisfatório nas provas práticas realizadas no curso de formação:

"[...] eu sempre me dei bem com a prática, a prática não me dava problema, mas, **eu sempre recebi elogios**, foi mais na prática mesmo, porque **é assim, quando a gente quer uma coisa, gosta de uma coisa, você acaba fazendo mesmo de verdade".**

A fala do professor revela o quanto sua subjetividade, ou melhor, seus sentidos acerca da Educação Física, foram se constituindo no entrelaçar de sua história individual, da cultura, das relações sociais e pedagógicas.

A subjetividade é um dos aspectos estudados pela Psicologia sócio-histórica, cuja construção se desenvolve de maneira dialética e constante, integrando o sujeito e o meio em que ele vive, como visto anteriormente.

Rodrigo continua suas colocações sobre seus sentimentos ligados a boa avaliação dizendo da frustração e dificuldades que teve nas provas teóricas:

"E o lado teórico, no meu caso, nunca foi tão interessante. Só veio a passar a ser interessante a partir do momento em que eu vi que a necessidade de estudar era grande, porque até então para mim, não era interessante, e eu nunca tive uma avaliação boa. [...] Eu já tive momentos de o professor elogiar e dizer: 'não pela nota, mas, pela sua sinceridade, pela sua seriedade', eu dizer: 'Ó professor, não estudei muito a matéria, mas, vou tentar'".

Apesar de definir-se, inicialmente, como não interessado no conhecimento teórico, afirma que sentiu a necessidade da teoria na sua prática. No entanto, enfatiza o comentário do professor que o avaliou pela sinceridade, e não pelo desempenho na prova. Também cita situações em que o professor o elogiou pela execução prática dos movimentos. É comum presencermos essa questão avaliativa, na que o aluno enxerga seu pouco empenho no estudo, mas o empenho na força da vontade.

Aguiar e Ozella (2006, p. 228) relatam que as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo este que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo.

Portanto, as necessidades subjetivas do professor Rodrigo revelam-se na necessidade de elogio, necessidade esta construída socialmente e historicamente pela sua trajetória escolar.

Isso se confirma na afirmação do professor Rodrigo quando indagado sobre as três palavras que ele definiria como sendo a boa avaliação: **Parabéns, Respeito e Sinceridade.**

Novamente a necessidade de elogio aparece na fala do professor, quando se remete à palavra **Parabéns**, dizendo que essa palavra sempre é dita pelos professores. Quanto à palavra **Respeito**, inferimos que esteja articulada a uma necessidade que tem de respeitar os alunos. Isso vai refletir na avaliação, já que assim define a boa avaliação. Também a palavra **Sinceridade** já foi citada anteriormente, quando enfatiza o mesmo sentido de sinceridade do aluno em dizer que não estudou.

As palavras que cita que definem a má avaliação são: **Desprezo, Angústia e Falta de respeito do professor.**

Quando indagado sobre o sentimento que tem referente a má avaliação ou lembrança de ter sido mal avaliado, Rodrigo direciona o mau desempenho ao seu desempenho no papel de aluno, como podemos observar em sua fala:

“[...] Várias vezes do professor ter dado a matéria **e você não cumprir o seu papel, não ter estudado** e ele ser bem radical com você na aula, de dizer assim: ‘Você não estudou, o problema é seu, a nota é essa, não tem discussão não’. Isso já aconteceu também”.

Mesmo referindo-se à culpa pelo mau desempenho, a não ter estudado, relata a atitude do professor, denominando de radical. Inferimos em sua fala novamente a necessidade que sentiu do professor respeitá-lo, mesmo porque ele foi sincero com o professor, afirmando não ter estudado. Isso se confirma quando cita “*falta de respeito do professor*” como definição de uma má avaliação.

Analizando ainda sua fala, observamos que demonstra ter necessidade de que o aluno seja sincero e assuma a sua culpa pelo desempenho insatisfatório. Inclusive, quando fala dos sentimentos que têm quando aplica as suas provas teóricas, afirma se sentir bem, principalmente quando o aluno faz um questionamento, mostrando interesse pela disciplina:

“**Olha vou te dizer, eu me sinto bem**, só acho estranho, porque é ruim de ficar parado. Por outro lado dá vontade que eles acertem, **quando um aluno faz uma pergunta, eu gosto**, não posso falar no geral, mas, vou lá perto e tento falar alguma coisa para ele”.

No entanto, demonstra a contradição de sentimentos quando afirma se sentir bem ao mesmo tempo em que diz não gostar de se sentir superior ao aluno. Este fato fica evidente quando o professor se questiona:

“Mas, eu me sinto bem, **porque até parece que é um negócio estranho**, todo mundo tem a obrigação de fazer, sei lá. E eu não gosto de me colocar acima do aluno, porque eu sou o professor. Eu gosto mesmo é de estar no meio dos alunos, de ser amigo do aluno e nessa hora eu não posso ser amigo, não deixo colar”.

A sua prática avaliativa no Ensino Superior, ainda que precoce, leva-o ao questionamento de sua posição de educador que, ao mesmo tempo em que sente prazer em avaliar, principalmente por ser o momento em que o aluno demonstra o interesse pela capoeira, sente a responsabilidade de ser educador, formador de profissionais, momento em que não pode ser “*amigo do aluno*”.

Questionamo-nos sobre como esta atitude se refletirá na forma como avalia seus alunos.

3. Concepção de avaliação e as práticas decorrentes

De acordo com Pacheco (2007) a avaliação, em especial no curso superior, deve possibilitar a construção de um projeto de desenvolvimento dos alunos, sustentado por princípios como a democracia e a autonomia. Deve comprometer-se com a formação profissional e pessoal dos alunos e buscar a superação das avaliações pontuais, que privilegiam o produto em detrimento do processo.

O professor Rodrigo, quando indagado sobre sua concepção da avaliação, afirma:

“[...] **avaliar é você correr atrás de um resultado**, é você enxergar na pessoa de onde ela apareceu e onde ela está hoje, no caso avaliando. **Avaliação é um processo que você passa por ele e o resultado é o final de uma avaliação, é o resultado”**.

Esta afirmação é calcada na concepção da avaliação *somativa*, na qual se procura conhecer o resultado final do processo ensino-aprendizagem. Na Educação Física, encontramos a tendência da avaliação *somativa* na busca de objetivos de ensino fragmentados nos domínios psicomotor, cognitivo e psicossocial, negligenciando-se a avaliação *formativa*.

Rodrigo também define a avaliação como uma forma de interação entre o professor e o aluno, ou seja, o professor deve agir afetivamente com seu aluno:

“O relacionamento é muito importante na avaliação, acho que mata aí, porque se não tiver um relacionamento bom, você não consegue adquirir uma avaliação boa para o aluno, você deixa ele tenso, e ele já não vai fazer como ele poderia, ele, [...] Ele não vai render”.

A necessidade de ser bem aceito pelo aluno, visto como um amigo, fica evidente na fala do professor. Ele vê a importância de um bom relacionamento professor-aluno para que a avaliação transcorra bem.

Esse pensamento também foi relatado anteriormente, quando o professor Rodrigo fala do seu professor de Educação Física, na Educação Básica. Comenta a importância que teve o bom relacionamento que teve com o professor, que lhe ensinou muito mais do que o conteúdo da disciplina.

A fala a seguir retrata o sentido atribuído pelo professor ao papel do educador físico, articulando-se com a significação que constitui a avaliação da aprendizagem:

“[...] Ele não vai render. Acho que avaliação parte muito da gente entender o aluno e fazer o aluno entender e saber que o professor é um amigo. Aí a avaliação parte, mas, uma avaliação assim meio seca, assim não, ‘porque vocês vão ser avaliados’, acho que isso não rola”.

Essa afirmação se refere a um momento estanque de avaliação, do momento de se aplicar a prova. A avaliação não pode ser vista apenas como a utilização do instrumento prova. A avaliação formativa acontece em todos os momentos do processo-educativo. Como vimos anteriormente, não podemos reduzir a avaliação apenas ao resultado do produto de conhecimento. O processo pelo qual passa a educação é mais importante.

O bom relacionamento entre professor-aluno, afirmado como necessário por Rodrigo, para que os alunos confiem no professor, deve acontecer em todo o processo educativo e não somente no momento da prova.

De acordo com Zabala (1998, p. 210), para concebermos a avaliação como formativa, é indispensável conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum, para que a atuação docente possa se

adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Essa preocupação com o resultado da avaliação, da prova, fica evidente na declaração do Rodrigo, feita a seguir:

“Então eu não vou muito pelo que eu quero, porque aí eu sei que eu não vou conseguir um bom resultado. Então eu vou mais ou menos pelos alunos, um pouco pela maioria. **Porque eu vejo as dificuldades de todo mundo, sinto também a folga de todo mundo e vejo o que eles têm, vejo muito neles, assim a responsabilidade, o respeito com o próprio professor, não assim diretamente, mas, indiretamente.** [...] Porque vontade a gente tem, não quer prejudicar o aluno, mas, o aluno também pode ficar, assim ele se prejudica, por si só. **A gente sente que o aluno muito crítico, eu acho que com respeito não iria se prejudicar tanto**, que a gente tenta fazer para o aluno, mas, um errinho que você dá, aí é onde eles vêm, onde se pegam, então isso dá problema. **Eu estou vendo que estou às vezes abrindo muito a mão, de repente eu falo uma coisinha, e o aluno, nossa já pega, aí eu falo três vezes, depois digo: com esse aluno, com essa aluna, eu não quero mais saber, é uma resposta muito ingrata, não é?**”.

O professor Rodrigo deixa transparecer o sentido que concebe da avaliação quando afirma que observa as atitudes dos alunos quanto ao seu papel de estudante e da maneira como respeita a autoridade e a pessoa do professor. É uma fala cheia de emoção, emoção que o mobiliza na satisfação das suas necessidades, notadamente quando afirma que “*com esse aluno, com essa aluna, eu não quero mais saber, é uma resposta muito ingrata, não é?*”.

De acordo com González Rey (2003, p. 235), o sujeito é sujeito do pensamento, entendido este como processo de sentido, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa.

O professor completa seu pensamento sobre como avalia seus alunos, dizendo:

“Eu acho, porque eu sinto que estou aplicando a avaliação de uma forma mais simples, que eu acho, que é passar o que eu coloquei, que é o plano. Mas, de acordo com a aceitação, com o desenvolvimento deles eu dou uma modificada no plano, **porque eu sei que às vezes eles não vão conseguir aquilo que eu queria, através do plano**”.

Percebemos em sua fala o empenho em satisfazer sua necessidade de respeito e de dedicação dos alunos, mesmo que, para que isto ocorra, seja

necessário modificar a forma de avaliar, em favor do aluno que não se dedica ou não se empenha na disciplina.

Rodrigo expressa o sentido que dá ao processo ensino-aprendizagem, como um fator importante na formação do homem, e da sua responsabilidade como educador, quando diz:

"Mesmo que eles não sejam, eles não vão trabalhar, mas, eu acho que da maneira que eu passo as coisas da capoeira, que isso vai servir para as outras áreas que não forem, entendeu, vai servir. Então é daquela forma, eu procuro dividir didática, ensino-aprendizado é um processo, que funciona como mais ou menos fazer um arremesso na cesta, uma corrida, ele vai ter que: primeira coisa fazer um relacionamento bom com o aluno, então se a pessoa na hora que a gente está falando isso, olha isso vai ser bom para você. [...] Nossa, tenho certeza que se fosse assim, com todo mundo, eles sairiam daqui um profissional diferente, sairia um outro profissional, porque falta responsabilidade, falta mais interesse um pouco, não é?"

Durante o processo ensino-aprendizagem é necessário que os atores envolvidos estejam empenhados na busca de resultados positivos para todos. Porém, como percebemos no depoimento do professor Rodrigo, isso muitas vezes não acontece. Ele expressa o papel de mediador que tem como educador na interação sujeito-objeto, empenhando-se em desenvolver o conteúdo de sua disciplina pensando na formação integral do profissional.

No entanto, o aluno se diz incapaz de realizar movimentos e de ensinar:

"Ele já acha que não, se ele não consegue fazer, ele acha que o aluno dele também não vai conseguir, e não é isso que ele tem que entender. Ele tem que entender é o processo do movimento, como é que se faz o movimento e não o que você precisa fazer. Então é isso que eu tento explicar para eles, [...]".

Percebemos em sua fala a insatisfação que tem quando nota o desinteresse do aluno pela capoeira, já que afirma ser a capoeira a sua vida. Em seu depoimento, novamente cheio de emoção, demonstra todo o valor que a capoeira tem em sua vida pessoal e profissional, afirmado que dar aula na sua academia é muito diferente da Universidade, muito mais fácil, pois lá se realiza com os alunos que ali estão porque gostam do que fazem, porque querem aprender e porque ele adora lecionar.

Mesmo diante dessa situação, ele afirma que está adorando dar aulas na Universidade, apesar de ser diferente da academia. Diz que tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem da capoeira através de suas aulas no curso de formação.

Resta-nos analisar a maneira como Rodrigo realiza suas avaliações, considerando as afirmações anteriores em que a prática é valorizada e a sinceridade do aluno tem papel relevante na avaliação, contrapondo-se ao conhecimento teórico.

O professor afirma que utiliza provas teóricas e práticas para avaliar seus alunos, mas que agora vai mudar seu método avaliativo. Afirma que “*a avaliação é uma coisa para a gente estar sempre mudando*”.

Nesse sentido, Gatti (2006) critica o predomínio pragmatista e imediatista presente nas metodologias de avaliação centradas no produto do conhecimento, cujo escopo interpretativo apresenta limitações. No entanto, ela não descarta a necessidade desses modelos, pois considera um passo inicial, descritivo, e que devem avançar para um outro tipo de compreensão, para uma avaliação mais prospectiva, que diz respeito às mudanças culturais e à aprendizagem significativa.

Desta forma, concluímos que, de acordo com Gatti (2006), a avaliação contém um olhar retrospectivo com uma visão prospectiva, cujo objetivo deve ser a produção de novos conhecimentos sobre a situação educativa avaliada. Para isso, torna-se necessário a utilização de múltiplas vertentes, com um olhar múltiplo e integrante, com uma combinatória de forma de coleta de dados e informações.

O professor Rodrigo diz que percebeu a importância de valorizar a participação nas aulas práticas, avaliando os alunos pela prática, como podemos observar:

“Vou perguntar para a C., se eu posso dar um desconto da participação em aula, porque a aula é que manda, porque teoria eles pegam fácil, eles colam um do outro, eles decoram, e outra que é um absurdo. Eles querem prova de ‘xixinho’, eles não querem prova dissertativa, eles não querem escrever, e quando você dá 1 ou 2 perguntas dissertativas para ver, porque eu experimentei para ver, e o que você vê de bobeira, de besteira”.

A mudança do paradigma avaliativo representa uma evolução no pensamento pedagógico de um modo geral, e mais especificamente no caso do professor

Rodrigo. Observamos em sua fala o desejo de melhorar o processo avaliativo. No entanto, direciona seu olhar para o outro polo da avaliação: a participação nas aulas práticas em detrimento do conhecimento teórico.

Muitos estudiosos do assunto procuram encontrar a melhor forma de avaliar. De modo geral, as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior demonstram que solucionar este problema não é nada simples, pois requer muita ousadia e empenho.

Referindo-se à avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar, o problema se agrava. Estudiosos empenham-se em pesquisas que apontem caminhos para uma avaliação que realmente atenda às necessidades educacionais da atualidade.

Nossa pesquisa preocupa-se com o modelo avaliativo recebido pelos professores de Educação Física que atuam na educação básica durante sua formação. Vemos aí a importância da fala do professor Rodrigo, preocupado em encontrar a melhor maneira de avaliar, contribuindo para a formação dos professores.

Quando perguntado sobre em que se baseia para avaliar, o professor diz se preocupar com o que é importante para a matéria. Esse conteúdo ele prioriza nas questões de suas provas.

No entanto, é interessante analisarmos, quando se refere à elaboração das questões da prova teórica, que se refere às questões do tipo “*pegadinhas*”:

“[...] eu explico bem para eles, e depois modifico, **coloço pegadinhas**, pegadinhas para não ‘dar todo o boi’ para eles. Então eu dou bastante pegadinhas para os alunos, e é onde eu pego bastante alunos por ali, eles dizem: ‘Professor isso está tudo errado’, e eu digo: ‘Não, tem uma certa aí’, para eles pensarem. [...] **Mas, as pegadinhas sempre dentro do que eu falei, eu não dou nada do que eu não falei**, porque eu quero realmente ser correto com os alunos e que eles também tirem nota, não porque eu dei”.

A elaboração das provas é outro momento interessante para refletirmos. Quando elaboramos as questões das provas, demonstramos a que matriz epistemológica da avaliação nos apoiamos. Essa matriz define a relação sujeito-objeto, ou seja, são matrizes que inspiram os modelos avaliativos.

De acordo com Franco (1995, p. 14) é necessário a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas da avaliação. É preciso analisar em que matriz epistemológica os modelos avaliativos foram inspirados.

Franco (1995, p. 15) utiliza-se de três matrizes epistemológicas para definir a relação sujeito-objeto a fim de ser coerente com a própria concepção da epistemologia que incorpora a característica da matriz geradora e explicativa dos diferentes comportamentos humanos: o *objetivismo*, o *subjetivismo ou idealismo* e o *interacionismo*²⁴.

O professor Rodrigo comenta que prefere ser amigo dos alunos, que eles tirem boas notas, que gostem da capoeira e de ser correto com os alunos. No entanto, ao referir-se em que se baseia para elaborar suas avaliações, diz que suas provas teóricas são feitas com “pegadinhas”, mas sempre dentro do conteúdo dado.

Percebemos em sua fala a predominância da matriz *objetivista*, que tem seu postulado teórico a *matriz positivista*. No *objetivismo* não há ação do sujeito que conhece sobre o objeto de conhecimento, no qual o objeto “dá vida” ao sujeito.

Quando o professor refere-se às “pegadinhas”, analisamos em sua fala a ênfase no objeto de conhecimento, ou seja a prevalência da prova sobre a elaboração do pensamento crítico do aluno.

A inspiração na matriz *objetivista* do professor retrata a concepção que tem da avaliação. Apesar de, anteriormente, definir a avaliação como processo, enfatizou a busca de resultados.

O sentido que o professor Rodrigo tem da avaliação da aprendizagem aproxima-se da concepção do bom professor de Educação Física, modelo que teve em sua formação inicial. Ou seja, o professor deve ser amigo do aluno, mas também exigente.

²⁴ FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos Epistemológicos da avaliação educacional**, In: Avaliação do rendimento escolar, SOUZA, C. P. de (org.), 5^a. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

Para Rodrigo, a avaliação deve contemplar o conteúdo importante da disciplina, mas deve ser elaborada tendo a preocupação de fazer o aluno prestar atenção nas questões, já que diz acreditar que a questão elaborada com “pegadinhas”, deixará claro para o professor quem realmente sabe o conteúdo.

4. Concepção de um bom curso universitário

Apesar de relatar o pouco tempo de experiência que tem como professor universitário, o professor Rodrigo define um bom professor universitário como aquele que é amigo, próximo do aluno e sincero. Também define como aquele que tem um bom relacionamento com os alunos e é profissional. Se tiver dificuldades, como todo mundo tem, deve procurar ajuda.

De acordo com Cunha (1992) o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor.

O professor Rodrigo inicialmente diz que fala do bom professor a partir da sua vivência como professor de capoeira:

“Bom, eu sou novo na área para falar disso. [...] Vou falar pela experiência que eu tenho dando aula, não é? Porque a capoeira é apenas um instrumento na minha vida, acho que se eu fosse dar aulas de qualquer coisa, eu seria da mesma forma”.

Essa fala reflete a concepção do bom professor baseada na experiência de professor de capoeira, condição na qual, segundo afirmou anteriormente, é respeitado pelos alunos e onde tem proximidade com estes.

É comum professores definirem o bom professor como aquele que é amigo, sincero, e outras definições que se tornaram usuais e aceitáveis ao papel do professor.

Para Cunha (1992) cria-se historicamente um rol de atributos que fazem parte do papel do professor, assimilados socialmente, sem muita consciência ou reflexão sobre esses.

O professor define a concepção que tem do bom aluno universitário, afirmando que é aquele por quem “dá gosto ir para a aula”, sendo o bom aluno universitário não só aquele que acompanha a aula, mas aquele que é persistente, como acontece na capoeira.

A concepção do que seja um bom aluno universitário para Rodrigo: é aquele que participa, se interessa e é persistente, principalmente nas aulas práticas. Esse comportamento do bom aluno relatado pelo professor se assemelha à postura que teve como aluno, já que afirmou que teve dificuldades nas aulas e provas teóricas e, no entanto, teve um desempenho satisfatório em suas participações nas aulas e provas práticas.

Um bom professor universitário, para Rodrigo, é aquele que é companheiro e amigo, que facilita a maneira como o aluno irá conseguir notas boas. Certamente esta será a forma como o professor realizará seu processo avaliativo.

A concepção do que seja um bom aluno e um bom professor universitário certamente constitui o modo como o professor concebe a avaliação da aprendizagem escolar e seguramente será a forma como realizará seu processo avaliativo.

A próxima análise será feita da entrevista com o sujeito 4, que chamaremos de professora Mariana.

QUADRO DOS PRÉ-INDICADORES

Sujeito 4 - MARIANA*

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Como cheguei na Educação Física? É que eu tive uma vivência de brincadeira de rua muito grande e muito forte, e eu consegui desenvolver todas as habilidades motoras básicas, com brincadeiras de rua. Uma coisa que minha mãe sempre permitiu e, realmente, a rua antigamente dava para possibilitar, aproveitar, para a criança ser criança realmente. E aí, quando me interessei na 5ª série,	1. Escolha Profissional

eu tive uma excelente professora que se chamava S. M. de O., inclusive somos amigas até hoje, e **ela me oportunizou a ver realmente como era a Educação Física**. E desde lá, ela já cobrava da gente a postura, não só a performance, mas, assim a experiência mesmo. **E eu idealizei e segui ela como modelo**, e de lá para cá, eu fui aluna dela tanto de Educação Física quanto de turma de treinamento. **Então eu tive realmente 10 anos de convívio com essa professora, onde eu me espelhei nela e disse: “é essa a profissão que eu quero, quero ser igual a S.”**, e ela lecionava em Pouso Alegre, Minas Gerais.[...] A partir disso eu comecei, eu fazia a Educação Física e participava da turma de treinamento, isso foi da 5ª série até o 3º magistério, eu fazia vôlei, basquete, handebol e atletismo com essa mesma professora. E ela ocupava bem o meu tempo mesmo, porque era de manhã na escola, a gente tinha contato com ela na Educação Física, que era no mesmo período de aula normal e a tarde era o treinamento, eu convivia muito mais com a professora do que com a minha família, e aí, não tive dúvida, não é? De 7 irmãos, todos fizeram Educação Física, todos participaram de treinamentos, todos participaram de competição, mas, **quem realmente seguiu essa carreira de professor de Educação Física fui só eu**. Mas, acredito que, devido à postura dessa professora que, além de ser uma excelente professora é uma grande educadora, contribuiu muito para a minha formação. Ela é aquela professora que, quando você vai fazer uma seleção de alunos, você lembra dela, quando acontece uma situação de problema, você lembra dela.

[...] aluna dela, e **ela é o espelho que eu tenho até hoje**. Gosto e agradeço por tudo o que ela fez na minha vida, e hoje eu procuro fazer com meus alunos, ou seja, dar essa oportunidade que ela me deu também. [...] Eu tenho uma grande lembrança do professor S. L. Q., que a gente chama de mestre até hoje, porque é uma pessoa que realmente mostrou o que é ser um professor de Educação Física, qual é o papel do professor de Educação Física, aquela postura, aquela responsabilidade, aquela dedicação. Tive a oportunidade de conviver com o Professor U. A. também, que foi outro professor, educador, não somente um grande professor, mas, sim um grande educador. E tivemos também outros colegas, não é? Que contribuíram e outros colegas que mostraram como não deve ser, ou seja, como deve ser um mau professor. Infelizmente isso faz parte do aprendizado, na vida as pessoas são diferentes, [...].

2. Modelo de professor

[...] **Eu tenho de formada 22 anos, fui aluna aqui da Universidade mesmo**, colega de turma da professora V. [...] **Aqui no Departamento de Educação Física da Universidade, eu ingressei em 1984**, e já no dia 08 de abril, eu já fui convidada a jogar basquete profissional em Pindamonhangaba e lá não tinha a modalidade handebol. Então eu comecei a trabalhar como estagiária em Pindamonhangaba, desde o 1º ano de Faculdade. Mas, na verdade, até então eu só reproduzia os movimentos, porque eu não conhecia

3. Formação Profissional

<p>realmente toda a parte pedagógica do processo de ensino, mas, de contrapartida que eu tive excelentes professores, [...] Tudo bem que também tive muitas dificuldades, uma delas foi morar longe da família, isso é complicado, mas, acho que tudo caminhou bem, eu acho que sou uma felizada em ter optado pela Educação Física.</p>	
<p>Educação Física para mim é você trabalhar com o ser humano mostrando a eles a diferença, que somos todos diferentes. Hoje eu vejo com muita clareza que, dentro dessas diferenças, a gente tem que achar o ponto de equilíbrio da gente, para a gente poder conseguir viver em sociedade, e dentro da atividade física. É conscientizar o ser humano a importância da atividade física regular, desde quando nasce, até quando morre e também mostrar para todos que através da Educação Física a gente conhece o ser humano e a gente começa a respeitar a individualidade de cada um. Que eu acho que por a gente trabalhar em espaço aberto, a gente tem essa válvula, tem como a gente estar mais próximo e o aluno se mostra mais. Então eu acho que se torna muito fácil, basta ter boa vontade realmente em enxergar essas diferenças e hoje com essas mudanças de comportamento. Nós ainda temos o privilégio de estar em espaço aberto, mas, já está dificultando também toda a formação do indivíduo, os valores estão bem invertidos. [...] No movimento, numa atividade, numa atividade não dirigida, mas, uma atividade livre, onde ele enxerga, ele percebe, ele dá risada, ele chora, ele fica triste. [...] Principalmente quando você elabora uma atividade e que gera um certo desconforto, não é? Aí você consegue avaliar bem o aluno, onde você pode ver quem é quem, onde você consegue tirar ele daquele ponto de equilíbrio dele, aí, se mostra realmente. [...] Em sala de aula, isso é difícil, não é? Porque até mesmo a gente fica meio constrangida em sala de aula, em frente ao aluno, agora imagine o aluno na frente do professor, a importância do movimento. [...] Se mostra.</p>	4. Concepção de Educação Física
<p>A avaliação é a gente conseguir investigar, analisar todo o processo de ensino-aprendizado dentro das atividades propostas, se o aluno sabe onde, quando e como colocar aquela informação que foi transmitida. Eu vi uma vez que, avaliação através de grego, até mesmo depois e dentro daquela parte cognitiva que é o ordenamento daquelas informações que a gente está transmitindo, a gente espera que o aluno possa assimilar. Aí vem as diferenças, um assimila hoje, outro assimila amanhã. Então eu vejo que a gente tem que ter muito tato, porque às vezes a gente acha que o aluno aprende só com a gente, mas, na verdade ele aprende com um todo. Então a avaliação para mim, enquanto professora, eu sei que é falho, mas, eu avalio que o aluno saiba onde, quando e como colocar todo o processo de ensino-aprendizagem em prática, sabendo que dentro das diferenças, aí, vem “n” variáveis que interferem na capacidade individual de dar respostas. Então, se ele está mal, se não está se sentindo bem, se teve um dia tumultuado, se está com medo ou se tem temores, isso vai interferir. Então, avaliar o dia-a-dia eu acho mais fácil que avaliar no dia realmente da prova, da</p>	5. Concepção de Avaliação da Aprendizagem

avaliação que está agendada, aí eu acho que é o fator complicador, acho que aí é injusto, é injusto quando tem muitas variáveis que interferem. **Mas quando você está ministrando um processo de ensino-aprendizado, eu acho que é super fácil você avaliar, porque já está ali de prontidão e super à vontade, está falando, está brincando.** [...] sem stress, sem cobrança, inclusive eles não tem cobrança nenhuma de notas durante as aulas, e na maioria das vezes até do aprendizado eles não querem cobrança do que estão aprendendo ou não. Mas, eu sempre falo para os alunos: vocês estão sabendo onde vocês vão utilizar isso, quando e como vão usar isso, mas, no dia da avaliação eu sei que essas variáveis interferem e aí é complicado e a avaliação não fica justa.

Então vamos lá, **um momento gratificante da avaliação, foi com essa mesma professora que me impressionava.** Eu estava na 6ª série e ela estava avaliando quem iria compor a equipe da escola, e para mim foi muito gratificante porque eu percebi uma ação que eu não esqueço nunca mais. Foi assim na verdade, foram dois momentos: um momento em que ela estava avaliando e eu percebi um passe acelerado, entrei em velocidade, recebi a bola e fiz uma bandeja, então, para aquela faixa etária. Para aquele grupo, eu dei uma resposta muito eficaz, eu recordo até hoje, que ela enalteceu, ela elogiou, ela veio e me deu os parabéns, falou que eu estava de parabéns, que eu realmente estava em condições. E **já na Graduação, eu já tive aquela avaliação tecnicista, você tem que fazer a execução de movimentos corretos,** eu já tive avaliação, no caso da disciplina de natação, na qual eu fui, no momento da avaliação eu fui rotulada, por ser negra, por não conseguir nadar, porque minha estrutura óssea é pesada. E hoje eu vejo os nadadores aí, são “buta negão”, batendo recorde. Então isso me fez muito mal. Então eu comecei a enxergar na própria Graduação quem era o professor formador, educador e quem era somente o professor por acaso. Então eu tive pontos felizes, contentes, que acertaram na avaliação, sabe, pessoas que chegaram em mim e falaram: ‘Mariana, você está errando por isso, por isso e por isso, vamos por esse caminho’, que foi a Ginástica Rítmica, tive dificuldade, não é? Aqueles movimentos todos coordenados e eu muito alta, e ela dizia: ‘Não tem problema nenhum, você vai fazer, você é capaz’. E, como eu tive também outros educadores que, ao invés de avaliar, tentaram me denegrir.

6. Experiência da avaliação na vida escolar

Nossa, **eu me senti super feliz.** Ah, que beleza, tanto é que guardo, me recordo até hoje, e isso eu tinha 12 anos, não é? **Dela enaltecer, que eu enxerguei, que eu fui capaz, que eu estou em um momento fértil** [...]. Senti feliz, assim com vontade de beijar a professora, de abraçar, de agradecer, de enaltecer e falar obrigada por ter uma pessoa assim na minha vida.

7. Sentimentos ligados à boa avaliação

[...] E também do lado negativo, **de me sentir inferiorizada, discriminada.** Lembro uma época, que não tinha e-mail, aí eu mandei

<p>uma carta para a minha mãe, e a minha mãe me disse: ‘Não, essas coisas acontecem mesmo, são todas iguais, de repente se o professor não está num bom momento, levanta a cabeça, levanta a cabeça que outro está te esperando, que outros obstáculos virão’, e Graças a Deus eu tinha uma boa formação e consegui ultrapassar por esses obstáculos. Poderia ter ido por outro caminho, se eu tivesse em um momento já de insegurança, era tudo que ia ser necessário naquele momento, para que eu desistisse do curso. Menosprezo, senti do professor a arrogância e pelo despreparo.</p>	<p>8. Sentimentos ligados à má avaliação</p>
<p>Todo momento que eu acho necessário eu faço intervenção, por exemplo: Desrespeita um colega, faço intervenção. Fez errado, digo, ‘Vamos lá meu amiguinho, é por aqui, e por aqui’. Aí, se eu já chamei a atenção, se já corrigi, falo em voz alta que é para não repetir o nome daquele, entendeu? Digo para a turma: ‘Para tudo, vamos lá pessoal, prestem atenção, de novo’. Então, enquanto eu não levo a assimilar a proposta, eu fico intrigada, eu vou embora triste, porque a aula de hoje não rendeu nada. Não deixo para o dia da avaliação agendada em hipótese alguma, eu brinco com eles, ‘Essa avaliação é pró-forma, vocês já foram avaliados’, já foram avaliados porque a questão de viver em sociedade é muito complicado, não é? E, essa questão a gente tem que avaliar o todo também, todo o tempo. Todo o tempo, eu digo para eles que o professor que não fala mais de 1000 palavras em uma aula, ele não deu aula, então, é o toque, é a aproximação e, mesmo assim, a gente erra bastante, imagina se a gente não tivesse essas intervenções.</p>	<p>9. Concepção do papel do professor na avaliação da aprendizagem</p>
<p>Então, eu avalo eles em todas as aulas, toda aula eu estou avaliando, vendo a proposta do tema da aula, se eles estão realmente conseguindo assimilar não só o processo de ensino-aprendizado da modalidade, mas, também essa questão de ele estar se relacionando, de ter postura, de ser ético, de ser idôneo. Uma coisa que eu cobro muito deles também, além da participação, os alunos que tiverem dificuldade, que eles vêm e são capazes até mesmo de avaliar o próprio aluno que tem dificuldade e de ajudar, porque assumir e dar resposta rápido não quer assumir em nenhum momento durante a aula o papel de professor, dizer: ‘Opa, agora vou fazer a inversão, agora vou ser o professor e os colegas os alunos’. Então eu gosto de avaliar a todo momento e também tenho um grande defeito, eu faço intervenção todo momento que eu acho ruim. [...] Isso aí, eu procuro contemplar todo o conteúdo que foi verificado na aula e procuro sempre questionar, quem sabe descrever o movimento, quem sabe elaborar atividades propostas e fortalecer o movimento. Quem sabe investigar se o aluno, se o futuro aluno dele vai saber realmente colocar em prática aquele movimento. Então sempre a orientação pedagógica, é descrever o movimento, é fortalecer o movimento, é detectar se o aluno está usando o método global, o método parcial, se o aluno sabe estimular, se ele sabe investigar. Então, eu me baseio sempre no método cognitivo.</p>	<p>10. Tipo de avaliação que utiliza</p>

<p>Porque temos uma agenda, não é? E faz parte da Instituição ter uma agenda e que você tem que avaliar o aluno no dia da prova teórica e no dia da prova prática. Mas, quando eu vou ministrar essa prova teórica, e nessa prova prática eu vou com muita tranquilidade, porque eu já sei os alunos que apresentam dificuldade, dos alunos que vão ter que ver de novo, dos alunos que precisam realmente de um grande apoio, devido às dificuldades dele. Por mais que você procure falar das dificuldades dele no dia-a-dia, alguns desses alunos ainda vão apresentar dificuldade e como também tem a turma que vai bem, a turma inteira. Você sabe o que conseguiu assimilar e já vai embora, mas, é sua obrigação tem que dar a prova teórica e a prova prática, se você perguntar ‘Mariana, você é capaz de avaliar o seu aluno durante o bimestre?’ Eu falo sim, com muita tranquilidade, dentro da proposta do curso.</p>	<p>11. Porque avalia desta forma</p>
<p>No conteúdo proposto e dentro da Orientação Pedagógica que eu ensinei, lotado dentro do método global, parcial, misto. Eu faço acompanhamento do conteúdo e também tento já ver o erro dentro da problematização que já foi acompanhado no bimestre, que aconteceu um fato lá nós detectamos, investigamos e eu dei a resposta. Mas, será que eles realmente conseguiram assimilar? Então, vamos de novo, para documentar e mesmo porque eles estão ali tranquilos, sentadinhos.</p>	<p>12. Em que se baseia para avaliar</p>
<p>Prova teórica e prova prática? Na prova teórica, para falar bem a verdade para você, eu acho um desconforto. É, porque são questões básicas, você tem que contemplar o maior número de informações, para ver realmente se o aluno, até para registrar, não é? E aí, fica uma coisa contra-posta, porque você já avaliou o aluno durante o bimestre, mas, você tem que colocar ali. Então, para mim seria mais fácil, ou se eles falassem, porque eu acho que aí vai fugir, um interfere aqui outro intervém ali, acho que é cem por cento de aproveitamento, do que assim, aquelas questões frias, normas. Eu particularmente não gosto de aplicar prova teórica, eu me sinto incomodada. Aí, um faz, o outro não faz, um sai mais cedo, outro sai mais tarde, particularmente se não tivesse prova teórica para mim seria bom. Na prova prática, já é uma vivência, que eu acho que eles ficam mais inseguros ainda, porque na prova teórica, são eles e eles, é porque na prova prática eles têm contato com o grupo e com a professora. E aí eles se sentem mais inseguros, por mais que eles saibam, às vezes chega na hora d'água, “n” variáveis interferem. Mesmo porque sabem que a professora vai ensinar tudo, cobrar tudo durante o bimestre, mas no dia da prova, ela vai cobrar muito mais.</p>	<p>13. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação</p>

<p>[...] Eu acho que eles ficam inseguros e eu também. Aí, eu digo: ‘relaxa, faz de conta que a professora não está aqui’. Sempre um ou outro aluno diz: ‘Aí, professora, só de olhar para o seu rosto, eu fico nervoso. Aí outro diz: “Ah, professora, olha para mim”. Então eu digo: “Ô gente, então não tem jeito, não vou ficar que nem uma bruxa aqui, pelo amor de Deus, o que é que vocês querem? Falem”. Aí eles dizem: “Não professora, calma, espere aí, um pouquinho só”. Então é isso, é um tempo que eles precisam para se acalmar, se estabilizar no início da prova, para assimilar o que aprenderam e de repente eles dão a resposta. Mas, eu acho que durante a prática das aulas se tivessem essa condição seria bem melhor. Inclusive eu fiz um teste no bimestre passado, e gostei muito, eu os coloquei para dar aula, como se estivessem aplicando a prova, para dar aula, não é? E, eles se saíram super bem. Eu acho que é o momento realmente da gente repensar essa avaliação, porque lógico que tem um ou outro no meio, “que é só por Deus”, tem os turistas também. Mas, os alunos que querem aprender, que são assíduos, que são comprometidos com o curso, foram super bem, uma beleza. Agora chega no dia da prova, é aquele nervosismo, tem que tirar nota. Sim, bloqueio, eu acho que é do ser humano, não é?</p>	<p>14. Sentimentos dos alunos durante a avaliação</p>
<p>Bom, não aconteceu comigo isso, mas, eu sempre falo isso para eles, a gente tem que repensar a nossa ação pedagógica, porque aí a falha foi da gente. Eu já tive uma questão muito mal elaborada, elaborei uma questão e na hora eles não foram bem naquela questão. Sim, todo mundo. Aí foi notório, que a culpa foi minha, cancelei a questão e falei: “Gente, a questão número 4 não vale mais, porque realmente foi mal elaborada”. Acho que a gente tem que assumir quando a gente erra, e tem dia que a gente realmente dá aula e também vê que a sua aula, não foi “aquele” aula, não deu tempo, as atividades uma não encaixou com a outra, não deu para aguentar os alunos, acho que a gente tem que assumir suas responsabilidades.</p>	<p>15. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos</p>
<p>O bom professor universitário é aquele professor realmente envolvido com as ações educacionais, comprometido, que não precisa que ninguém fique delegando a ele o que ele tem que fazer. Que ele faça o que precisa para contribuir para a formação do outro, aquele que está predisposto a ensinar e auxiliar o aluno que for necessário. Eu acredito que isso é que é o bom professor, que sabe os seus direitos e suas obrigações também.</p>	<p>16. Concepção de um bom professor universitário</p>

O bom aluno universitário é aquele que também sabe seus deveres e seus direitos, que seja um aluno realmente comprometido, que esteja predisposto a aprender. Se ele estiver predisposto a aprender, nós estamos predispostos a ensinar. Às vezes a gente não encontra esse aluno, eles estão aqui por “n” razões. Então isso se torna um empecilho para gente que quer ajudar, quer contribuir para a formação dele, e ele não está muito afim. **Um mínimo de interesse, por que se ele demonstrar, aí te dá uma abertura.** Isso quer dizer: “Pode vir que eu estou aberto para aprender”. Mas, quando o aluno não está aberto também, aí fica difícil. E nós somos humanos, chega uma hora que não dá mais, aí, fica aquele embasso. Você diz: ele não está muito afim, vamos tentar. E tenta, tenta e nada. Então não tem jeito mesmo, e ultimamente está tendo bastante, antigamente não tinha não, mas, agora parece que está tendo com mais freqüência, não é? O aluno que está meio perdido, meio sem identidade com o curso, que não está muito afim, tanto é que quando se promovem cursos, eles não têm interesse nenhum, pouquíssimos alunos que têm interesse. Então isso também é um desafio.

17. Concepção de um bom aluno universitário

Eu espero ter contribuído, pois eu achei interessante o tema do seu Doutorado, e eu acho que vai contribuir muito com a gente nessa questão de avaliação realmente. Porque eu acho que a gente tem uma grande responsabilidade em avaliar a pessoa no todo, mas, tem tantas variáveis, que eu sempre me pergunto: será que a gente está sendo justo? Será que a gente está sendo palpável? Será que a gente está contribuindo? Principalmente nós, professores da Educação Física, às vezes a gente depara com aqueles alunos mais interessados, mas, que têm menos habilidade, tem maiores dificuldades. Eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado nessa questão da avaliação, eu acho que tudo que vier, vai ser bem-vindo, pode dar esse suporte para a gente. Então, **nós somos tão envolvidas e comprometidas, a gente defende de unhas e dentes**, igual naquele comercial, em que os dois amigos brasileiros estão falando mal do Brasil, aí vem o estrangeiro e fala, eles dizem: ‘Que é isso? Aqui é o melhor que tem’. Que nem aqui, que Universidade, o que é a melhor Universidade que tem. **Então, eu acho que quando a gente tem uma identidade e a gente gosta, gosta do que faz, gosta da Instituição, do ambiente, a gente vem predisposta realmente a colaborar e a contribuir, não é?** **A gente não admite muito que as pessoas apontem a falha.** Eu quero dizer, que sou mais daqui de T., do que de Pouso Alegre. Eu estou muito feliz de voltar para sala de aula, porque nesses 2 anos que fui chefe do Departamento, senti muita falta dos alunos, a relação era outra, você perde aquela relação professor-aluno, é isso que alimenta tanto a gente, não é? Dar aula é muito gostoso. Dando aula aqui estou desde 1994, isso já é um bom tempo, não é? E dentro desse sistema, eu acredito que a gente vai vencer, estamos no caminho, existem ainda muitas coisas por vir, para acertar, mas, eu acho que a gente faz o que gosta, não é? E quando a gente faz o que gosta, tudo torna-se mais fácil.

18. Expressão do que acha importante

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Escolha profissional; 2. Modelo de professor; 3. Formação profissional; 4. Concepção de Educação Física.	Escolha profissional a partir da concepção de Educação Física
6. Experiência da avaliação durante a vida escolar; 7. Sentimentos ligados à boa avaliação; 8. Sentimentos ligados à má avaliação; 13. Sentimentos ligados à aplicação da avaliação; 14. Sentimentos dos alunos durante a avaliação.	Experiências positivas e negativas da avaliação
5. Concepção de Avaliação da Aprendizagem; 9. Concepção do papel do professor na avaliação da aprendizagem; 10. Tipo de avaliação que utiliza; 11. Por que avalia desta forma; 12. Em que se baseia para avaliar; 15. Ação ligada ao desempenho ruim da maioria dos alunos.	Concepção de avaliação e as práticas decorrentes
16. Concepção de um bom professor universitário; 17. Concepção de um bom aluno universitário; 18. Expressão do que acha importante.	Concepção de um bom curso universitário

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sujeito 4 - Professora Mariana

Perfil do sujeito

A Professora Mariana tem 41 anos de idade e é solteira. Sua formação básica é em Licenciatura em Educação Física, com especialização em Treinamento Desportivo, cursando atualmente o Mestrado em Ciências Ambientais, na mesma Universidade em que leciona.

Formada há 22 anos, atualmente é professora assistente I na Universidade, sendo lotada no Departamento de Educação Física, onde leciona há 14 anos. Ela possui experiência de 10 em docência na educação básica. Também é professora efetiva, funcionária pública municipal, de iniciação esportiva de Basquetebol e Handebol, em uma cidade do Vale do Paraíba, São Paulo, onde trabalha há 25 anos. Nesta Instituição também exerceu a função de coordenadora de iniciação esportiva.

Na Universidade, leciona as disciplinas de fundamentos e estudos avançados de Basquetebol e Handebol, e é coordenadora de Estágios do Departamento de Educação Física.

Análise e Discussão dos Núcleos de Significação

1. Escolha profissional a partir da concepção de Educação Física

Para entendermos como um profissional concebe sua prática profissional, julgamos necessário analisar sua trajetória histórica, enfatizando os aspectos que o fizeram optar pela profissão.

Os aspectos que envolvem o processo de constituição do sujeito, único, singular, mas histórico, ajudam-nos a compreender como o professor significa sua profissão e qual sentido atribui a ela. A escolha profissional é constituída por um conjunto de fatores externos aliados às condições subjetivas do sujeito.

No caso da professora Mariana, a escolha profissional foi marcada pela influência da Educação Física Escolar e da prática esportiva, vivenciada na educação básica. Também a vivência das brincadeiras infantis de que participava na rua em que morava, em Minas Gerais, enquanto criança, e a forte influência que sofreu de sua professora de Educação Física Escolar, orientaram-na na escolha pela formação em Educação Física.

Fica clara esta influência em sua escolha profissional, quando analisamos a fala da professora Mariana:

"Como cheguei na Educação Física? É que eu tive uma vivência de brincadeira de rua muito grande e muito forte, e eu consegui desenvolver todas as habilidades motoras básicas, com brincadeiras de rua. [...] E aí, quando me interessei na 5ª série, eu tive uma excelente professora que se chamava S. M. de O., inclusive somos amigas até hoje, e ela me oportunizou a ver realmente como era a Educação Física".

Podemos perceber a importância que tem para a professora o papel do educador em cumprir com o compromisso pedagógico, sendo o mediador entre o conteúdo a ser ensinado e o sujeito da aprendizagem.

Perrenoud (1993, p. 150) afirma que o trabalho docente é um trabalho com pessoas, uma profissão relacional. O principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito que interage com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas.

Na fala da professora Mariana, percebemos a importância que deu à relação que teve com sua professora de Educação Física, deixando transparecer como o convívio com a professora a motivou a escolher a profissão:

"[...] ela já cobrava da gente a postura, não só a performance, mas, assim a experiência mesmo. E eu idealizei e segui ela como modelo, e de lá para cá, eu fui aluna dela tanto de Educação Física quanto de turma de treinamento. Então eu tive realmente 10 anos de convívio com essa professora, onde eu me espelhei nela e disse: 'É essa a profissão que eu quero, quero ser igual a S'."

O convívio que teve com a professora de Educação Física parece tê-la influenciado não só na escolha profissional, como também para a sua formação. Notamos claramente a relevância do papel da professora de Educação Física na vida da professora Mariana, quando diz:

“E ela ocupava bem o meu tempo mesmo, porque era de manhã na escola, a gente tinha contato com ela na Educação Física, que era no mesmo período de aula normal e a tarde era o treinamento, eu convivia muito mais com a professora do que com a minha família, e aí, não tive dúvida, não é? [...] Mas, **acredito que, devido à postura dessa professora que, além de ser uma excelente professora é uma grande educadora, contribuiu muito para a minha formação**”.

No Curso de Formação de Professores, o professor é o principal mediador na interação entre o sujeito e o objeto. O professor age como mediador na troca de experiências que ocorre no processo de formação do aluno.

Notamos, na fala da Mariana, como foi importante o papel dessa professora e de alguns professores na sua vida, sendo as suas posturas modelos para ela:

“[...] **ela é o espelho que eu tenho até hoje**. Gosto e agradeço por tudo o que ela fez na minha vida, e hoje eu procuro fazer com meus alunos, ou seja, dar essa oportunidade que ela me deu também. [...] Eu tenho uma grande lembrança do professor S. L. Q., que a gente chama de mestre até hoje, porque é uma pessoa que realmente mostrou o que é ser um professor de Educação Física, qual é o papel do professor de Educação Física, aquela postura, aquela responsabilidade, aquela dedicação. Tive a oportunidade de conviver com o Professor U. A. também, que foi outro professor, educador, não somente um grande professor, mas, sim um grande educador”.

A responsabilidade do professor formador é muito grande, pois pode se constituir num dos responsáveis pela escolha profissional e pela formação de muitos alunos. Mas a lembrança não é somente de bons professores, mas também de outros que também a ensinaram a não ter atitudes que considera não condizentes com a postura de um educador:

“E tivemos também outros colegas, não é? **Que contribuíram e outros colegas que mostraram como não deve ser, ou seja, como deve ser um mau professor**. Infelizmente isso faz parte do aprendizado, na vida as pessoas são diferentes, [...].”

Quando indagada sobre como foi a formação profissional, a professora Mariana relatou a trajetória desde que entrou no curso de formação, como aluna. Disse das dificuldades que encontrou em morar longe da família, mas do esforço recompensado em ter optado pela Educação Física.

Desde o inicio de sua formação, já começou a estagiar e jogar basquetebol por uma cidade do Vale do Paraíba, onde reside até hoje. Diz que essa experiência foi muito importante, pois no começo apenas reproduzia os movimentos, sem reflexão sobre a parte pedagógica do processo de ensino.

Mas essa experiência a ajudou, com a participação de excelentes professores que teve, a entender o que é Educação Física:

"Educação Física para mim é você trabalhar com o ser humano mostrando a eles a diferença, que somos todos diferentes. [...] É conscientizar o ser humano a importância da atividade física regular, desde quando nasce, até quando morre e também mostrar para todos que através da Educação Física a gente conhece o ser humano e a gente começa a respeitar a individualidade de cada um".

A fala de Mariana revela o quanto seus sentidos acerca da Educação Física direcionam-se para o respeito à individualidade de cada aluno. Podemos pensar que esses sentidos, constituídos pela sua história pessoal e nas relações sociais, demonstram o quanto sofreu sendo discriminada por professores durante a sua formação acadêmica, como veremos a seguir.

2. Experiências positivas e negativas da avaliação

Ao ser indagada sobre o percurso escolar, a formação acadêmica e as experiências que vivenciou como aluna, em relação aos processos avaliativos, a professora Mariana relatou momentos em que definiu como gratificantes e momentos que se sentiu discriminada e inferiorizada.

Alguns momentos de experiência avaliativa na vida escolar que contribuíram positivamente para a sua formação foram citados, por exemplo, como podemos observar nesta fala:

"Então vamos lá, um momento gratificante da avaliação, foi com essa mesma professora que me impressionava. Eu estava na 6ª série e ela estava avaliando quem iria compor a equipe da escola, e para mim foi muito gratificante porque eu percebi uma ação que eu não esqueço nunca mais. [...] um momento em que ela estava avaliando e eu percebi um passe acelerado, entrei em velocidade, recebi a bola e fiz uma bandeja, então, para aquela faixa etária. Para aquele grupo, eu dei uma resposta muito eficaz, eu recordo até hoje, que ela enalteceu, ela elogiou, ela veio e me deu os parabéns, falou que eu estava de parabéns, que eu realmente estava em condições".

Inferimos na fala da professora a necessidade de ser elogiada e reconhecida como capaz. A lembrança que tem do momento que se sentiu capaz e que teve o reconhecimento da professora de Educação Física, remete-nos à análise das categorias *necessidade* e *motivo*, na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

De acordo com González Rey (2003, p. 246) a necessidade é o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades. Assim, a emotionalidade do sujeito responde a processos emocionais que acompanham suas ações nos diversos contextos de que participa.

Analisamos, na fala da professora Mariana, como o elogio e o reconhecimento a motiva e lhe remete aos bons sentimentos com relação à avaliação, inclusive referindo-se, em outro momento da entrevista, ao mesmo fato ocorrido:

"Nossa, eu me senti super feliz. Ah, que beleza, tanto é que guardo, me recordo até hoje, e isso eu tinha 12 anos, não é? Dela enaltecer, que eu enxerguei, que eu fui capaz, que eu estou em um momento fértil [...]. Senti feliz, assim com vontade de beijar a professora, de abraçar, de agradecer, de enaltecer e falar obrigada por ter uma pessoa assim na minha vida".

Davidov (1999) nos diz que as emoções são inseparáveis das necessidades, pois quando discutimos uma certa emoção, nós sempre identificamos a necessidade sobre a qual se baseia a emoção.

A emoção relatada pela professora Mariana quanto ao momento em que teve o reconhecimento e o elogio da professora, mostra-nos a necessidade que sente de ser bem aceita no grupo.

Os motivos são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 246).

Os motivos são estados que se ativam dentro de um conjunto de elementos de sentido subjetivo, que estão associados à história de cada indivíduo concreto, assim como à cultura a qual estão inseridos.

São os motivos que levaram Mariana a procurar superar os momentos de dificuldades que encontrou na sua formação docente, situações que lhe causaram sentimentos de inferioridade e descriminação. Isso a motivou a buscar a realização de suas necessidades de auto-afirmação e de aceitação no grupo.

Percebemos no depoimento da professora Mariana lembranças de momentos ruins por que passou, no papel de aluna, sendo avaliada. Em sua fala, retrata momentos de exclusão e preconceito pelos quais passou:

“E já na Graduação, eu já tive aquela avaliação tecnicista, você tem que fazer a execução de movimentos corretos. Eu já tive avaliação, no caso da disciplina de natação, na qual eu fui, **no momento da avaliação eu fui rotulada, por ser negra, por não conseguir nadar**, porque minha estrutura óssea é pesada. E hoje eu vejo os nadadores aí, são ‘buta negão’, batendo recorde. **Então isso me fez muito mal.** [...] E também do lado negativo, **de me sentir inferiorizada, discriminada.** [...] **Menosprezo, senti do professor a arrogância e pelo despreparo”.**

Observamos que Mariana, durante o percurso escolar e o processo de formação, vivenciou algumas experiências constrangedoras e excludentes. Ela relata o sentimento de angústia que teve nesses momentos, contando sobre uma carta que mandou para sua mãe, dizendo do seu sentimento pensando inclusive em desistir do curso.

A professora inicia sua fala dizendo da avaliação tecnicista que prevalecia no tempo de sua formação. A avaliação, com ênfase na técnica, é fruto da tendência tecnicista das décadas de 60 e 70, quando os princípios da pedagogia tecnicista, predominantes no sistema educacional brasileiro, sob a égide da ditadura militar, reforçam a identidade esportiva da Educação Física escolar. Os objetivos, nesta época, eram a promoção da saúde, a aquisição de habilidades motoras e as práticas dos esportes através do treinamento e da repetição dos exercícios, sendo o individual mais importante que o grupal (NATALINI, 1996, p. 18).

A avaliação da aprendizagem na Educação Física, com ênfase na aptidão física, é vivida pela Mariana, na posição de aluna, inclusive quando sofre o preconceito relatado por ser negra e não conseguir nadar. O desempenho motor sobressaia às questões pedagógicas importantes na formação do educador.

O fato descrito pela professora Mariana que se deu no processo de formação de professores teve influência direta na sua prática pedagógica e avaliativa. A professora resgatou, em sua memória de estudante, uma lembrança ruim, uma experiência de humilhação, marcas de uma avaliação excludente, mas que a levou à reflexão do que é ser um educador, como podemos observar no depoimento a seguir:

"Então, eu comecei a enxergar na própria Graduação, quem era o professor formador, educador e quem era somente o professor por acaso. Então eu tive pontos felizes, contentes, que acertaram na avaliação. Sabe, pessoas que chegaram em mim e falaram: 'Mariana, você está errando por isso, por isso e por isso, vamos por esse caminho', que foi a Ginástica Rítmica, tive dificuldade, não é? Aqueles movimentos todos coordenados e eu muito alta, e ela dizia: 'Não tem problema nenhum, você vai fazer, você é capaz'. **E, como eu tive também outros educadores que, ao invés de avaliar, tentaram me denegrir".**

Quando a professora foi indagada a respeito do sentimento que tem quando está avaliando, retrata a avaliação referindo-se ao momento da prova. Esta colocação da avaliação estanque, como um único momento, também apareceu na fala dos outros professores, como vimos anteriormente.

Mariana relata que sente um desconforto no momento em que está aplicando a prova teórica, pois trata-se de um momento em que necessita elaborar questões básicas, mas que contemplem o maior número de informações, cujo objetivo é saber se o aluno conseguiu absorver o conteúdo.

Ela afirma que existe uma contradição, já que considera a avaliação contínua, que realiza durante todo o bimestre, mais importante. No entanto, necessita de avaliar teoricamente os conhecimentos dos alunos, mas afirma que se sente incomodada.

Quando fala da prova prática, diz sentir-se mais à vontade, pois considera como uma vivência. No entanto, afirma que o aluno se sente mais inseguro nesta prova, como observamos no depoimento a seguir:

"Na prova prática, já é uma vivência, que eu acho que eles ficam mais inseguros ainda, porque na prova teórica, são eles e eles, é porque na prova prática eles têm contato com o grupo e com a professora. E aí eles se sentem mais inseguros, por mais que eles saibam, às vezes chega na hora d'água, 'n' variáveis interferem. Mesmo porque sabem que a professora vai ensinar tudo, cobrar tudo durante o bimestre, mas no dia da prova, ela vai cobrar muito mais".

Quanto ao sentimento dos alunos durante a avaliação, a professora diz que tanto eles quanto ela ficam inseguros. Ela diz que pedem para esperar um pouco antes de executar os movimentos pedidos, momento em que a professora considera muito importante, conforme diz:

"Então é isso, é um tempo que eles precisam para se acalmar, se estabilizar no início da prova, para assimilar o que aprenderam e de repente eles dão a resposta. [...] Agora chega no dia da prova, é aquele nervosismo, tem que tirar nota. Sim, bloqueio, eu acho que é do ser humano, não é?"

Mariana completa seu pensamento, dizendo que seria a condição ideal avaliar o aluno durante as aulas, e não só no dia da prova. A contradição em sua fala é marcante, pois fala da importância da avaliação contínua que afirmou anteriormente, porém utiliza-se apenas da prova teórica e prova prática.

3. Concepção de avaliação e as práticas decorrentes

A avaliação da aprendizagem reflete o que entendemos por educação. No caso desta pesquisa, interessa-nos saber como o professor formador significa a avaliação na sua prática docente, no curso de Educação Física.

A professora Mariana relata ser nas aulas de Educação Física, no movimento, que o aluno se expressa como é, o que não acontece em uma sala de aula, numa aula teórica. Essa possibilidade de movimento favorece ao professor, avaliar de forma satisfatória seus alunos, já que as diferenças aparecem naturalmente.

Quanto à concepção de avaliação da aprendizagem, a professora Mariana assim define:

"A avaliação é a gente conseguir investigar, analisar todo o processo de ensino-aprendizado dentro das atividades propostas, **se o aluno sabe onde, quando e como colocar aquela informação que foi transmitida.**[...] Aí vem as diferenças, um assimila hoje, outro assimila amanhã".

A avaliação, definida pela professora, pressupõe um momento de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. Na fala da professora percebemos pontos importantes ligados à função básica da avaliação, diagnosticando as dificuldades e progressos, impulsionando a aprendizagem a promover a melhoria do ensino.

O respeito às diferenças individuais é um aspecto enfatizado pela professora, pensando na avaliação como uma prática formativa.

Para melhor explicar sua concepção de avaliação, Mariana fala sobre como avalia seus alunos:

“Então a avaliação para mim, enquanto professora, **eu sei que é falho**, mas, **eu avalio que o aluno saiba onde, quando e como colocar todo o processo de ensino-aprendizagem em prática, sabendo que dentro das diferenças, aí, vem “n” variáveis que interferem na capacidade individual de dar respostas**. Então, se ele está mal, se não está se sentindo bem, se teve um dia tumultuado, se está com medo ou se tem temores, isso vai interferir”.

O depoimento da professora demonstra a preocupação que tem quando diz que o que faz é “falho”, mas que há o empenho em avaliar pensando na formação do futuro educador:

“Mas, eu sempre falo para os alunos: ‘**Vocês estão sabendo onde vocês vão utilizar isso, quando e como vão usar isso?**’ Mas, no dia da avaliação eu sei que essas variáveis interferem e aí é complicado e a avaliação não fica justa”.

A fala da professora sinaliza que o processo de avaliação também envolve o professor, uma vez que, ao refletir sobre sua prática avaliativa, faz uma autoavaliação e questiona sobre a fragilidade da sua avaliação.

Quando fala do papel do professor na avaliação da aprendizagem, evidencia a importância que este tem no processo educativo e avaliativo:

“**Todo momento que eu acho necessário eu faço intervenção.** [...] Não deixo para o dia da avaliação agendada em hipótese alguma, eu brinco com eles, ‘Essa avaliação é pro forma, vocês já foram avaliados’, **já foram avaliados porque a questão de viver em sociedade é muito complicado, não é? E, essa questão a gente tem que avaliar o todo também, todo o tempo.** Todo o tempo, eu digo para eles que o professor que não fala mais de 1000 palavras em uma aula, ele não deu aula, então, é o toque, é a aproximação e, mesmo assim, a gente erra bastante, imagina se a gente não tivesse essas intervenções”.

Novamente encontramos em sua fala a importância da avaliação contínua e formativa, afirmando, posteriormente, que avalia em todas as aulas:

“[...] **toda aula eu estou avaliando**, vendo a proposta do tema da aula, se eles estão realmente conseguindo assimilar não só o processo de ensino-aprendizado da modalidade, mas, **também essa questão de ele estar se relacionando, de ter postura, de ser ético, de ser idôneo**”.

Esse relato de avaliação deve ser analisado e considerado levando-se em conta a importância atribuída à formação de professores. Os processos de avaliação devem refletir aspectos relevantes e que tenham um papel importante nas mudanças dos processos de ensino-aprendizagem.

Os processos avaliativos precisam estar integrados aos processos de ensino, assumindo uma perspectiva multidimensional, assumindo a perspectiva da formação profissional.

A professora refere como um “defeito” seu fazer intervenções a todo o momento, mas afirma gostar de fazer a avaliação assim. Novamente a contradição aparece em sua fala. Diz usar a avaliação como um momento de reflexão do aluno, no qual ele saiba colocar em prática o que aprendeu na sua vida profissional:

“Isso aí, eu procuro contemplar todo o conteúdo que foi verificado na aula e procuro sempre questionar, quem sabe descrever o movimento, quem sabe elaborar atividades propostas e fortalecer o movimento. Quem sabe investigar se o aluno, se o futuro aluno dele vai saber realmente colocar em prática aquele movimento. Então sempre a orientação pedagógica, é descrever o movimento, é fortalecer o movimento, é detectar se o aluno está usando o método global, o método parcial²⁵, se o aluno sabe estimular, se ele sabe investigar. Então, eu me baseio sempre no método cognitivo”.

Observamos que a professora, apesar de se referir anteriormente às práticas avaliativas de alguns de seus professores na formação, baseadas na técnica, avalia a execução, descrição e fortalecimento do movimento.

A professora afirma que avalia seus alunos utilizando-se das provas teóricas e práticas para atender a uma agenda estipulada pela Universidade. Diz se sentir muito tranqüila nas provas, pois já sabe quais os alunos que apresentarão alguma dificuldade e que precisarão de um apoio maior.

Fala do compromisso do professor na formação integral de seu aluno, na administração do conteúdo e no atendimento às exigências da Universidade:

“Você sabe o que conseguiu assimilar e já vai embora, mas, é sua obrigação tem que dar a prova teórica e a prova prática, se você perguntar ‘Mariana, você é capaz de avaliar o seu aluno durante o bimestre?’ Eu falo ‘sim, com muita tranqüilidade, dentro da proposta do curso’”.

²⁵ Esse assunto será melhor explicado a seguir.

Esse depoimento demonstra que, o que importa para a professora é fazer com que os alunos aprendam, que assimilem conhecimentos. No entanto, parece enfatizar mais a prova prática como conteúdo a ser avaliado.

O compromisso que os cursos de formação de professores devem assumir, no papel do docente, é complexo, pois supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do processo de ensino-aprendizagem, do saber, bem como o constante repensar da prática pedagógica e da ciência.

A professora Mariana relata basear sua avaliação no conteúdo proposto e dentro da Orientação Pedagógica que diz ter ensinado, adotando os métodos global, parcial e misto. Esses são métodos de ensino em Educação Física nos quais cada professor, partindo de diretrizes metodológicas seguras e atualizadas, pode e deve organizar seu próprio método (Xavier, 1986, p.11).

O *método global* consiste em ensinar uma destreza motora, apresentando todo o seu conjunto, aquele que parte da totalidade do movimento. O jogo é uma das melhores ilustrações da aplicação do método global.

De acordo com Oliveira (1985b, p. 80), na iniciação esportiva é muito comum a aplicação do método global, mas sem o reconhecimento de sua importância como recurso metodológico, sendo o “aprender jogando” a base desse método.

O *método parcial* consiste em ensinar uma destreza motora por partes, para depois uni-las entre si (XAVIER, 1986, p. 17). Esse método é utilizado quando acredita-se que o todo só pode ser aprendido após o domínio de cada uma das suas partes.

Já o *método misto* consiste em ensinar uma destreza motora pelo método global, isto é, apresentando todo o seu conjunto e retornar para alguma parte da destreza que o educando tenha dificuldade de realizar, utilizando o método parcial. Novamente volta-se para o método global e, desta sincronia, surge o método misto (XAVIER, 1986, p. 21).

A utilização dos métodos de ensino pela professora Mariana retrata sua experiência na iniciação esportiva e na docência de disciplinas relacionadas ao esporte (Basquetebol e Handebol). Ela afirma, como vimos anteriormente, que se utiliza dos variados métodos de ensino.

A utilização de uma diversidade de métodos representa a maneira como a professora subjetiva a Educação Física e, consequentemente, a avaliação da aprendizagem.

Para Mattos (1971, apud XAVIER, 1986, p. 11):

O bom professor é aquele que está na busca constante de um método melhor, mais adequado e eficaz, um método que enquadre realisticamente os princípios, as sugestões e as normas flexíveis da moderna técnica de ensino às realidades concretas e imediatas em que se situa o seu trabalho.

Percebemos que a professora Mariana preocupa-se com a formação do profissional e, principalmente, do futuro educador, procurando métodos de ensino que contemplam seu objetivo.

Mariana afirma não ter vivenciado nenhuma situação, como professora, em que ocorreu o desempenho ruim da maioria dos alunos em uma avaliação. No entanto, se fosse o caso, repensaria a sua ação pedagógica, assumindo a falha como dela.

A professora relata uma situação que vivenciou na qual não elaborou uma questão de prova de forma satisfatória, como podemos ver em sua fala:

“Eu já tive uma questão muito mal elaborada, elaborei uma questão e na hora eles não foram bem naquela questão. [...]. **Aí foi notória, que a culpa foi minha, cancelei a questão** e falei: ‘Gente, a questão número 4 não vale mais, porque realmente foi mal elaborada’. **Acho que a gente tem que assumir quando a gente erra**, e tem dia que a gente realmente dá aula e também vê que a sua aula, não foi ‘aquela’ aula, não deu tempo, as atividades uma não encaixou com a outra, não deu para agüentar os alunos, **acho que a gente tem que assumir suas responsabilidades**”.

Observamos, em seu relato, a importância do professor refletir sobre a avaliação, assumindo seu papel formador, sua responsabilidade. Esses são aspectos que orientam os alunos no seu processo formativo e, muito provavelmente, servirá de modelo para suas ações educativas.

Observamos que a professora Mariana vivencia a avaliação como um momento de reflexão e de valorização do aluno. Baseando-se nas experiências avaliativas que teve como aluna, tanto boas quanto ruins, procura diversificar sua metodologia, tornando a avaliação um momento de aprendizado.

4. Concepção de um bom curso universitário

Para pensarmos em um bom curso universitário precisamos analisar o que os professores entendem por um bom professor universitário e um bom aluno universitário. Estas questões norteiam o sentido atribuído à avaliação da aprendizagem, já que avaliamos segundo nossa subjetividade.

Com a finalidade de verificar a opinião da professora Mariana a respeito desse assunto, foi colocado o seguinte questionamento: “Para você, o que é ser um bom professor universitário?”

A professora aponta para itens que julga importantes ao bom professor:

“O bom professor universitário é aquele professor realmente envolvido com as ações educacionais, comprometido, que não precisa que ninguém fique delegando a ele o que ele tem que fazer. Que ele faça o que precisa para contribuir para a formação do outro, aquele que está predisposto a ensinar e auxiliar o aluno que for necessário. Eu acredito que isso é que é o bom professor, que sabe os seus direitos e suas obrigações também”.

Esse depoimento demonstra a necessidade da professora satisfazer aos anseios que acredita serem do Ensino Superior. O senso de responsabilidade presente em suas falas anteriores fica evidente nas ações que descreve como importantes para o bom professor universitário.

A professora complementa seu pensamento, atribuindo também a responsabilidade ao aluno, quando considera como um bom aluno universitário:

“O bom aluno universitário é aquele que também sabe seus deveres e seus direitos, que seja um aluno realmente comprometido, que esteja predisposto a aprender. [...] Um mínimo de interesse, por que se ele demonstrar, aí te dá uma abertura”.

O bom aluno, no discurso da professora, é o aluno que ela idealiza. Tanto que, podemos observar no seu depoimento seguinte, que sua ação está estreitamente ligada ao interesse demonstrado pelo aluno:

“Mas, quando o aluno não está aberto também, aí fica difícil. **E nós somos humanos, chega uma hora que não dá mais, aí**, fica aquele embasso. Você diz: ‘Ele não está muito afim, vamos tentar’. E tenta, tenta e nada. Então não tem jeito mesmo, **e ultimamente está tendo bastante, antigamente não tinha não, mas, agora parece que está tendo com mais freqüência**, não é? O aluno que está meio perdido, meio sem identidade com o curso, que não está muito afim, tanto é que quando se promovem cursos, eles não têm interesse nenhum, pouquíssimos alunos que tem interesse. Então isso também é um desafio”.

A afirmação final da professora, em que relata a dificuldade atual em encontrar o aluno idealizado por ela, com interesse e dedicação, move-a em busca da resolução do desafio.

Ela relata que necessita da predisposição do aluno para aprender, mas muitas vezes não encontra esse aluno interessado. Na visão da professora, esse é um aspecto dificultador para ajudar o aluno, no sentido de contribuir para a sua formação.

Mariana procura ultrapassar essas barreiras, com alunos sem identidade com o curso, sem motivação e sem interesse, para suprir as necessidades que acredita ter seu papel de docente.

O depoimento final da professora Mariana é sobre a importância que vê na discussão do tema avaliação da aprendizagem, principalmente na Educação Física, curso no qual nos deparamos, muitas vezes, com alunos interessados, mas com pouca habilidade, como podemos observar em seu depoimento:

“Porque eu acho que a gente tem uma grande responsabilidade em avaliar a pessoa no todo. Mas, tem tantas variáveis, que eu sempre me pergunto: ‘Será que a gente está sendo justa? Será que a gente está sendo palpável? Será que a gente está contribuindo?’ **Principalmente nós, professores da Educação Física, às vezes a gente depara com aqueles alunos mais interessados, mas, que têm menos habilidade, tem maiores dificuldades. Eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado nessa questão da avaliação, eu acho que tudo que vier, vai ser bem-vindo, pode dar esse suporte para a gente**”.

Podemos observar que a visão da Educação Física voltada para o desempenho físico e da técnica aparece apenas no final da entrevista da professora, mas não de forma direta. Certamente o sentido que atribui à avaliação da

aprendizagem se constitui nessa visão mais tecnicista, talvez não de forma direta, mas através da elaboração de suas provas, das colocações pessoais que faz aos alunos nas aulas e mesmo na postura que apresenta como educadora.

Observa a grande responsabilidade que temos, como educadores, em avaliar, pois existem inúmeras variáveis que influenciam nossas ações. Desta forma, o tema levanta inúmeras discussões que considera importantes no curso superior, na formação de professores.

Termina sua fala dizendo da realização que tem em trabalhar na Instituição, com a qual deseja contribuir sempre mais para a melhora do curso. Diz que gosta do que faz e, assim, tudo se torna mais fácil.

A fala da professora Mariana nos remete à reflexão do desafio que se põe diante da universidade brasileira: que ela reencontre e reaproprie o seu papel humanizador na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem sabe seja este mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias para que todos tenham pão...” (Cortella, 1999)

As práticas avaliativas têm se transformado cada vez mais, em um tema que inspira muitas discussões, especialmente quando nos referimos à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: aparenta ser o nível que apresenta maiores resistências às mudanças.

Tendo em vista que nosso interesse principal foi analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor formador à avaliação da aprendizagem escolar, no curso de Licenciatura em Educação Física, a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica, dedicamos especial atenção nas entrevistas aos professores com formação em Educação Física.

Esse fato se deu devido à condição de seus alunos poderem vir a atuar como docentes da educação básica, uma vez que os processos de ensino e de avaliação da aprendizagem vivenciados na formação, repercutem na constituição da subjetividade dos futuros docentes, bem como nas suas práticas educativas e avaliativas.

O professor que conduz o processo ensino-aprendizagem necessita ter uma visão crítica do seu papel para que, problematizando o conhecimento, forneça os instrumentos necessários para que seus alunos realmente transformem a sociedade.

Percebemos, em nossa pesquisa, que o trabalho docente, nos cursos de formação, ainda não está organizado de forma a desenvolver nos alunos as condições necessárias para serem futuros professores. Os alunos mostram-se dependentes dos professores em muitas situações, desde o que devem aprender até como o devem aprender.

Não cabe aqui achar os culpados pela situação: se é o professor que não se conscientizou de seu papel formador do aluno na sua totalidade, de modo que ele se aproprie dos conhecimentos produzidos; se são os alunos que são desinteressados e apáticos ao conhecimento; ou se é o Sistema Educacional que está falido. Cabe a nós analisarmos como estes professores sentem, pensam e agem deste modo frente a questão da avaliação, para daí sim, de posse de uma compreensão mais profunda e completa dos constituintes da situação estudada, pensarmos alternativas, e quem sabe a construção de políticas públicas voltadas para este tipo de problemática.

Ao analisarmos os significados e sentidos destes professores sobre a avaliação da aprendizagem, procuramos nos aproximar da subjetividade desses professores, a fim de buscarmos subsídios para as práticas avaliativas que tem se constituído nos cursos de formação.

As informações obtidas neste estudo revelaram que os professores, apesar de terem experiências distintas de formação, tendo uns formação em licenciatura e outros em bacharelado, em diferentes áreas, de maneira geral mostram-se comprometidos com a formação integral de seus alunos, futuros profissionais e educadores.

Percebemos que, mesmo todos tendo a mesma profissão, serem professores, vivenciando a docência no ensino superior, guardam a sua singularidade, sendo sujeitos históricos e sociais, constituindo seus sentidos baseados não só na história social em que encontram-se inseridos, mas também nas experiências vivenciadas individualmente.

Os dados obtidos nos questionários, quanto à concepção de avaliação da aprendizagem dos professores formadores, mostraram um consenso quanto ao significado atribuído por eles, pois a maioria entende-a como um processo de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem.

Podemos observar que, de uma forma clara, os professores definem a avaliação da aprendizagem como diagnóstico, processo, etapa que deve ser repetida, e outros. Já de maneira indireta, inferimos que os mesmos procuram não demonstrar o reconhecimento das dificuldades que apresentam em encontrar pontos

negativos no seu trabalho docente, muitas vezes culpabilizando apenas o aluno e o Sistema Educacional pelo fracasso.

De acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 328), uma das funções da avaliação, na prática, é a função pedagógica. Esta função constitui a legitimação mais explícita para a realização da avaliação da aprendizagem, mas não é a razão mais determinante de sua existência. Deve-se realizá-la para se conscientizar sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando informações para detectar erros, incompreensões, crenças, etc, para poder corrigi-los e superá-los, evitando o fracasso antes que se produza. Essa é a função diagnóstica da avaliação, no sentido formativo: servir para corrigir e melhorar os processos.

Por outro lado, percebemos na fala do professor Marcelo, na entrevista, que o mesmo apresenta a concepção tecnicista da avaliação. Esse sentido atribuído à avaliação fica evidente quando relaciona-se à sua prática avaliativa, priorizando a execução do movimento.

Acreditamos ser relevante a observação sobre a formação desse professor, tendo se especializado em uma modalidade esportiva, a partir de sua experiência em esportes. A cobrança pela performance esportiva é muito grande em treinamentos de determinadas modalidades esportivas, ficando claro a influência da experiência anterior na sua prática avaliativa.

Esse sentido atribuído à avaliação da aprendizagem nos cursos de formação em Educação Física infelizmente ainda é comum, apesar de, ultimamente, haver se reduzido de maneira significativa. Essa concepção avaliativa dificulta o aprendizado do futuro educador, sendo avaliado pelas exigências de algumas habilidades motoras e não pela capacidade de ensinar.

Já o professor Antonio, apesar de ter formação em bacharelado, não tendo vivenciado a formação pedagógica na graduação, demonstra que, subjetivamente, concebe a avaliação da aprendizagem como instrumento de acompanhamento do aprendizado do aluno, apresentando uma visão crítica do seu papel de professor e da responsabilidade que tem o aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim também analisamos o depoimento da professora Mariana, pressupondo a avaliação como diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem.

Na fala do professor Rodrigo, observamos a concepção de avaliação calcada nos resultados, enfatizada na avaliação somativa. No entanto, demonstra a necessidade de ser bem aceito pelo aluno para que este tenha sucesso na avaliação da aprendizagem. É interessante que o professor, mesmo sentindo a necessidade da aceitação e do bom relacionamento do aluno, concebe a avaliação como um momento final de um processo, acarretando o sucesso ou não, do aluno.

Uma questão que merece ser comentada é referente à formação recebida pelos professores durante a graduação. Nos questionários, a maioria dos professores que leciona no curso de Educação Física afirmou que vivenciou algum tipo de discussão sobre o tema avaliação da aprendizagem durante o percurso acadêmico. Importante ressaltar que esses professores são os licenciados.

Os professores que fizeram o bacharelado não vivenciaram, ou não se lembram de terem vivenciado, o tema avaliação da aprendizagem na sua formação acadêmica, mesmo tendo alguns passado pelo Mestrado e Doutorado. Salientamos que, apesar de ser a minoria, representam um número significativo de professores. Sendo formadores, acreditamos na influência que representam em seus alunos. No entanto, como vimos anteriormente, mesmo não tendo discutido o tema em suas formações, a maioria definiu a avaliação da aprendizagem como diagnóstico.

Os professores revelaram alguns sentimentos negativos na vivência da avaliação da aprendizagem como alunos. Esses sentimentos de tonalidades desagradáveis, como trauma, tensão, stress, medo, relatados pelos professores nos questionários, foram confirmados nas entrevistas.

Também revelaram sentimentos de tonalidades agradáveis ao se remeterem à maneira como foram avaliados, como alunos. Sentimentos de tranquilidade, respeito, justiça, reconhecimento, entre outros, foram apresentados pelos professores nos questionários e nas entrevistas.

Estes sentimentos foram relatados com muita emoção pelos professores nas entrevistas. Transpareceu, além de suas falas, um sentimento de importância pelo

sucesso alcançado, pelo reconhecimento do esforço, pela superação das dificuldades, por se sentir capaz.

Concluímos como é importante o reconhecimento do professor pelo esforço de superação apresentado pelo aluno. No papel de aluno, os professores demonstraram a necessidade de sentir prazer e satisfação nas atividades avaliativas. Cabe aqui a observação da avaliação como um processo formativo e não apenas como um momento final, de busca de resultados.

Nas entrevistas, os professores complementaram esses sentimentos quando relataram sobre como se sentem avaliando. O professor Marcelo relata que procura deixar seus alunos tranquilos, referindo-se ao momento da aplicação da prova. Os professores Antonio e Mariana disseram que sentem desconforto ao aplicarem as provas, mas que a preocupação deve ser maior em avaliar todos os momentos , e não simplesmente enfatizar-se a prova. Já o professor Rodrigo afirma se sentir bem aplicando a prova, principalmente se o aluno demonstra interesse por sua disciplina, fazendo questionamentos, reafirmando a necessidade de ser bem aceito pelos alunos.

De acordo com González Rey (2003) “As emoções são inseparáveis das necessidades. Enquanto discutimos uma certa emoção nós sempre identificamos a necessidade sobre a qual se baseia a emoção”. As necessidades são estados produtores de sentido, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta.

Consideramos que a fala dos professores demonstram como os sujeitos realizam ações concretas a partir de suas necessidades. A necessidade de aceitação e reconhecimento fica evidente quando os professores remetem a como se sentem avaliando, agora no papel de professor. Preocupam-se em deixar os alunos tranquilos, que se sintam reconhecidos pela trajetória da aprendizagem, e também reconheçam a importância do professor e da disciplina para seu sucesso, como aluno.

Quanto à utilização de instrumentos avaliativos, percebemos no relato da maioria dos professores que dão preferência ao uso das provas, teóricas e práticas, quando for o caso. Mesmo assim, demonstraram ter a preocupação com a

diversificação dos instrumentos avaliativos e procuram pensar na avaliação como um processo, e não como um produto.

Na fala dos entrevistados, professores com formação em Educação Física, o discurso não é muito diferente. Apesar das disciplinas específicas terem características diferentes das demais disciplinas do curso, utilizam-se de provas para avaliar os alunos. Por serem teórico-práticas, estas disciplinas necessitam de uma maior atenção dos professores, pois alguns acabam por enfatizar a realização técnica das habilidades motoras, como vimos anteriormente. Mesmo assim, observamos a preocupação pela ruptura dos modelos tecnicistas desses professores.

A avaliação na perspectiva formativa parece estar ganhando terreno nos cursos de formação de professores. É o que percebemos a partir da preocupação de mudança apresentada pelos professores do curso analisado. Mesmo apresentando graus diferenciados, há uma ruptura com o paradigma tradicional de avaliação reproduzido ao longo do tempo. Não podemos afirmar que essas mudanças sejam efetivas, mas ao menos representam uma reflexão.

Este pensamento é reforçado quando os professores foram questionados quanto ao procedimento a partir do desempenho ruim de seus alunos. A maioria referiu-se à reflexão e mudança das metodologias e dos modelos avaliativos utilizados. Encontramos alguns professores que ainda culpabilizam somente o aluno pelo insucesso no processo ensino-aprendizagem, mas representam uma minoria.

Precisamos repensar nossa prática docente, entendendo que a análise crítica da realidade existente é imprescindível para sua transformação. Buscar novos sentidos para a avaliação nos cursos de formação docente, especificamente de Educação Física, é imprescindível.

Para que isso aconteça, acreditamos ser necessária a reflexão sobre a função do professor nestas mudanças. O significado e o sentido dos professores universitários sobre o seu papel, parece-nos ser essencial na nossa discussão.

Professores comprometidos com a formação do aluno, sendo um facilitador da aprendizagem, ensinando os conteúdos de sua disciplina em aulas com qualidade, enfatizando o valor de sua disciplina para a formação discente, que respeita e

incentiva seus alunos, preocupando-se com a formação do profissional a ele delegado e que seja comprometido com a educação e formação do aluno e a própria, são os atributos considerados necessários, pelos professores desta pesquisa, para um bom professor universitário.

Nas entrevistas com os professores formadores, observamos que o professor Rodrigo significa o bom professor como aquele que é amigo e facilita a forma como o aluno irá ser bem sucedido nas avaliações, especificamente com boas notas. A professora Mariana declara que o bom professor universitário é aquele que é responsável com os compromissos que são inerentes à sua função. Essa também é a definição apresentada pelo professor Antonio, acrescentando que deve respeitar o aluno e sempre manter-se atualizado. Já o professor Marcelo definiu o bom professor universitário como aquele que transmite seus conhecimentos aos alunos.

Consideramos relevante destacar que os professores, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, não mencionaram a importância da produção científica para o professor universitário. Com exceção do professor Antonio, que falou da importância do professor manter-se atualizado quanto ao conhecimento produzido pela comunidade acadêmica, nenhum professor mencionou a importância da construção do conhecimento através do estudo e da pesquisa, pelo professor universitário.

Essa questão nos chamou a atenção pelo fato de que, devido à Avaliação Institucional, pela qual as Universidades são submetidas, priorizam-se os aspectos da docência mais voltados para pesquisas e publicações, o que pode influenciar boa parte dos docentes que passam a não valorizar, ou a não dar a devida importância, às questões relativas ao ensino e às questões pedagógicas.

Além deste aspecto, na Universidade onde os professores desta pesquisa trabalham, por exemplo, existe uma particularidade: por tratar-se de uma Autarquia Municipal, os professores são classificados anualmente para concorrerem à atribuição de aulas pela sua produção científica, além de outros requisitos como o tempo de docência na Universidade e as funções administrativas desempenhadas na Universidade.

Desta forma, são avaliados pela Instituição levando-se em consideração uma pontuação específica referente à produção científica no período dos últimos 05 anos, ou seja, artigos completos publicados em periódicos científicos, estrangeiros e nacionais, indexados e não indexados; trabalhos completos publicados em anais de congressos; resumos publicados em anais de congressos, simpósios e encontros; publicação de livros ou capítulos de livros da área e participação em bancas de mestrado e doutorado.

Um outro aspecto relevante é o fato desses professores anualmente passarem por uma avaliação interna, onde os alunos os avaliam pela qualidade das aulas ministradas, pelo compromisso, assiduidade, cumprimento do horário das aulas, disponibilidade de atendimento aos alunos, conteúdo ministrado, **pela avaliação que aplicam**, entre outros.

De maneira indireta, podemos inferir em suas declarações, que a avaliação dos alunos são prioritárias, já que definem o bom professor universitário como aquele que corresponde às expectativas acadêmicas de seus alunos, como vimos anteriormente.

Como professores horistas, contratados para dar aulas, necessitam sentirem-se bem avaliados pelos alunos, cumprindo a missão pela qual foram contratados. No entanto, esquecem-se que de sua produção científica resultará sua classificação para atribuição de aulas e o bom desempenho da Universidade, na Avaliação Institucional.

Esse é um dilema pelo qual passam os professores universitários. No entanto, em nossa pesquisa, os professores demonstraram que a avaliação da aprendizagem dos alunos ainda é um dos fatores essenciais e que mais preocupações lhes acarretam, pois se referiram apenas às características ligadas a esse aspecto, na concepção de um bom professor universitário.

Esse fato é relevante se pensarmos no professor que avalia, ao mesmo tempo em que é avaliado; no professor que, muitas vezes, encontra nos resultados das avaliações feitas pelos alunos, não o que gostaria de ver, mas o que eles vêem como ideal.

Vemos aí a importância do curso de formação de professores, com ênfase na discussão da avaliação da aprendizagem. O desenvolvimento profissional do professor inclui, necessariamente, o desenvolvimento de competências profissionais vinculadas a um constante processo de reflexão sobre a ação docente.

Tudo o que a pessoa faz, expressa o que ela é. O professor, quando age, expressa sua condição humana, em interação com outros seres humanos que se influenciam mutuamente. A ação é, na realidade, a expressão de um sujeito dotado de uma cultura subjetiva.

No entanto, o social não anula as singularidades. Desta forma, devemos considerar o professor como pessoa e como agente pedagógico. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações e, desse universo, fazem parte de sua história de vida, suas experiências e influências recebidas (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Concordamos com Machado (1994) quando afirma que o professor, de posse de uma formação distorcida, fragmentada, superficial e com uma visão idealizada do aluno, enfrenta o desafio de obter sucesso no trabalho docente com crianças que não correspondem a “ideia do aluno”, que lhe foi inculcada durante sua formação. Este professor luta diariamente contra aquilo que percebe como “incapacidade” de alunos “maldotados” que a escola recebe, não tendo consciência nítida que o problema está no seu despreparo para exercer uma atuação em relação a esses alunos diferentes dos idealizados. Acaba por reproduzir as deficiências de sua própria formação.

Nesse fato reside o nosso interesse pelas práticas avaliativas que são exercidas nas aulas de Educação Física.

Observamos, nesta pesquisa, que os professores formadores também passaram por situações semelhantes em sua formação, muitas vezes com professores autoritários e indiferentes, que lhe causaram uma certa insegurança como alunos, futuros educadores.

Muitos vivenciaram a noção de que a avaliação do aluno se dá pela devolução de conteúdos memorizados e da perfeita execução técnica de movimentos. Hoje, como professores formadores, tendem a reproduzir as deficiências de suas próprias

formações. No entanto, outras experiências positivas foram significativas e servem de modelos avaliativos para a prática dos professores.

É comum que a repetição dos modelos seja uma prática comum. As experiências positivas servem como modelo de ação e de inspiração. Por outro lado, as experiências negativas também podem servir de inspiração para uma boa prática, transformando a ação do docente em práticas positivas de avaliação.

Observamos, em algumas colocações dos professores desta pesquisa, que não reproduzem os modelos negativos de avaliação que vivenciaram como alunos para que estes não sintam os sentimentos que tiveram na ocasião. Isto demonstra que a experiência docente que se adquire com o tempo tem um papel preponderante na formação e evolução de atitudes docentes.

Toda ação pressupõe uma intencionalidade. A intencionalidade, embora por si só não explique a ação, é que lhe dá sentido, significado, valor. Como explica Gimeno Sacristán (1999, p. 33):

Esclarecer o sentido da ação humana, e da educativa em particular, é uma questão complexa. Ao tentar elucidar o que nos move, aparecem conectados conceitos de difícil delimitação que penetram em um mundo pouco sistematizado e que são utilizados, de maneiras distintas, em diferentes disciplinas: propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades, paixões que gravitam sobre o agente ou sujeito que desenvolve ações.

Quando refletimos sobre as razões pelas quais uma determinada prática avaliativa, em vez de outra, se estabelece, não podemos deixar de pensar nos diversos fatores que interferem nas decisões tomadas.

No caso do interesse dessa pesquisa, as ações tomadas pelos professores frente à avaliação da aprendizagem docente, são referentes aos diversos fatores apresentados. Mas não podemos deixar de refletir sobre a concepção que estes professores apresentam de um bom aluno universitário, pois esse fator, com certeza, interfere na prática avaliativa do professor. A ação avaliativa implica como subjetivamente concebemos este aluno.

Os professores referem-se ao bom aluno universitário como aquele que interage com o professor, que é dedicado e crítico, comprometido com a sua formação e reconhece o valor da Universidade em sua formação.

A necessidade em satisfazer aos anseios dos professores, com um aluno comprometido e crítico, que não seja passivo no processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes pode fazer com que a avaliação seja realizada visando o aluno ideal, e não o aluno real.

Acreditamos que é a concepção de ensino-aprendizagem que determina o agir e o avaliar de forma coerente. Rever as nossas concepções é essencial para que o instrumento da avaliação ganhe significado e sentido de auxiliar na aprendizagem.

Uma vez admitida a deficiência nos processos avaliativos que se apresentam nos cursos de formação, mesmo diante do esforço de alguns professores que se preocupam em desenvolver a avaliação formativa, parece-nos fundamental:

1. a discussão sobre os conteúdos ministrados nos cursos de Graduação, enfatizando as disciplinas de Didática e Prática de Ensino e, no caso específico da Licenciatura em Educação Física, além da Didática Geral, também os conteúdos da disciplina Didática Aplicada à Educação Física, enfatizando a problemática da avaliação da aprendizagem escolar;
2. uma reflexão aprofundada sobre as teorias que embasam estas disciplinas, tentando reconstruir o fundamento pedagógico da prática do conhecimento e, consequentemente, da avaliação da aprendizagem escolar;
3. a preocupação com os cursos de pós-graduação, que preparam os professores formadores para a docência responsável e com conhecimento técnico-científico, incluindo e discutindo de forma crítica as metodologias e os conteúdos da avaliação da aprendizagem, com aulas de Didática, tanto para Licenciados quanto para Bacharéis.

Acreditamos que, somente assim, será possível perceber e ressaltar a importância que tem a avaliação da aprendizagem escolar na formação docente, tanto para sua formação pessoal, como ser humano crítico e participativo da vida social, quanto para sua formação profissional, com saberes que fundamentem seu papel mediador da produção de conhecimento.

É papel das Licenciaturas em Educação Física preparar criticamente um profissional que seja capaz de analisar, compreender, descrever e sistematizar qualquer atividade da Cultura Corporal.

Refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores formadores nas avaliações como alunos e como professores, podem apontar outros caminhos para entendermos o porquê de tanta dificuldade.

O estudo que realizamos forneceu um conjunto de aspectos importantes acerca de como os professores formadores subjetivam a avaliação da aprendizagem escolar, possibilitando informações para melhor compreendermos a constituição dos sentidos desses docentes acerca desta avaliação.

Inferimos que, mesmo os professores que utilizam estratégias avaliativas pouco inovadoras, procuram ao máximo, dentro das condições reais da docência no ensino superior (produção científica, professores horistas, entre outros) integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. O compromisso com a formação docente pareceu-nos ser o principal para esses professores.

Com base em Aguiar (2001a), justificamos o fato de que não é nossa intenção generalizar os resultados, mas devemos analisar qualitativamente os questionamentos apresentados sobre a maneira como os professores formadores subjetivam a avaliação da aprendizagem escolar.

Acreditamos que esta análise sobre como os professores formadores subjetivam a avaliação da aprendizagem escolar, possilita informações para melhor compreendermos a constituição dos sentidos, reforçando a possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas.

Assim, as sugestões apresentadas não buscam solucionar o problema da avaliação da aprendizagem escolar em definitivo. Apenas procuram evidenciar que se trata de um assunto polêmico, que produz muitas discussões, mas que pode ser melhorado se levado em consideração às múltiplas determinações que o constitui.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem escolar só acontecerá de maneira satisfatória para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, se nos empenharmos em discuti-la coletivamente, buscando soluções para os problemas que enfrentamos diariamente em nossa profissão de educador.

Concluindo, o conhecimento que permite o desenvolvimento de todos os envolvidos, se dá na relação com o outro. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

Concordamos com Nóvoa (1997, p.26) quando diz: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

No fim, sábio não é aquele que sabe, mas o que aprende a recomeçar. Não raro, para quem é professor, o esforço de convencer os outros é também o de encontrar novas soluções a antigos problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. Avaliação e Progressão continuada: Subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 155-164. Seminários & Debates.

AGUIAR, W. M. J. (org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2001a, p. 95-110.

A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**, São Paulo: Cortez, 2001b, p.129-140.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, ano 26, n. 2, Conselho Federal de Psicologia, v. 1, n. 1, 2006.

ANDERY et al. **Para compreender a ciência**. 10^a. ed., Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Avaliação Escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, n.99, 1996, p. 16-20.

Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas, et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: EDUEL, 2001.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade**, 3^a. ed., São Paulo: Cultrix, 1990.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**, Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, Célio J. A Educação Física na escola. **Primeira Versão**, Porto Velho, agosto, 2001, nº 35.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação, APEOESP**, São Paulo, dezembro, 1992, nº 7.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da escola, A Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1987.

CARVALHO, Y. M. de. **O “mito” da atividade física e saúde**. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 8^a. ed., Campinas: Papirus, 1988.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. São Paulo, 2003. Tese [Programa de Pós-graduação em Educação], Universidade de São Paulo.

CORRÊA, Lucielena G. Avaliação da Aprendizagem em Educação Física. **Revista Ensaio: Avaliação das Políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, abril/junho, 1994, v. 1, n. 3, p. 21-30.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1992.

_____ A área afetiva na avaliação da Educação Física. **Revista Tecnologia Educacional**, novembro/dezembro, 1986, ano XV, nº 73.

DA SILVA, A. H. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. *Pensar a Prática* 2, Junho, 1999, p. 101-118.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: Questões e Reflexões**. São Paulo: Gráfica Topázio, 1999.

DAVIDOV, V. A new approach to the interpretation of activity. In: HEDEGAARD, S. M.; JENSEN, U. **Activity theory and social practice**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação Sob o Olhar Propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

_____ **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (org.). **AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-110.

ESCARTÍ, A. & CERVELLÓ, La motivación en el deporte. In: I. BALAGUER, **Entrenamiento psicológico en el deporte**. Valencia: Albatros, 1994, p. 146-159.

FLEURY, R. M. Nota: para quê? **Revista de Educação, AEC**, Brasília, 1986, n. 60, p. 49-58.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. Pressupostos Epistemológicos da avaliação
educacional, In: **Avaliação do rendimento escolar**, SOUZA, C. P. de (org.), 5^a. ed.
Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.
São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GATTI, Bernadete A. Avaliação em Educação a Distancia na Educação Básica. In:
**1º. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICA EDUCACIONAL SOBRE
EDUCAÇÃO BÁSICA A DISTÂNCIA**. São Paulo: Conselho Estadual de São Paulo,
2006.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a
historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.;
FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em
psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de
construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

**Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-
cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.
São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

**La investigación cualitativa em psicología: rumbos y
desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999.

GUEDES, C. M. **Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar**. Campinas,
2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Universidade de
Campinas.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KELLAGAN, Thomas. O uso da Avaliação na Reforma Educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, julho/setembro, 2001. v. 32, n. 9, p. 259-278.

KLEIN, R. Utilização da Teoria da Resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Revista Ensaio, Avaliação e Políticas em Educação.** Fundação CESGRANRIO, 2003, n. 40, p. 129-140.

LANE, S.; ARAÚJO, Y. (orgs.) **Arqueologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa.** Atlas, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** (Coleção magistério 2º. Grau - Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14ª. ed., São Paulo Cortez, 2002.

Avaliação da Aprendizagem Escolar: pressupostos e proposições, 8ª. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º. Grau: uma análise sociológica.** São Paulo: Papirus, 1992.

LUDKE, M.; ANDRË, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. A. **Aspectos psico-pedagógicos da competição esportiva escolar.** São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP

MALACO, L. H. **Formação de educadores e a afetividade dos estagiários de Educação Física em relação à prática de ensino.** São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - PUC/SP.

MARTINEZ, A. M. A teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: REY, F. G. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p.1-25.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A. e NAVES, M. L. de P. (orgs). **Curriculo e Avaliação ns Educação Superior.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-27.

NAMURA, R. M. **O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social.** São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - PUC/SP.

NATALINI, V. M. T. **Educação Física: concepção de professores que ministram esta disciplina no ensino fundamental.** São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC/SP.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, G. P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación, ISSN 1681-5653.** Espanha, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1985a.

Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985b.

PACHECO, M. M. D. R. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura.** São Paulo, 2007. 179 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - PUC/SP.

PARECER CNE/CES n. 583, de 04/04/2001. **BRASIL, Ministério da Educação.** Disponível em <<http://www.mwc.gov.br/CNE>>. Acesso em: julho/2007.

PERRENOUD, P. Avaliação: **da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2^a. ed., São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

PINO, A. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação.** In: PLACCO, V. M. N. de S. (org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2000. p. 33-61.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. R. (orgs).

Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. 2004, Curitiba: Universitária Champagnart, vol. 1, p. 131-138.

Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, M. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo: UNESP, 1999. (Seminários & Debates, v. 4)

Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. In: **Idéias 30, FDE,** São Paulo, 1998. p. 161-174.

Avaliação Escolar: Limites e Possibilidades. In: **Idéias 22, FDE**, São Paulo, 1994.

RAMOS, G. **Vidas seca**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**, 4. ed., Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**, São Paulo: Olho d'água, 2002.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**, São Paulo: Cortez, 1992.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-43.

VIANNA, Marelim Heraldo. **Fundamentos de um Programa de Avaliação**. Brasília: Líber-livros, 2005.

Avaliação Educacional – vivência e reflexão. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 1998. n.18, Fundação Carlos Chagas, p. 69-110.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário, In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs) **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Pensamento e linguagem.** 2. ed., São Paulo: Martins, 1998.

_____ **Obras Escogidas.** vol. 1, Madrid: Visor, 1991.

XAVIER, T. P. **Métodos de ensino em Educação Física.** São Paulo: Manole, 1986.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **Diseño y desarrollo curricular.** 6^a ed., Madrid: Narcea, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (questionário)

Prezado (a) professor (a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos e significados atribuídos pelos professores formadores dos cursos de Educação Física quanto à avaliação da aprendizagem. Para tanto, solicitamos que responda a um **questionário**, que se caracterizará como coleta de dados da pesquisa. Informamos que o procedimento não oferece risco algum à integridade física ou moral do participante, bem como despesas, prejuízos ou benefícios diretos ao participante. A sua participação é voluntária e sigilosa, sendo os dados coletados exclusivos da pesquisa, sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou punição ao participante. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail ou telefone.

Agradecemos sua colaboração.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **AVALIACAO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com professores formadores**

Pesquisador Responsável : **Prof. Ms. Virginia Mara Próspero da Cunha**
(Doutoranda)

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (12) 3632-5677 / (12) 9724-0321
E-mail: virginia.cunha@unitau.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Concordo em participar como sujeito do estudo **AVALIACAO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com professores formadores**.

Estou ciente que a pesquisa não oferece risco à minha integridade física e mental. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, sendo excluídas minhas informações do banco de dados.

Nome:

RG: _____ Telefone: _____
e-mail: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____, _____ / _____ /2008

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (**entrevista**)

Prezado (a) professor (a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos e significados atribuídos pelos professores formadores dos cursos de Educação Física quanto à avaliação da aprendizagem. Para tanto, solicitamos que participe de uma **entrevista semi-estruturada**, que se caracterizará como coleta de dados da pesquisa, a qual será gravada e transcrita para análise futura. Informamos que o procedimento não oferece risco algum à integridade física ou moral do participante, bem como despesas, prejuízos ou benefícios diretos ao participante. Vale ressaltar que, após a análise dos dados coletados e terminada a pesquisa, o material será destruído. A sua participação é voluntária e sigilosa, sendo os dados coletados exclusivos da pesquisa, sendo permitida a retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou punição ao participante. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Qualquer dúvida poderá ser esclarecida via e-mail ou telefone.

Agradecemos sua colaboração.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com professores formadores**

Pesquisador Responsável : **Prof. Ms. Virginia Mara Próspero da Cunha
(Doutoranda)**

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (12) 3632-5677 / (12) 9724-0321
E-mail: virginia.cunha@unitau.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Concordo em participar como sujeito do estudo **AVALIACAO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com professores formadores**.

Estou ciente que a pesquisa não oferece risco à minha integridade física e mental. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, sendo excluídas minhas informações do banco de dados.

Nome: _____

RG: _____ Telefone: _____

e-mail: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____, ____ / ____ /2008

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO



(para uso da pesquisadora)

Prezado (a) professor(a):

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o (a) participante desse estudo e de sua experiência na prática docente. O foco é a avaliação da aprendizagem. Desta forma, solicito que considere sua atuação como **professor (a) formador (a)**, no **Ensino Superior**, para respondê-lo. Não há perguntas certas ou erradas e suas respostas são confidenciais. Agradeço a sua colaboração.

Virginia Mara Próspero da Cunha
pesquisadora

1) Idade: _____ anos 2) Gênero: Masculino Feminino

2) Tipo de instituição em que cursou a graduação: Somente A maior parte
Pública
Privada

3) Ano de conclusão da graduação/licenciatura: _____ Formação em: _____

4) Curso de pós-graduação: Em andamento Concluído
Especialização
Mestrado
Doutorado
Outros

Especifique: _____

5) Tempo de atuação (experiência) como professor (a):

Ensino Fundamental: _____ Disciplina: _____
Período: de _____ a _____
Ensino Médio: _____ Disciplina: _____
Período: de _____ a _____
Ensino Superior: _____ Disciplina: _____
Período: de _____ a _____

Pós-Graduação: _____ Disciplina: _____

Especialização

Mestrado

Doutorado

6) Tempo de atuação como professor no Curso de Educação Física:

- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

7) Tempo de atuação como professor nesta Universidade:

- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- mais de 20 anos

8) O que é **AVALIAÇÃO** para você?

9) Durante a sua formação você teve alguma disciplina, alguma aula ou algum tópico sobre o tema Avaliação da Aprendizagem?

Como foi?

10) Como foi a sua experiência com a avaliação, na sua vida escolar, enquanto aluno?

11) Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Em que se baseia? Qual (is) método (s) utiliza?

12) Por quê você avalia dessa forma?

13) O que você faz quando mais da metade da turma tem desempenho ruim?

14) Um bom professor universitário é aquele

15) Um bom aluno universitário é aquele

ANEXO 4

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Fale-me sobre sua escolha profissional
2. Fale-me sobre sua formação
3. O que é Educação Física para você?
4. O que é avaliação para você?
5. Fale-me como você se lembra de ter sido avaliado
6. Aponte uma situação que você se lembra de ter sido bem avaliado. Como você se sentiu?
7. Associe três palavras a essa situação.
8. Aponte uma situação que você se lembra de ter sido mal avaliado. Como você se sentiu?
9. Associe três palavras a essa situação.
10. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?
11. Que tipo de avaliação você utiliza?
12. Por quê você avalia dessa forma?
13. Como você elabora suas avaliações? Em que você se baseia?
14. Como você se sente quando avalia seu aluno?
15. O que você faz quando mais da metade da turma tem desempenho ruim?
16. Para você, o que é ser um bom professor universitário?
17. Para você, o que é ser um bom aluno universitário?

OBS.: Outras perguntas poderão ser acrescentadas dependendo das respostas dadas pelo sujeito.