



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALCIR HORACIO DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFG**

**Salvador - Bahia
2010**

ALCIR HORACIO DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFG**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia na Área de Concentração Educação Sociedade e Práxis Pedagógica, Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Celi N. Z. Taffarel.

**Salvador - Bahia
2010**

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Alcir Horácio da.

A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG [recurso eletrônico] / Alcir Horácio da Silva. – 2010.

307 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Educação física (Ensino fundamental) – Estudo e ensino - Avaliação. 2. Planejamento educacional. 3. Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada á Educação. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.86 – 22. ed.

ALCIR HORACIO DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia na Área de Concentração Educação Sociedade e Práxis Pedagógica, Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer como requisito para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em

Banca examinadora

Prof^a. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dra. Roseane Soares Almeida
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof^a. Dra. Solange Lacks
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof. Dr. Carlos Roberto Colavolpe
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Welington Araujo Silva
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

*Distante da terra
Tão seca, mas boa
Exposto à garoa
À lama e o paú
Faz pena o nortista
Tão forte tão bravo
Viver como escravo
No Norte e no Sul*

A Triste Partida
Patativa do Assaré

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Antônio e Adélia, nordestinos
que nos educaram nas “terras do sul”.

Aos meus irmãos Sérgio, Jurandy,

Maria (in memoriam), Humberto, Jane, Jeane
(in memoriam) e Cristiane.

Aos meus filhos Jéssica e Daniel.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas e amigos servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade Federal de Goiás;

Aos colegas e amigos servidores docentes, técnico-administrativos e alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, pela realização do doutorado;

Aos colegas e amigos servidores docentes, técnico-administrativos da Universidade Federal da Bahia;

Aos colegas e amigos servidores docentes, técnico-administrativos e alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade da Universidade Federal da Bahia;

Aos colegas e amigos da Linha de Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro;

À minha orientadora Celi Nelza Zulke Taffarel;

À professora Lusirene Costa Bezerra Duckur pelas informações e colaborações durante a realização da pesquisa de campo;

À Maísa, amiga e companheira de todas as horas;

À Helena Márcia Monteiro de Santana, por todos os momentos que vivemos juntos.

RESUMO

A presente tese se insere nas pesquisas que têm como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem. O objetivo do estudo é identificar, analisar e avaliar a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física realizada no Colégio de Aplicação da UFG, para explicar limites e avanços no trato com a categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista que é o par dialético objetivo/avaliação. A hipótese que norteou o trabalho foi que a categoria avaliação/objetivos é a moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos os elementos que refletem a luta de classes na sociedade o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que o reconhecimento das contradições do par dialético avaliação/objetivos na organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a superação e possibilitar uma outra cultura pedagógica avaliativa na escola no atual momento histórico. Delimitamos a seguinte pergunta científica: quais os avanços e limites da avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG, considerando o par dialético objetivos/avaliação, categorias estruturantes do trabalho pedagógico na escola, a partir dos documentos, das instâncias deliberativas e do trabalho pedagógico nas aulas? Para responder essa pergunta central e atender aos nossos objetivos da pesquisa nosso percurso teórico-metodológico parte de dados da realidade, observados nas aulas de Educação Física e em outras instâncias (Conselhos de Classe) no Cap/UFG e de análise documental (PPP). Dialogamos com as principais dissertações e teses sobre avaliação da aprendizagem escolhidas em um levantamento da produção do conhecimento sobre a temática “Avaliação da aprendizagem em Educação Física” no Banco de Teses da CAPES, no período compreendido entre 1987 e 2009, expressos em 64 resumos. Foi constatado no estudo que a avaliação ainda é utilizada como forma de classificação, seleção, exclusão dos alunos da escola, bem como outras características já denunciadas na literatura sobre a temática. Portanto, a avaliação como categoria estruturante do trabalho pedagógico vai consolidando o papel social da escola na sociedade capitalista, não de maneira mecânica, mas por mediações presentes nos atos avaliativos disciplinares, de conteúdos, de atitudes e de valores. Concluímos teorizando sobre possibilidades de trato com o par dialético

objetivo/avaliação, como categoria estruturante do trabalho pedagógico, a partir do projeto histórico socialista, da teoria marxista e da prática avaliativa superadora.

Palavras-chave: 1) Avaliação; 2) Organização do Trabalho Pedagógico; 3) Educação Física.

ABSTRACT

The present theory is inserted in the inquiries that take as an object of study the organization of the pedagogic work and the evaluation of the apprenticeship. The objective of the study is to identify, to analyse and to value the organization of the pedagogic work and the evaluation of the apprenticeship at the Physical Education carried out in the College of Application of the UFG, to explain limits and advancements in the treatment with the category estruturante of the organization of the pedagogic work in the capitalist school that is the equal dialectic objective / evaluation. The hypothesis that orientated the work was that the category evaluation / objective is the moduladora of the organization of the pedagogic work in the school, because in her there are contained the elements that reflect the class struggle in the society what explains the high rates of disapproval and exclusion of the pupils, principally the originating ones from the hard-working class. In this sense, it is possible to affirm that the recognition of the contradictions of the dialectic couple evaluation / objective in the organization of the pedagogic work can be surpassed in order that avaliativa of the school makes possible a new pedagogic culture at the current historical moment. We delimit the next scientific question: which the advancements and limits of the evaluation of the apprenticeship in the Physical Education in the College of Application of the UFG, finding objectives / evaluations, categories the dialectic couple estruturantes of the pedagogic work in the school, from the documents, the deliberative persistence and the pedagogic work in the classrooms? To answer this central question and to pay attention to our objectives of the inquiry our distance theoretician - metodológico leaves from data of the reality, observed in the classrooms of Physical Education and in other persistence (Councils of Class) in the Cap/UFG and from documentary analysis (PPP). We talk to the principal dissertations and theories about evaluation of the apprenticeship chosen in a lifting of the production of the knowledge on thematic "Evaluation of the apprenticeship in Physical Education" in the Bank of Theories of CASTRATE, in the period understood between 1987 and 2009, expressed in 64 summaries. It was noted in the study that the evaluation is still used like the form of classification, selection, exclusion of the pupils of the school, as well as other characteristics already denounced in the literature on the theme. So, the evaluation as category estruturante of the pedagogic work is consolidating the social paper of the school in the

capitalist society, not in mechanical way, but for present mediations in the acts avaliativos disciplinal, of contents, of attitudes and of values.

We conclude when there is theorizing on means of treatment with the dialectic couple objective / evaluation, like category estruturante of the pedagogic work, from the historical socialist project, the Marxist theory and practice avaliativa superadore.

Keywords: 1) Evaluation; 2) Organization of the Pedagogic Work; 3) Physical Education.

RESUMEN

Esta tesis forma parte de la investigación que tiene como objeto de estudio la organización de los trabajos de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. El objetivo es identificar, analizar y evaluar la organización de los trabajos de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje en Educación Física celebrado en la Escuela de Aplicación de la UFG para explicar las limitaciones y los avances en el tratamiento de la categoría de organización estructural del trabajo educativo en las escuelas capitalistas es el par dialéctico / evaluación objetiva. La hipótesis que guió el estudio fue que la evaluación categoría / objetivos es modular la organización del trabajo educativo en la escuela porque es contenía elementos que reflejan la lucha de clases en la sociedad, lo que explica las altas tasas de fracaso y la exclusión de los alumnos especialmente los de la clase obrera. En este sentido, es evidente que el reconocimiento de las contradicciones de la evaluación par dialéctica / goles en la organización del trabajo educativo se puede superar para que una nueva cultura pedagógica de la evaluación escolar en el momento histórico actual. Hemos definido la siguiente pregunta científica: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de la evaluación del aprendizaje en Educación Física en la Escuela de Aplicación de la UFG, teniendo en cuenta los objetivos par dialéctica y evaluación, la estructuración de las categorías de trabajo educativo en la escuela, de los documentos, de deliberación y trabajo pedagógico en el aula? Para responder a esta pregunta central y cumplir con nuestros objetivos de nuestra ruta de la investigación teórica y metodológica de la porción de los datos de la realidad, visto en clases de educación física y en otros casos (los consejos de clase) en Cap / UFG y análisis de documentos (PPP). Hemos discutido con las principales tesis y disertaciones sobre la evaluación del aprendizaje elegido en una encuesta de producción de conocimiento sobre el tema "Evaluación del Aprendizaje en la Educación Física" en la base de datos de la CAPES Tesis para el período comprendido entre 1987 y 2009, expresado en 64 resúmenes. Se observó en el estudio que la evaluación se sigue utilizando como una forma de clasificación, selección, la exclusión de los alumnos, así como otras características ya se ha informado en la literatura sobre el tema. Por lo tanto, la categoría de evaluación y estructuración del trabajo pedagógico es la consolidación de la función social de la sociedad capitalista, no mecánicamente, sino con hechos mediaciones de evaluación presentes disciplinarias de contenidos, actitudes y valores. Llegamos a la conclusión de la teorización acerca de las posibilidades de hacer frente a la pareja dialéctica y evaluación

objetivos, como la estructuración de la categoría del trabajo pedagógico, desde el proyecto histórico de la teoría socialista, marxista y la práctica de la evaluación superar.

Palabras claves: 1) la evaluación, 2) Organización del Trabajo Pedagógico, 3) Educación Física.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN - Universidade Federal DO Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNICAMP – Universidade de Campinas

UGF – Universidade Gama Filho

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

PUC CAMPINAS – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

UPF – Universidade de Passo Fundo

USF – Universidade de São Francisco

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UCG – Universidade Católica de Goiás

USM – Universidade de São Marcos

UNESP RIO CLARO – Universidade Estadual Paulista Campus de Rio Claro

UNESP MARÍLIA - Universidade Estadual Paulista Campus de Marília

USJT – Universidade São Judas Tadeu

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

FACED - Faculdade de Educação

LEPEL – Linha de Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PPP – Projeto Político Pedagógico

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

CAP – Colégio de Aplicação

EDU – Educação

EF – Educação Física

CONDICAp - Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica

CPM – Círculo de Pais e Mestres

APM – Associação de Pais e Mestres

Sumário

1. INTRODUÇÃO	16
2. JUSTIFICATIVA	22
3. OBJETIVO GERAL	23
4. HIPÓTESE.....	24
5. METODOLOGIA: BASE TEÓRICA DA DISCUSSÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
6. REFERENCIAIS TEÓRICOS DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO.....	33
6.1 Histórico dos Colégios de Aplicação no Brasil	33
6.1.2 A origem dos Colégios de Aplicação.....	35
6.1.3 A criação do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil e formação de professores.....	40
6.2 A contribuição dos pensadores: J. F. Herbart, J. Dewey, E. Claparède, J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky.	43
6.2.1 J. F. Herbart e J. Dewey: a importância dos fundamentos científicos para a ação pedagógica.	43
6.2.2 O pensamento de E. Claparède: o desenvolvimento da infância como base para a pedagogia científica.....	47
6.2.3 O pensamento de J. Piaget: as questões epistemológicas e a equilibração como fator principal do desenvolvimento.....	50
6.2.4 O pensamento de Henri Wallon: A importância da Educação para a Psicologia.	52
6.2.5 O pensamento de L. S. Vygotsky: a importância do meio social para a constituição do indivíduo.	54
6.2.6 Considerações preliminares	56
7. PROBLEMATIZAÇÃO – A ESCOLA CAPITALISTA E A AVALIAÇÃO.....	58
8. O BALANÇO CRÍTICO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO	70
8.1. Educação e avaliação	70
8.2 Educação Física e avaliação: o estado da arte sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física	76
9. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	84
9.1 Organização do trabalho pedagógico em geral.....	85
9.1.1 Análise do PPP do Colégio de Aplicação da UFG	86
9.2. O trabalho pedagógico na Educação Física	90
9.2.1 Análise de Plano de Ensino da Disciplina Educação Física para o Ensino Básico – Fundamental e Médio – do Colégio de Aplicação da UFG	91
9.2.1.1 Da apresentação do documento	92
9.2.1.2 Fundamentação teórica da proposta de ensino.....	93
9.2.1.3 Sobre a metodologia	95
9.2.1.4 Avaliação da proposta de ensino.....	96
10 A avaliação da aprendizagem na Educação Física	96
10.1 A observação das aulas de Educação Física no CAP/UFG.....	100
11. CONCLUSÕES	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS	117

1. INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na Educação Física, partindo do pressuposto de que o par dialético objetivo/avaliação são categorias estruturantes da organização do trabalho pedagógico que materializa a função social atribuída à escola na sociedade capitalista.

Constitui a pesquisa matricial articulada pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA¹, cadastrado no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq, sob a coordenação da Prof. Dra. Celi Neuza Zulke Taffarel e do Professor Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior, que trata das problemáticas do trabalho pedagógico, na formação de professores, na produção do conhecimento e nas políticas públicas de Educação e Educação Física.

Parte da consideração de que o conhecimento científico não é neutro, adquire força produtiva, política e ideológica (Sobral, 1986) e, numa sociedade marcada pela luta de classes e repleta de contradições, características da sociedade capitalista em que vivemos, é necessário oferecer elementos do projeto histórico que oriente o trabalho.

Portanto, reolocamos a concepção de projeto histórico, conforme definido por Freitas (1987, p. 123) como:

Um projeto histórico anuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isto. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postulam meios e fins.

O projeto histórico que orienta a presente tese assume linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista e entende a possibilidade histórica da educação se dar para além da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2002), construindo com base em outras relações sociais, uma outra subjetividade humana, uma outra internalização de valores.

¹ O Grupo LEPEL é um grupo da Linha de Pesquisa Educação Física, Esporte e Lazer na FACED/UFBA.

As categorias empíricas são o par dialético, objetivo/avaliação categoria estruturante do trabalho pedagógico na escola para questionar os limites e avanços na organização do trabalho pedagógico da Educação Física, no interior da escola capitalista, em especial, no interior do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Goiás.

Os estudos realizados sobre a avaliação da aprendizagem em Educação e Educação Física, como os de Freitas (1995), Ludke e Mediano (1992), Hoffmann (1995), Souza 1995, Patto (1991), Villas Boas (1993 e 1994), Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997) Silva (1998) dentre outros, denunciam que a dimensão política e ideológica da avaliação da aprendizagem como um mecanismo intra-escolar tem servido à discriminação, à classificação e à seleção social no interior da escola. Ou seja, os objetivos/avaliação têm estruturado o trabalho pedagógico acentuando a contradição aprovação/reprovação.

Tais constatações nos indicam que há uma necessidade histórica de alterar a organização do trabalho pedagógico, com a alteração daquilo que lhe é estruturante interna e externamente à escola. Mas para que isso aconteça, é necessário reconhecer as características da escola capitalista, ou seja, sua realidade, analisar suas contradições e propor superar a cultura da eliminação/manutenção, da reprovação indiscriminada, da seleção e da classificação. É necessário, portanto, responder à pergunta sobre as categorias estruturantes do trabalho pedagógico, internas e externas a escola, que fazem com que, através de mediações a escola cumpra seu papel social na sociedade capitalista que é manter a sociedade de classes, educar para a reprodução dos meios de produção.

Para reconhecer uma Educação e Educação Física para além do capital (MÉSZÁROS, 2002) - em que as forças produtivas, os meios de produção e o Estado estejam nas mãos da classe trabalhadora – é necessário travar diuturnamente uma luta em todas as frentes de resistência e atuar nas contradições, nas condições objetivas colocadas e não idealizadas. Isso exige a referência de outro projeto histórico, o socialismo e uma consistente referência teórico-metodológica que consiga explicar o real para transformá-lo.

De acordo com Escobar (1997)², torna-se imprescindível a necessidade de aprofundamento na investigação de conhecimentos teórico-metodológicos que tragam nexos e

² ESCOBAR, Micheli Ortega. (1997). Transformação da didática: construção da teoria pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física. São Paulo: UNICAMP, 196 p. (Tese de Doutorado).

relações com a realidade educacional e proponham transformar essa realidade nos limites das estruturas gerais e específicas. E isso não se dá fora do domínio do objeto que se quer investigar. E este domínio do objeto significa conhecer e fazer o balanço crítico do estado da produção do conhecimento científico sobre o tema. Significa investigar as condições objetivas a partir dos quais os professores desenvolvem seus trabalhos e propõem o rompimento com as atuais categorias que estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola. Parte, portanto, da necessidade de responder a uma pergunta central: como se expressa na organização do trabalho pedagógico da escola, em geral e, em especial na disciplina da Educação Física, a contradição educar/alienar, incluir/excluir, aprovar/reprovar, considerando que o par dialético objetivos/avaliação modula o trabalho pedagógico na escola?

Segundo Freitas (1995)

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos “ocultos” da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca. (FREITAS, 1995:59).

Nossa hipótese comprovada foi a de que a categoria avaliação/objetivos é moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos os elementos contraditórios que refletem a luta de classes na sociedade, o que se explicita na contradição educar/alienar, incluir/excluir, aprovar/reprovar e que se mostra evidente nos altos índices de

reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que o reconhecimento das contradições do par dialético avaliação/objetivos na organização do trabalho pedagógico na escola em geral e, em especial, na Educação Física, pode ser superado para possibilitar uma outra organização do trabalho pedagógico na escola no atual momento histórico, o que exige a explicitação do projeto histórico superador ao capitalismo, o projeto histórico de transição do capitalismo ao comunismo, o projeto histórico socialista e suas correspondentes bases teórico metodológicas e atividades educativas de caráter socialista.

. Para respondermos à pergunta central sobre o estado da arte dos estudos sobre a avaliação, realizamos uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Apoio Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no período de 1987 a 2009. Do levantamento feito foram localizados 207 dissertações e teses e selecionados 64 (sessenta e quatro) resumos de dissertações e teses sobre o tema avaliação da aprendizagem, em Educação Física, sendo 55 dissertações e 9 teses. Esses trabalhos foram submetidos à análise com a utilização do esquema paradigmático (ficha simplificada), instrumento que permite analisar os enfoques teórico-metodológicos da investigação educativa desenvolvido inicialmente por Sánchez Gamboa (1998)³. O esquema paradigmático permite a reconstrução da lógica interna que decifra, explica e fundamenta cada enfoque metodológico da pesquisa realizada, ou seja, reconstitui a maneira de organizar os elementos presentes no ato da produção de conhecimentos.

Este levantamento indicou alguns autores⁴ que realizaram análises científicas e que contribuíram para avançar o debate teórico. Segundo Shardakov (1978), a análise

é um processo de seleção de elementos que integram os objetos ou fenômenos da realidade nos seus traços e propriedades, bem como dos nexos e relações que existem entre eles, com a finalidade de estudá-los

³ SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. (1998). Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. [Colección mesa redonda, n. 66].

⁴ Os autores e seus respectivos trabalhos são os seguintes: ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física.** SANTOS, T. M. P. B. **O processo avaliativo: concepções, necessidades e possibilidades.** CORREIA, E. S. R. **Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física.**

com maior amplitude e profundidade e conseguir um conhecimento integral desses objetos e fenômenos. (SHARDAKOV, 1978, p. 78)

Na análise dos dados foi necessário estabelecer os nexos, as relações, mediações e contradições da avaliação da aprendizagem na escola capitalista. É nesse ponto que reconhecemos a necessidade de superação da base teórico-metodológica fenomênica dos estudos. Esta base predominante nos estudos está calcada em impressões, em análises mecânicas e empíricas. É necessário transpor o plano da pseudoconcreticidade e elevar, ao plano concreto, a análise do objeto, expressa no conhecimento concreto apreendido da realidade.

As investigações realizadas com a produção do conhecimento demonstram a necessidade de análises que estabeleçam as relações e nexos entre as partes, a saber, o que acontece na avaliação e o que acontece na sociedade em geral que atribui a escola uma determinada função social.

Segundo segundo Kosik (1976) para conhecer o real concreto e superar a pseudoconcreticidade é necessário que se estabeleçam as relações entre as partes e a totalidade.

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 1976, p. 43/44)

Portanto, superando os limites dos estudos analisados e como síntese da presente investigação, apresentamos uma exposição concisa das múltiplas determinações que explicam as contradições da avaliação da aprendizagem da Educação Física na escola. Nessa síntese, destacamos os avanços sobre o conhecimento anterior, questões que necessitam de novos estudos e/ou aprofundamento. Nesta síntese, tomamos uma posição frente aos estudos, pois, segundo Shardakov (1978), a síntese

É uma atividade mental determinada e especial que permite dar um novo resultado qualitativo, um novo conhecimento da realidade, por isso não pode ser reduzida à união mecânica de partes para formar um todo, nem à simples soma dos elementos de um conjunto. (SHARDAKOV, 1978, p. 83/84)

O exposto a seguir expressa uma síntese em forma de resposta às indagações científicas delimitadas ao longo de sucessivas aproximações ao objeto – avaliação da aprendizagem como categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico e de sua função social na escola capitalista.

Considerando, portanto, a produção do conhecimento sobre a temática “Avaliação da aprendizagem em Educação Física” no Banco de Teses da CAPES, no período compreendido entre 1987 e 2009, contidos em 64 resumos, foi constatado que, na maioria deles, a utilização da avaliação como forma de classificação, seleção, exclusão dos alunos da escola, bem como, outras características já denunciadas na literatura sobre a temática. A avaliação como categoria estruturante do trabalho pedagógico continua consolidando o papel social da escola da sociedade capitalista, não de maneira mecânica, mas por mediações presentes nos atos avaliativos disciplinares, de conteúdos, de atitudes e de valores, presentes nas aulas.

Considerando o que aponta Freitas (1995, p. 60), “que uma nova forma de organização escolar não será feita apenas de maneira lógica, mas baseada na própria prática da escola”, delimitamos a observação das aulas como fonte de dados empíricos para estudar o par dialético objetivos/avaliação da Educação Física no Cap da UFG, analisando documentos, reuniões e práticas avaliativas nas aulas da disciplina Educação Física.

A partir aproximações sucessivas a tais fontes, delimitamos perguntas exploratórias da seguinte forma: Como os professores de Educação Física avaliam seus alunos nas aulas de Educação Física, o que diz o projeto político-pedagógico a respeito e, como a avaliação é tratada nas instâncias pedagógicas e administrativas do Cap/UFG (Conselho de Classe, Reuniões Pedagógicas, Conselho Diretor, dentre outras) onde são decididos os assuntos referentes a objetivos/avaliação da aprendizagem? Quais os limites e avanços no trato com o par dialético objetivos/avaliação, que modula o trabalho pedagógico na escola, presentes nos documentos, nas

reuniões de instâncias deliberativas e nas iniciativas pedagógicas dos professores nas aulas do CAP da UFG? Como se expressa, portanto, na organização do trabalho pedagógico da escola, em geral e, em especial na disciplina da Educação Física, a contradição educar/alienar, incluir/excluir, eliminar/manter, reprovar/aprovar?

A partir das perguntas exploratórias delimitamos a seguinte pergunta científica: Quais os limites e avanços teóricos e práticos da avaliação da aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG, considerando o par dialético objetivos/avaliação, categorias estruturantes do trabalho pedagógico na escola, tendo como fonte de dados, os documentos, as instâncias deliberativas e, o trabalho pedagógico nas aulas?

Esses avanços e limites foram localizados a partir das seguintes questões científicas: Qual é o projeto histórico, explicitado no projeto político pedagógico que orienta o trabalho pedagógico dos professores do CAP da UFG e, que consequências sociais decorrem da definição ou não do projeto histórico na formação escolarizada dos estudantes? Quais os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a Educação Física no CAP, assim como a definição dos objetivos/avaliação que orientam o trabalho dos professores e balisam as formas de avaliar, disciplinarmente, os conteúdos, as atitudes e os valores na Educação Física e suas consequências sociais?

2. JUSTIFICATIVA

As justificativas para a realização deste estudo levam em consideração alguns fatores que carecem de um aprofundamento maior, quais sejam:

a) No que diz respeito à produção do conhecimento observa-se um pequeno aumento nos trabalhos de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em Educação Física⁵. Cabe ressaltar que os trabalhos estão pautados pela forma como é entendida a Educação Física em suas várias tendências. A grande maioria dos trabalhos sobre avaliação denota os aspectos biológicos, fisiológicos e de rendimento. Poucos são os trabalhos que a enfoca na organização do trabalho pedagógico da escola, reconhecendo-a como uma disciplina dentro do currículo escolar, fato esse

⁵ A esse respeito, ver estudos de FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Produção Científica e Educação Física no Brasil, no período de 1973 a 1978.

verificado no levantamento da produção do conhecimento sobre a temática no sítio da CAPES (www.capes.gov.br). A constatação de que há raros estudos dessa temática baseado no marco teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, indica a relevância deste estudo.

b) São poucos os trabalhos e pesquisadores que trabalham com esta temática na região Centro-Oeste. Portanto, esta pesquisa pretende trazer contribuições teórico-práticas para os estudantes, professores e profissionais da área de Educação Física, bem como para os cursos de formação da região.

c) A Educação Física é uma área de conhecimento que busca inter-relações com outras disciplinas nas escolas e suas relações com a realidade material na ação recíproca entre o indivíduo e o mundo, sendo imprescindível a sua apreensão para o exercício profissional, quer seja nas escolas ou em outros ramos de atuação. Neste sentido, os estudos da organização do trabalho pedagógico e da avaliação são fundamentais para o processo de formação de educadores que (re) conheçam sua função social e busquem transformar a atual sociedade em uma sociedade crítica, autônoma, participativa e livre.

d) O estudo da categoria avaliação e outras categorias que com ela interagem nos levará a reflexões e interrogações sobre a escola no atual modelo histórico, dentre elas podemos destacar: o tipo de escola que está montada para atender os alunos e de que forma ela os atende; quais as concepções de Homem, Sociedade e Educação, entre outras, adotadas pelas escolas e pelos educadores.

Faz-se necessário, na Educação Física, estabelecer uma prática educativa que não reduza suas possibilidades pedagógicas e não oculte as importantes reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem.

3. OBJETIVO GERAL

O objetivo central deste estudo é identificar, analisar e avaliar a organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física realizada no Colégio de Aplicação da UFG (Cap/UFG).

Como objetivos específicos elegemos:

- a) Identificar, analisar e avaliar qual é o referencial teórico-metodológico utilizado pelo coletivos dos professores de Educação Física no Cap/UFG.
- b) Identificar, analisar e avaliar como atuam os professores da disciplina nas instâncias pedagógicas e administrativas do Cap/UFG.
- c) Identificar, analisar e avaliar como os professores organizam o trabalho pedagógico da disciplina.
- d) Levantar, analisar e avaliar quais são os critérios e as práticas avaliativas utilizadas para aferição do conhecimento dos alunos.
- e) Identificar, analisar e avaliar a prática avaliativa superadora do Cap/UFG.

4. HIPÓTESE

A categoria avaliação/objetivos é moduladora da organização do trabalho pedagógico na escola, porque nela estão contidos os elementos que refletem a luta de classes na sociedade o que explica os altos índices de reprovação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é possível afirmar que o reconhecimento das contradições do par dialético avaliação/objetivos na organização do trabalho pedagógico pode contribuir para a superação de contradições na avaliação da aprendizagem em aulas de educação Física e assim, possibilitar uma outra cultura pedagógica avaliativa na escola no atual momento histórico, em sintonia com outra perspectiva de projeto histórico, para além da lógica excludente do capital.

5. METODOLOGIA:BASE TEÓRICA DA DISCUSSÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha do referencial teórico e metodológico da presente tese baseou-se no reconhecimento, segundo Frigotto (1998), de que por trás das disputas teóricas situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria do conhecimento que dá embasamento para a compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, ainda sob a égide de uma sociedade classista. As escolhas teóricas não são nem neutras, nem arbitrarias. Nesse sentido, o

conhecimento científico não é neutro, e numa sociedade marcada pela luta de classes e repleta de contradições, características da sociedade capitalista que vivemos, adquire, segundo Sobral (1986),

força produtiva – quando incorporado aos processos produtivos, aumenta a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam; proporciona *dominação política* – quando incorporado à sociedade industrial, a modernidade e a pós-modernidade, por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, seguridade; e *força ideológica* – quando se submete aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativos. (SOBRAL, 1986, p.287-305).

Qualquer que seja a metodologia escolhida para fins investigativos, necessariamente se parte de uma postura epistemológica, que revela uma concepção de ciência, de mundo, de sociedade e de homem. O materialismo histórico-dialético é, além de uma postura ou concepção ontológica de mundo, também um método, cuja característica central é a apreensão radical da realidade. Contudo, para além dessas duas dimensões, é também *práxis*, ou seja, síntese teórico-prática na busca da transformação, também radical, da estrutura social historicamente construída (Frigotto, 2000).

A partir dessa concepção, a realidade objetiva existe independentemente das idéias e do pensamento. Enquanto as concepções metafísicas sobre o mundo se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior dos fenômenos, na falsa consciência, a concepção materialista histórica se fixa na essência, no mundo real, na consciência real, na teoria e ciência, fundamentando-se nas categorias de totalidade, contradição, mediação, ideologia, *práxis*. A *práxis* da qual falamos é segundo Kosik (1976)

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade)”. A *práxis* é determinação da existência humana como elaboração da realidade... Ela é ativa, é atividade que se produz historicamente. (KOSIK, 1976, p 222)

O método dialético se constitui num tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Tratando da “coisa em si”, que não se manifesta imediatamente ao homem, para compreendê-la é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *detour*. Os fatos empíricos que nos são dados pela realidade são o ponto de partida. Em seguida, é necessário superar as primeiras impressões, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será o concreto pensado e não mais as primeiras representações do empírico ponto de partida (KOSIK, 1976).

BASE TEÓRICA DA DISCUSSÃO

Para discutir a problemática da avaliação no Colegio de Aplicação da UFG, reconhecer avações e elementos superadores, partimos de um dos estudos mais avançados sobre a critica a didática no campo da Educação Física brasileira que é o estudo de Escobar (1997). Em sua investigação Escobar se apropriou do material disponível na literatura existente para abordar seu objeto de estudo e nele localizou que a:

- Qualidade da ação educativa da escola pública no interior de uma estrutura de relações de dominação entre grupos e classes sociais esta comprometida pela correlação de forças que em ultima instância são determinadas por fatores econômicos para além da escola.
- Identidade das “Ciências da Educação” é a Pedagogia, como ciência “da e para a Educação”, como corpo teórico-conceitual, qualitativamente diferenciado, que irá expressar-se na elaboração da teoria educacional e da teoria pedagógica.
- Os pilares da dinâmica curricular: professor, aluno, conteúdos, ou, professor/aluno, conhecimento, trabalho material constituem o triangulo concreto da didática a ser criticada na escola enquanto organização do trabalho pedagógico.
- A transformação da Didática em teoria pedagógica ou conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica relacionadas com determinado projeto histórico partem do concreto no interior da escola e da sala de aula que é o trabalho pedagógico e seus elementos estruturantes, a saber: os pares dialéticos objetivos avaliação; conteúdo/método.

- As "Problemáticas significativas" da prática pedagógica: formas com que a escola trata da organização do trabalho pedagógico em geral e do trato com o conhecimento, a avaliação e os objetivos, que se constituem áreas prioritárias de investigação.

A análise do material disponível permitiu a Escobar concluir que: O "didático pedagógico" é compreendido a partir da relação fundamental que o homem mantém com a natureza: o trabalho; A teoria pedagógica é elaborada em torno da atividade prática do homem, princípio central do marxismo, como atividade livre, universal, criativa e auto-criativa por meio da qual o homem faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo; A "práxis" é o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. É na ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não; Os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro das possibilidades e limites estabelecidos pelo modo como se produz e reproduz a vida.; A educação é "transformadora" se profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que reconhece a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tem na classe operária e seus aliados a base das suas transformações; A educação "revolucionária" é vinculada a uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista e rejeita drasticamente o capitalismo e sua versão social-democrata; A reflexão sobre a "prática social" como ponto de partida de uma nova Pedagogia fundamenta-se nas categorias da matéria e da consciência, as quais nos situam na discussão central da filosofia: a objetividade do mundo e a forma em que o pensamento a expressa, considerando a independência da matéria em relação ao pensamento e a construção do pensamento enquanto apropriação da matéria através da prática social; O materialismo histórico-dialético é usado como hipótese metodológica e marco referencial teórico por que suas categorias e leis – que se apresentam como reflexos das propriedades e relações reais, do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade – permitem uma leitura mais fiel da realidade; A "Superação da didática" é a passagem para uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor na sala de aula. É uma mudança qualitativa gradativa, paralela ao trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e seus aliados sem o qual não há condições de que isso aconteça e no curso da qual se espera a modificação da própria estrutura

da escola; Superar a Didática significa debruçar-se na análise das leis que regem o movimento do real na prática pedagógica para entender suas contradições e delas extrair as formas de superação.

Portanto, segundo a elaboração teórica de Escobar, o processo de geração da teoria pedagógica e das metodologias específicas, destinadas ao ensino dos conteúdos escolares, se dá pela mediação de prática pedagógica da escola, sob os fundamentos da teoria educacional. O centro da nossa investigação é o tipo e natureza dessa mediação - sua prática - realizada por uma metodologia específica: a da Educação Física.

A teoria pedagógica, para nos possibilitar a leitura crítica da prática pedagógica da escola pública instalada numa estrutura de relações de dominação, das inter-relações entre as forças motrizes do processo educativo e as potencialidades educativas das diferentes atividades escolares no seu movimento interacional, no cerne do processo, requer um corpo de categorias explicativas que devem ser buscadas na própria prática pedagógica da escola.

As categorias, emergentes da própria prática, devem ser construídas à luz do materialismo histórico dialético a partir de elementos afins, coincidentes e importantes que se apresentam de forma constante, estável e subsistente indicando a existência de uma invariável ou constante.

Pelos trabalhos desenvolvidos por Bordieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1986), Enguita (1989), Freitas (1990-1991-1992) e outros, pode-se apontar a avaliação como uma categoria que se apresenta em par com os objetivos educacionais e que exerce, aparentemente, uma função moduladora das outras categorias da prática pedagógica.

As categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é o "didático", pelo qual uma nova expressão didática requer alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida.

Os limites da teoria pedagógica são constituídos, por um lado, pela teoria educacional - alicerçada num projeto histórico claro e, do outro, pelas metodologias específicas. Portanto, a partir da Educação Física, da sua metodologia do ensino e do trato com as categorias objetivos/avaliação estaremos discutindo a avaliação da aprendizagem para elaborar proposições superadoras, buscando novas formas de avaliação

PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Quanto ao local da pesquisa, o Colégio de Aplicação foi criado pelo Decreto Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966, e suas atividades tiveram início em março de 1.968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG. No bojo da Reforma Universitária ocorrida em 1.968, o Colégio de Aplicação foi agregado à Faculdade de Educação, constituindo-se em órgão suplementar. À época tinha como objetivos: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais; servir como campo de estágio supervisionado para a licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia.

O corpo docente do então Colégio de Aplicação da FE/UFG era constituído por professores da carreira do 1º e 2º graus e professores da Faculdade de Educação que também atuavam nesse nível de ensino. A partir de 1.980, fruto de uma reivindicação de greve, os professores de 1.º e 2.º graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior, ou seja, passaram à condição de professores de 3º grau. Em 1.982, foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando dessa forma até março de 1.994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), mediante portaria n.º 0063, do Magnífico Reitor. O Colégio de Aplicação tem, hoje, em torno de 750 alunos matriculados nas séries que vão desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Até o início de 1976, o ingresso de alunos no Colégio de Aplicação da UFG ocorria por meio de exames de admissão. A partir desta data, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para preenchimento de vagas, destinando-se 50% delas para dependentes de servidores da UFG e 50% para a comunidade em geral. Somente a partir de 1988, passou-se a realizar sorteio público priorizando-se a distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados em estudar no Colégio de Aplicação.

Os dados de pesquisa referente às observações de aulas foram coletados durante o primeiro semestre letivo de 2009, numa turma do 6º ano A, composta de meninos e meninas. As

aulas foram realizadas no turno escolar, às terças-feiras, das 07 horas e 30 minutos até as 09 horas. Nosso procedimento inicial foi o de procurar a Subárea de Educação Física, no início do ano quando o grupo começaria a realizar o planejamento pedagógico do ano letivo, a fim de manifestar o nosso interesse em realizar a presente pesquisa.

A coordenadora da Subárea prontamente nos atendeu e solicitou que fosse apresentado o projeto, numa reunião com pauta única para esse fim, com o objetivo de situá-los acerca da pesquisa a ser realizada. Assim procedemos e, na primeira reunião do planejamento pedagógico, foi apresentado o projeto. Após a apresentação, foi franqueada as intervenções e durante a discussão foi destacada a importância do projeto para o Colégio de Aplicação e para a UFG, bem como para a área de Educação Física. Cabe destacar que estavam presentes na reunião 2 professores efetivos, 3 substitutos e 2 servidores técnico-desportivos que assumem a docência no colégio, pois são licenciados em Educação Física. Um dos professores efetivos, após elogiar o projeto e fazer algumas considerações, lamentou não poder colaborar com a pesquisa, pois estava saindo para realizar o seu doutoramento. Os professores substitutos também justificaram que não poderiam colaborar, pois seus contratos estavam terminando e não sabiam se eles iriam ser renovados. A professora Z, servidora técnica-desportiva, com mestrado em Educação Física, manifestou o interesse em colaborar com a pesquisa, sugerindo que o trabalho realizado pudesse ser desenvolvido com uma de suas turmas de 6º ano.

Definiu-se, então, que a pesquisa seria realizada na turma do 6º ano A, às terças-feiras, no horário de 07 horas e 30 minutos até as 09 horas. Esta decisão foi comunicada numa reunião de Conselho Diretor⁶ da unidade para que todos tomassem conhecimento da presença do pesquisador na unidade de ensino, tendo em vista que seria observada a organização do trabalho pedagógico da escola com o um todo, em seu aspecto mais amplo e restrito. Uma conselheira, membro do Comitê de Ética⁷ da UFG, perguntou se o projeto já havia sido submetido ao referido

⁶ O Conselho Diretor (CD) é presidido pelo diretor da unidade de ensino e é o órgão máximo de deliberação de uma unidade na UFG. No Colégio de Aplicação o conselho é composto do corpo docente, do quadro de servidores técnico-administrativos, representantes discentes que fazem parte do Grêmio Estudantil e representantes da Associação de Pais e Mestres (APM).

⁷ O Comitê de Ética da UFG é regido pela Resolução 196/96 de 10 de outubro de 2006 do Conselho Nacional de Saúde e traça diretriz e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Seus membros são professores de variadas unidades da universidade.

comitê, sendo afirmativa a resposta. O projeto enviado ao referido comitê recebeu parecer favorável e iniciamos, imediatamente, a pesquisa.

A coleta de dados foi planejada em duas fases no primeiro semestre de 2009: a observação das aulas e as reuniões do Conselho de Classe e do Conselho. A coleta de dados das observações das aulas e das reuniões de Conselho de Classe e Conselho Diretor foram registradas em caderno de campo pelo próprio pesquisador. Foram observadas 16 aulas, 3 reuniões de Conselhos de Classe (incluindo 1 reunião de Conselho de Classe inicial) e 3 reuniões de Conselho Diretor, obedecendo ao calendário letivo do Colégio de Aplicação. Nesse sentido, avaliamos que as observações foram suficientes para a análise, pois no segundo semestre, as aulas para a turma observada seriam ministradas por professores estagiários da Faculdade de Educação Física da UFG⁸ e, também, porque no decorrer das observações, as análises dos dados já se mostravam inalterados com relação aos procedimentos do processo pedagógico das aulas.

Acerca da observação convencional das aulas, cabe destacar a presteza da professora Z em apresentar o pesquisador para os alunos informando-lhes o que ele estaria fazendo junto à turma. O mesmo fato ocorreu na primeira reunião de Conselho de Classe e de Conselho Diretor, quando fui apresentado aos professores. O registro, de forma manuscrita, relatava aspectos das problemáticas significativas da temática que estava sendo pesquisada. Não foi observado pelo pesquisador qualquer fator de interferência do observador nas aulas ou reuniões de que participou, muito provavelmente, pelo fato do Colégio de Aplicação ser um local de estágio de várias licenciaturas e ter um número significativo de professores substitutos, além de receber pesquisadores de várias áreas do conhecimento para realizarem suas pesquisas. A professora Z entregou ao pesquisador o Plano de Ensino da Subárea do ano letivo de 2009. (anexo 1)

O plano de ensino, elaborado no coletivo, tem como objetivo nortear o trabalho dos professores da Subárea de Educação Física do Colégio de Aplicação/UFG. Nele se destacam os seguintes itens:

- 1) a importância da Educação Física, como disciplina curricular, que contribui para a formação integral do aluno, em uma perspectiva crítica, emancipatória e autônoma;

⁸ Em cumprimento à Resolução que dispõe sobre o estágio supervisionado na UFG e em obediência ao projeto de estágio elaborado pelo Colégio de Aplicação e Faculdade de Educação Física, os estagiários iniciam processo de estágio do ano letivo com observações da OTP da escola e assumem uma semirregência no primeiro semestre e a regência efetiva das turmas no segundo semestre.

- 2) o fato de a Educação Física do CEPAE-UFG ter como objeto central de estudo a *cultura corporal*, compreendida como linguagem e também a compreensão do corpo, como “corpo-sujeito”, histórico, que vivencia o processo de hominização;
- 3) a coerência do planejamento da subárea Educação Física com o Projeto-Político-Pedagógico do CEPAE-UFG e com o eixo epistemológico de formação dos alunos do curso de Educação Física da UFG;
- 4) a compreensão do desenvolvimento humano como processo (fundamentados na zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky e nos ciclos de desenvolvimento do Coletivo de Autores); 5) o conhecimento, tal como conhecimento que permite compreender e transformar a vida (ideia fundamentada na pedagogia histórico-crítica e/ou pedagogias progressistas, que possibilitam a articulação – Educação e Sociedade). (PLANO ANUAL, p. 4, 2008)

Vale destacar o fato de que o Cap/UFG está contido em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), a Universidade Federal de Goiás, e também por ter um quadro docente com qualificação superior às demais entidades de ensino das redes particular, estadual e municipal. É importante enfatizar ainda, a característica do Cap/UFG em constituir-se como um “laboratório” de ensino, onde são realizadas experiências pedagógicas e os estágios supervisionados de diversas licenciaturas, o que o diferencia de espaços institucionais mais “vigiados” pelas políticas educacionais da ordem vigente. Este fato permite uma maior autonomia dos professores na elaboração de novas propostas de ensino.

A observação foi realizada nos espaços convencionais onde são ministradas as aulas de Educação Física no interior do Colégio de Aplicação. Delimitamos para a pesquisa, a observação na turma do 6º ano A, com 30 alunos, que tem suas aulas às terças-feiras, no horário de 07 horas e 30 minutos até 9 horas. A coleta dos dados que sustentou a análise proposta nesse projeto é baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, tal como apresentada por Triviños (1987), utilizando-se como instrumentos a análise documental. A análise documental compreendeu, ao lado da literatura pertinente à problemática investigada, a análise do projeto pedagógico do CEPAE/UFG.

Os dados coletados nas fontes delimitadas – Projeto Político Pedagógico, Reuniões em instâncias pedagógicas e as aulas observadas – com os instrumentos de coleta a análise

convalidados por especialistas, bem como, a revisão da teoria educacional sobre avaliação, nos permitem apresentar a presente síntese posto que esta tese representa mais uma das aproximações e elaborações possíveis sobre as alterações da função social da escola pela modulação da organização do trabalho pedagógico e, em especial, pela categoria estruturante que é o par dialético objetivos/avaliação.

6. REFERENCIAIS TEÓRICOS DA CRIAÇÃO DOS COLEGIOS DE APLICAÇÃO.

A base teórica da tese parte da história e identifica as referências educacionais e pedagógicas que subsidiaram a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil, sua origem e contribuições para a formação de professores. Leva em conta o pensamento pedagógico dos principais autores que elaboraram proposições educacionais que influenciaram a fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil. Estes pensamentos pedagógicos identificados na fundação e desenvolvimento dos Colégios de Aplicação podem ser identificados como o escolonivismo e a pedagogia histórico-social. Uma corrente mais relacionada ao liberalismo e outra as experiências socialistas. Estas correntes de pensamento pedagógico orientam a organização do trabalho pedagógico e incidem no par dialético objetivos/avaliação, estruturantes na escola e na sala de aula.

6.1 Histórico dos Colégios de Aplicação no Brasil

Neste tópico faremos um breve histórico sobre a origem dos colégios de aplicação, destacando alguns pensadores que trouxeram contribuições fundamentais para o estabelecimento dessas instituições ao longo de sua história.

Segundo o CONDICA (Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica) há 16 colégios/escolas/núcleos de desenvolvimento infantil vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil. O quadro abaixo demonstra em que IFES eles se localizam e o nome que cada uma dessas instituições recebe de acordo com a oferta de ensino que oferecem à comunidade em geral.

IFES	NOME QUE RECEBE
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – NDI/UFSC
UFV Universidade Federal de Viçosa	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFV - COLUNI
UFPA Universidade Federal do Pará	ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA - NPI
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS
UFG Universidade Federal de Goiás	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE/UFG
UFS Universidade Federal de Sergipe	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS - CODAP
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
UFRR Universidade Federal de Roraima	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRR – CENTRO DE EDUCAÇÃO/CEDUC
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ
UFPE	COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA

Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
UFAC Universidade Federal do Acre	COLÉGIO DE APLICAÇÃO CAP/UFAC
UFU Universidade Federal de Uberlândia	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU - ESEBA
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFRN – NEI
UFMA Universidade Federal do Maranhão	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA - COLUN

Fonte: CONDICAp/2010.

É importante destacar que cada uma dessas instituições possui autonomia para a gestão destas escolas/colégios/núcleos. Em algumas, somente há o Ensino Infantil. Em outras, somente o Ensino Médio e na maioria, há o Ensino Fundamental e Médio. Neste sentido, os objetivos de cada uma delas dependem daquilo que está expresso em seus projetos políticos pedagógicos. Cabe destacar ainda que a forma de ingresso dos alunos é diferenciada, pois na maioria é por sorteio público, enquanto em algumas, o processo é realizado por meio de seleção. Este destaque é importante para a compreensão de que, embora os colégios de aplicação se localizem entre as melhores escolas públicas do país nos indicadores qualitativos de ensino, pois possuem um quadro funcional qualificado, bons projetos pedagógicos e boas infra-estruturas, seus Índices de Desenvolvimento (IDEB) não são iguais e dependem da forma de ingresso dos alunos.

6.1.2 A Origem dos Colégios de Aplicação

Para recompormos a história da origem dos colégios de aplicação é necessário voltarmos um pouco na história político-social-econômica brasileira para entendermos como se constituíram suas construções e como estão, hoje, suas configurações.

Nos fins dos anos 20, havia se instalado uma crise mundial que atinge o Brasil e seu frágil modelo econômico, predominantemente agrário-exportador, necessitou modificações estruturais.

Segundo Frangella (2000)

O poder do Estado centrava-se ainda na oligarquia agrícola que representava, naquele momento, a manutenção da crise econômica. Faziam-se necessárias mudanças nas bases do Estado, num novo arranjo que rompesse com a política e a economia em questão. A Revolução de 30, que depôs o presidente Washington Luiz rompe com a ordem social vigente tendo como mote a questão econômica. (FRANGELLA, 2000, p. 3)

O processo de mudança da matriz produtiva de um modelo agrário para um modelo industrial anuncia novas exigências educacionais. Assim, o contexto educacional brasileiro passa a ser questionado pelo seu caráter elitista que imprimia a sua organização.

Os primeiros estudos para a implantação dos colégios de aplicação vinculados às Faculdades de Filosofia no Brasil iniciam-se em 1945 seguindo o rastro de um movimento de discussão em torno da educação básica que deflagra uma reorganização do ensino abordando diversos segmentos dessa educação, caracterizando-se pela abertura do sistema educacional que possibilitou o acesso dos até então excluídos da escola. O contexto educacional brasileiro é marcado, neste período, por críticas ao dualismo da educação (instrução/formação) que era ofertada à elite, diferente da educação ofertada ao restante da população. Assim, a questão da formação passou a ser tema central nas discussões em curso na medida em que a realidade do trabalho apresentava-se sob nova forma.

Segundo Romanelli (1996)

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matérias de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.” (ROMANELLI, 1996, p.59)

O debate em torno da educação básica que se inicia com as reformas de ensino empreendidas por alguns Estados brasileiros a partir da década de 20 anunciam as profundas

mudanças educacionais na década de 30 capitaneadas pelo movimento renovador, que se embasava nas teses da Pedagogia Nova que defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita regida pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias pedagógicas de Dewey, em contraposição ao grupo conservador ligado à Igreja Católica.

As propostas da teoria escolanovista inovavam ao considerar como centro do processo pedagógico o aluno, levando em conta os aspectos psico-pedagógicos e sociológicos da educação. Neste sentido, tornou-se necessária a mudança dos métodos de ensino de maneira que estes estivessem de acordo com as contribuições das descobertas psicológicas no campo educacional e a respeito das questões centrais preconizados pelos objetivos e filosofia da educação da Pedagogia Nova.

O debate entre renovadores e conservadores sobre os princípios da educação acontece num cenário de profundas modificações no sistema educacional brasileiro que se materializa na Reforma implementada pelo ministro da recém criada pasta da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Tal reforma inaugura o estabelecimento de normas válidas em todo o território nacional, visando dar uma nova estrutura ao sistema de ensino brasileiro.

Neste contexto, a mudança da matriz produtiva e as tensões provocadas por ela são elementos de um processo complexo no cotidiano brasileiro, que se materializa na expansão urbana e nos problemas advindos dela. Neste sentido, as reformas que atingem a educação efetuam-se enraizadas num cenário que vê a educação como forte aliada para a mudança exigida.

Nunes (2000:390) analisou assim:

Se entendermos a organização escolar como expressão e, ao mesmo tempo, como produtora de uma cultura escolar, nosso objeto se amplia. Essa cultura escolar é entendida como conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do habitus pedagógico. Modificar o habitus é um ato de (re) criação e trabalho, de produzir novos sentidos e formas de inteligibilidade. A modificação do habitus pedagógico é o ponto central do cotidiano da política educacional na cidade carioca, mas não apenas nela, nas décadas de 20 e 30. (NUNES, 2000, p. 390)

A reforma Francisco Campos objetivou dar um maior controle do Estado em relação à educação, pois estabeleceu uma política nacional de educação que incide na organização e sistematização dos ensinos secundário, comercial e superior. Exemplo disso é o decreto 19851 de 11/4/31 que dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário como forma de organização didático-administrativa das instituições de ensino superior.

Entretanto, antes da reforma de 1931 já existia duas universidades no Brasil que se constituíam na aglutinação de várias faculdades já existentes nelas: a do Rio de Janeiro (1921) e de Minas Gerais (1927). Cabe ressaltar que outras instituições de ensino superior já existiam há muito tempo e estas se organizavam de maneira fragmentada, em escolas isoladas que possuíam as Faculdades de Direito, Medicina e Escolas Politécnicas.

A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade criada em 1934 sob um regime universitário e apresentava mais um elemento novo: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, organizadora do sistema e que segundo Romanelli (1996:132), tinha por objetivos “a formação do magistério para o ensino secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa”. Neste sentido, perspectiva-se, pela primeira vez, a preocupação com a formação dos professores em nível superior que antes se restringia ao domínio do conteúdo a ser ensinado (o que ensinar) desconsiderando o caráter pedagógico (o como ensinar), sempre relegado a segundo plano.

O contexto sócio político do país naquela época era de intenso reordenamento em virtude das mudanças geradas pela crise é um campo propício para intensos debates sobre as questões educacionais. Entretanto, os estudos educacionais mais avançados eram realizados no exterior e a Escola Normal não dava conta de atender a demanda, pois os estudos lá realizados restringiam-se à formação inicial dos professores capacitando-os para a atuação no ensino elementar.

A industrialização e a urbanização requereram uma escola para as demandas educacionais que atendessem a maior parte da população e a ausência na formação se fez sentir, o que resultou na busca por novos professores e uma profissionalização docente.

Toda esta modificação de diretriz inicia-se concretamente durante a Reforma implementada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro na década de 30, o que já se expressava na criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932) como um laboratório do curso de formação de professores. No Instituto, incorporam-se a Escola primária, o Jardim de Infância que

seriam campo de experimentação, demonstração e de prática de ensino do curso de formação de professores, O Instituto foi depois incorporado à Universidade do Distrito Federal (1935), também um projeto de Anísio Teixeira, onde a formação de professores é questão central. A Escola de Educação tem papel central nas idéias de Anísio Teixeira, pois ele acreditava numa transformação ampliada da Escola Normal em Instituto.

A proposta de Anísio não tem vida longa: a UDF foi extinta em 39 incorporando-se à Universidade do Brasil. Isso se dá principalmente ao caráter progressista que a UDF manifesta e concretiza num momento de arrefecimento político, que tem como ponto alto o golpe de Estado de 37.

A repressão ideológica e a campanha anticomunista esvaziam o debate educacional atingindo os educadores brasileiros como Anísio Teixeira, acusado de socialista na época. Torna-se claro que a ingerência política está na origem do insucesso da experiência da UDF. Segundo Frangella (2000)

Em linhas gerais, o cenário educacional brasileiro nas décadas de 20/30 é de mudanças significativas e embates que problematizaram a situação educacional, mas não necessariamente representaram uma ruptura de paradigmas. Pode-se ver tanto nas ações governamentais como no processo de elaboração das Constituições de 34 e 37 que se procurava um arranjo que conciliasse as posições que se apresentavam antagônicas e que mantivessem o controle do Estado. (FRANGELLA, 2000, p.9)

A criação da Universidade do Brasil dá-se nesse momento, refletindo o caráter ambíguo presente já no projeto inicial das universidades brasileiras: Em 1939, Capanema resgata esse modelo ambíguo para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, absorvendo parte do acervo da extinta UDF, substituindo a Escola de Educação, que é excluída da estrutura universitária, e tendo como atribuição primordial a preparação do magistério para o ensino secundário e normal. *“E é esse modelo que iria tornar-se padrão para todas as instituições similares, existentes ou a serem criadas”* (Mendonça, 1994:40).

No bojo desse movimento, iniciam-se os estudos para implantação do Colégio de demonstração⁹ junto a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, concorrendo com

⁹ Inicialmente estes colégios são chamados de demonstração. No estudo de documentos da época o nome colégio de demonstração é corrente. A inauguração em 1948 se dá também sob esta nomenclatura vinda, pouco mais tarde, a chamar-se então de colégio de aplicação. No entanto, os documentos não evidenciam com precisão quando se deu

tantas outras ações implementadas: a criação do INEP, SENAI, SENAC.... Contudo é preciso ressaltar que conforme Buffa e Nosella, (1991)

(...) todas as realizações acontecem num clima centralizador, autoritário, em que o debate educacional perde aquele vigor político que possuía na época dos Pioneiros, tornando-se um “debate” politicamente desidratado, despojado das aspirações sociais progressistas.” (BUFFA E NOSELLA, 1991, p. 96)

6.1.3 A criação do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil e formação de professores.

As discussões em torno das questões educacionais naquela época recebiam forte influência do movimento renovador e esta influência se manifestava nas práticas pedagógicas de algumas escolas e no discurso de alguns educadores. As idéias da Escola Nova, de Dewey, ganham espaço privilegiado no processo de constituição dos colégios de aplicação.

Cabe aqui ressaltar que as idéias escolanovistas chegaram ao Brasil com um atraso bastante considerável, se levarmos em consideração que no ano de 1896, nos Estados Unidos da América, foi fundada a Escola Dewey, hoje conhecida como Escola – Laboratório da Universidade de Chicago. Concebida por Dewey, a escola foi criada para ser um *lócus* privilegiado em que as teorias sobre educação seriam praticadas, testadas e avaliadas cientificamente e, primordialmente, um laboratório de ensino. Cabe ressaltar ainda que em outros países como Alemanha e Estados Unidos já possuíam instituições com estas características.

Surge, então, a idéia de um colégio de demonstração e ela nasce no interior das Faculdades de Filosofia, pela necessidade da prática de ensino ser oferecida aos futuros professores de ensino secundário. Observa-se na proposta de criação do colégio, a preocupação com a formação dos professores para atender aos objetivos do Estatuto das Universidades Brasileiras que, para além da formação e habilitação ao exercício do magistério, requeiram

esta mudança. No corpo do texto, o colégio será chamado de colégio de demonstração quando tratar de sua fundação, mas para melhor compreensão, usar-se-á CAp (colégio de aplicação)

preparo técnico-científico para estimular a pesquisa científica. Assim o colégio aponta para uma nova vertente que é a da pesquisa educacional.

Visando a sólida formação dos futuros professores iniciam-se estudos tendo-se em vista a criação de um colégio de demonstração junto a Faculdade Nacional de Filosofia capitaneados pelo professor Luiz Alves de Mattos, catedrático da cadeira de Didática, em conjunto com os demais professores da instituição. As discussões iniciam-se em 1939, chegando a ser anunciado pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, a criação, em 1942, de um colégio nestes moldes que se chamaria José Bonifácio.

Seguindo o rastro desse movimento, em 1944, Lourenço Filho como diretor do INEP, encomenda a Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação de colégios de demonstração vinculados às Faculdades de Filosofia. A gestão da idéia desse colégio de demonstração é inspirada pelas proposições escolanovistas e pelo pragmatismo de Dewey, tendo como principal objetivo a criação de um espaço de formação docente que se desse através da própria experiência do trabalho, o que permitiria também a experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas.

Essas experimentações objetivavam auxiliar a necessidade do curso de Didática que tinha o estágio como prática. Tais estágios eram realizados em escolas particulares e no Colégio Pedro II (quando permitidos pelos diretores), o que nem sempre refletia uma abertura total da escola aos alunos-mestres, fato este complicador para os objetivos do estágio inicial dos alunos-mestres, ponto alto de sua formação. Além disso, outro fato complicador era a quantidade insuficiente de aulas (observação e regência) que eram de 16 no total, enquanto nos Estados Unidos, eram de 90 aulas.

Ademais, as condições objetivas de ampliação da carga horária devido a dificuldade de acompanhamento dos alunos espalhados por diversos colégios, bem como a redução da disponibilidade de atendimento pelos professores para absorver a demanda não estavam postas.

Era necessário, portanto, a criação de um espaço com ambiente satisfatório e com condições objetivas para o atendimento do professor em formação neste processo de fundamental importância para sua formação profissional, que tem como ponto central os estágios realizados.

Em 1945, os estudos para a implantação do colégio de demonstração junto a Faculdade Nacional de Filosofia avançam para o planejamento da sua instalação e organização. De fato, a

criação do colégio de demonstração é viabilizada através do decreto-lei 9053 de 12 de março de 1946 que estabelece a criação obrigatória de colégio de demonstração junto às Faculdades de Filosofia destinados à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática. A direção do colégio de demonstração ficaria a cargo do catedrático da cadeira de didática.

Segundo Frangella (2000)

Desde sua gênese, fica explicitado que a função precípua dos colégio de demonstração estava atrelado a melhoria da formação docente. Nasce assim, o colégio de Demonstração (atual CAP) da Faculdade Nacional de Filosofia em agosto de 1948. Pioneiro no Brasil, o colégio assume posição de referencial na formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no surgimento de outras escolas pautadas nos mesmos pressupostos. Seu primeiro diretor foi o professor Luiz Alves de Mattos, que foi fundamental para a sua instituição com seus estudos e sugestões que estabeleceram as primeiras orientações. (FRANGELLA, 2000, p. 8)

As pesquisas psico-pedagógicas e a experimentação metodológica, objetivos centrais no colégio, são atividades pioneiras no Brasil e se assemelhavam aos colégios de aplicação das universidades americanas e se tornavam, naquele momento, propulsores no desenvolvimento educacional brasileiro. As orientações didático-pedagógicas e as metodologias alternativas foram inovadoras no cenário educacional e serviram de modelos para outros colégios vinculados às universidades.

Este campo de pesquisa e a preocupação constante com a formação tanto dos alunos-mestres como do professor responsável pelas turmas faziam com que todos os atores envolvidos no processo estivessem sempre em contínuo aperfeiçoamento e atualização. Este era o objetivo central da criação dos colégios de aplicação.

Ao encerrar este capítulo que buscou contextualizar a origem dos colégios de aplicação não podemos nos esquecer de que tal origem se deu em um momento histórico de efervescência política e debates que redundaram em profundas inovações na área educacional, mas tais inovações foram realizadas num *locus* privilegiado que era a universidade.

Atualmente, sem se desligarem dos princípios que os criaram, os Colégios de Aplicação buscam, em consonância com o tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão e de acordo com seus projetos pedagógicos, atender às demandas específicas das comunidades nas quais estão

inseridos, que possuem realidades diferentes, mas que clamam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

6.2 A contribuição dos pensadores: J. F. Herbart, J. Dewey, E. Claparède, J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky.

A origem dos colégios de aplicação no Brasil teve a contribuição de vários pensadores que com seus estudos trouxeram novas perspectivas para o campo educacional daquela época e que estão presentes nas temáticas e discussões educacionais no presente momento histórico.

Não é nosso objetivo fazer uma longa explanação sobre os estudos desses autores, mas faremos uma breve incursão nas suas idéias para que possamos compreender como se deu a origem dos colégios de aplicação no Brasil.

Vale lembrar que o início do século XX houve um ingresso de uma imensa quantidade de crianças nas escolas nas sociedades industrializadas. Neste sentido, era necessário compreender como se dava o desenvolvimento infantil e vários estudos foram realizados para compreendê-lo e, basicamente, para responder às seguintes questões: qual era a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Qual era a importância da educação para o psiquismo? Qual era o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?

Compreender as diferenças e semelhanças entre os autores, contextualizar a discussão científica presente no período em que viveram e perceber as interlocuções por eles realizadas, além de identificar as decorrências do pensamento de cada autor para a educação, são tarefas fundamentais para a compreensão do pensamento psicológico que foi se consolidando nos meios educacionais durante o século XX.

6.2.1 J. F. Herbart e J. Dewey: a importância dos fundamentos científicos para a ação pedagógica.

Um dos precursores do movimento dessa compreensão foi o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Para ele a pedagogia era uma ciência, sobriamente organizada,

abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico, mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação.

Desde então, e até os dias de hoje, o pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento

- um exemplo é a obra do suíço Jean Piaget (1896-1980).

Para Herbart, a mente funciona com base em representações – que podem ser imagens, idéias ou qualquer outro tipo de manifestação psíquica isolada. O filósofo negava a existência de faculdades inatas. A dinâmica da mente estaria nas relações entre essas representações, que nem sempre são conscientes. Elas podem se combinar e produzir resultados manifestos ou entrar em conflito entre si e permanecer, em forma latente, numa espécie de domínio do inconsciente. A descrição desse processo viria muitos anos depois, a influenciar a teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939).

Uma das contribuições mais duradouras de Herbart para a educação é o princípio de que a doutrina pedagógica, para ser realmente científica precisa comprovar-se experimentalmente – uma idéia do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) que ele desenvolveu.

Percebe-se em Herbart um grande esforço no sentido de explicar o funcionamento da vida mental. Suas idéias tiveram forte influência da teoria kantiana, o que o leva a propor a consciência como núcleo da vida mental, formada por representações do real e tendo como características a unidade e a operação sobre si mesma. Ele concebia “(...) a psicologia como meio para a educação articular e organizar, na reflexão, a experiência empírica das representações diversas e conflitantes (Costa, 1993, p.135-136).

Herbart foi um importante crítico da teoria das faculdades mentais para a explicação da vida psíquica, que era a base teórica da educação tradicional clássica, vigente na maioria dos sistemas escolares europeus e norte-americanos. A teoria das faculdades mentais postulava que a mente era dotada de faculdades inatas, como atenção, percepção e memória, que deveriam ser treinadas pelo exercício, pela repetição.

Surgiram daí as escolas de aplicação, que conhecemos até hoje. Elas respondem à necessidade de alimentar a teoria com a prática e vice-versa, num processo de atualização e aperfeiçoamento constantes.

As idéias de Herbart foram divulgadas fora da Alemanha e chegaram aos Estados Unidos onde encontraram ressonância nos estudos de Dewey (1859-1952), que foi o precursor da teoria escolanovista no Brasil, que foi um dos primeiros a admitir a importância da crítica herbartiana para o campo educacional.

Segundo Dewey (1959), a grande contribuição de Herbart foi a de afirmar que o ensino não obra do acaso ou da rotina, mas uma atividade consciente, intencional com métodos e processos adequadamente formulados e empregados.

Dewey (1959, p. 77), acreditava que o espírito era “moldado” naquilo que se ensinava e, portanto, era atribuído um papel exclusivo a matéria em estudo, ao conteúdo, para o desenvolvimento mental e moral da criança, cabendo ao professor o protagonismo dessa ação, fundamental para a instrução dos alunos.

Como Herbart, Dewey considera o ensino uma atividade consciente, intencional, com método e processo definidos. Entretanto, diferentemente de Herbart, Dewey não separa os fins dos meios da educação. Segundo ele, o objetivo da educação seria a construção de uma sociedade democrática, e para a consecução deste objetivo, os meios e as condições objetivas deveriam estar relacionados a isto, sendo possibilitadoras desta empreitada. O conflito entre indivíduo e sociedade, que se manifesta em objetivos distintos para a educação – desenvolvimento do pensamento ou adaptação às condições sociais –, não tem sentido para Dewey. Para ele, educar implica desenvolver o pensamento do indivíduo em contato com a cultura a que pertence.

Dewey criticava Herbart num ponto: a omissão sobre o aspecto ativo da aprendizagem da criança. Ele discordava da maneira exagerada de conceber a influência da matéria apresentada do exterior para a formação do espírito, já que considerava a criança “um ser vivo de funções

ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contacto ativo com seu ambiente” (Dewey, 1959, p. 17).

Nesta direção, a concepção do homem para Dewey é um processo de contínua interação com o seu meio ambiente, ou seja, agindo e sofrendo a influência deste, se adaptando e procurando utilizá-lo da melhor forma possível.

Neste sentido, a educação não era somente o resultado da instrução, mas “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso de nossas experiências subseqüentes” (Dewey, 1959, p. 83).

Assim, a escola teria como função social ser um meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos alunos, cumprindo três funções especiais, conforme define Dewey (1959, p. 83): a) proporcionar um ambiente simplificado, selecionando as experiências úteis e estabelecendo uma progressão, com o objetivo de conduzir os alunos à compreensão real das coisas mais complexas; b) eliminar os aspectos desvantajosos do meio ambiente que exercem influência sobre os hábitos mentais; c) coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que vive.

Nota-se que o papel fundamental da escola é o de selecionar as experiências úteis realizadas pela humanidade para construir os conteúdos cognitivos necessários a uma sociedade futura mais perfeita, uma sociedade democrática e ainda, harmonizar o ambiente social para possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, exigência dessa sociedade. A ela não cabe ensinar a lógica de investigação, que é inerente à espécie, mas criar condições para o seu desenvolvimento.

Segundo (Dewey, 1959, p.179-180) os pontos essenciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo pela escola podem ser assim sintetizados:

Primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato

de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas. (DEWEY, 1959, p.179-180).

Cabe destacar que Dewey é identificado como um dos mais importantes representantes do escolanovismo, um movimento que floresceu no início do século XX e tinha por base um conjunto de princípios que procuravam dar um novo tratamento aos problemas da educação em geral, ou seja, o trabalho escolar, suas condições e resultados, mediante novos pressupostos e métodos de investigação científicos.

6.2.2 O pensamento de E. Claparède: o desenvolvimento da infância como base para a pedagogia científica.

Outro representante do movimento escolanovista foi Edouard Claparède (1873-1940) que compartilhava com a crítica realizada pela psicologia funcionalista à escola tradicional e à filosofia especulativa e metafísica.

Apesar de serem do mesmo movimento, Claparède apresentava algumas diferenças, especialmente às posições de Dewey, pois enquanto Dewey ingressou na psicologia pela filosofia, tratando-a pelo viés da teoria do conhecimento e já na psicologia, pelo viés biológico e, portanto, compreendia a criança do ponto de vista biológico e experimental, ele achava necessário estudar as manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa.

Claparède (1959) acreditava que somente a psicologia poderia dar um tratamento científico à pedagogia. Em 1912, ele criou o Instituto Jean Jacques-Rousseau, uma escola das ciências da educação, aberta aos educadores e um laboratório de pesquisa. O estudo das manifestações naturais da criança e seu desenvolvimento mental deveriam ser realizados por

meio de pesquisas científicas, sendo fundamental a preparação de futuros educadores, na perspectiva de sua atualização e despertar o espírito científico neles.

As diferenças teóricas e metodológicas que levaram Claparède criticar Herbart estavam no fato de que havia dois defeitos na psicologia Herbartiana que a impediam de torná-la a base verdadeira e necessária para a educação: sua psicologia não era uma psicologia da criança e sua psicologia não era psicologia experimental respaldada pela experiência. Por isso, Herbart não conseguiu fundamentar, cientificamente, a pedagogia. Segundo Claparède, a psicologia de Herbart não possuía uma base suficiente, pois não dava importância ao domínio afetivo, às inclinações individuais, além de ignorar a hereditariedade e não conseguir fundamentar, cientificamente, sua doutrina do interesse.

Claparède apostou na concepção biológica para compreensão do dinamismo da conduta. Segundo ele, para a manutenção da vida era necessário que o processo cerebral se desenvolvesse pela necessidade do organismo e pela reação adequada capaz de satisfazê-la (Claparède, 1959). A concepção biológica, o levava a observar os fenômenos psíquicos sob o viés de seu papel, de sua utilidade e de sua função na vida.

É deste ponto de vista que compreende a inteligência como instrumento de adaptação que entra em ação quando falham os instrumentos de adaptação biológica, que são o instinto e o hábito, conseqüentemente, a inteligência, do ponto de vista biológico, está em condições iguais com outras atividades que são estimuladas pela necessidade.

Segundo Claparède (1954) há uma diferença entre pensamento e inteligência:

A inteligência é a capacidade de resolver problemas novos por meio do pensamento. Pode-se dizer que o homem pensa porque é inteligente. As questões próprias do pensamento são veracidade e objetividade, pertinentes ao campo da teoria do conhecimento. À Psicologia cabia estudar a inteligência e, conseqüentemente, a aprendizagem. (CLAPARÈDE, 1954, p.110)

Neste sentido, atribuía duas missões complementares aos psicólogos: descobrir as leis do desenvolvimento dos indivíduos e determinar as diferenças individuais entre as crianças, classificando seus perfis mentais e psicológicos (Claparède, 1930). Apoiado na concepção

biológica entende que a individualidade é a variação proporcional dos caracteres da raça em seus diversos representantes. Acreditava que ao identificar as aptidões fundamentais que distinguem os indivíduos entre si e, em conseqüência, classificá-los em determinado número de tipos distintos, haveria resolvido o problema da individualidade.

É neste contexto que se insere a preocupação de Claparède (1959) com os processos de diagnósticos por meio dos testes. Segundo ele,

A aptidão é uma disposição natural para comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas espécies de trabalho. É fundamental que a escola leve em conta as diferenças de aptidão e inteligência e propicie ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades particulares, porque ir contra o tipo individual é ir contra a natureza (CLAPARÈDE, 1959, p. 149).

Podemos identificar diferenças significantes nos pensamentos de Dewey e Claparède. Para o primeiro, não deveria haver separação entre os meios e os fins da educação, ou seja, entre a Filosofia e a Psicologia. Já para o segundo, a psicologia experimental era fundamental para a pedagogia chegando a firmar que “a maneira de ensinar é, até certo ponto, independente do fim último da educação” (Claparède, 1930, p.174). Ao estabelecer esta divisão, também subordina os conteúdos do ensino, o saber, ao desenvolvimento da inteligência, em outras palavras, “a escola deve ensinar para desenvolver as características da inteligência” (Claparède, 1954, p.38).

Para Claparède (1959) a síntese do papel do educador era que:

O educador, em vez de ser um plasmador de almas e espíritos, tornar-se-á um estimulador de interesses; em vez de ficar no meio do palco (onde muitas vezes pontifica, sem outros resultados tangíveis, a não ser a satisfação de suas tendências autoritárias), deverá daí em diante, permanecer nos bastidores, de onde disporá e organizará o meio da maneira mais favorável ao despertar das necessidades intelectuais e sociais da criança e ao início de suas andanças intelectuais, de sua atividade, de seu esforço. Função menos decorativa do que a que lhe reserva a escola tradicional, mas também tão mais eficaz! E função bem mais difícil e delicada também! Logo, não é mais modesta, senão na aparência! (CLAPARÈDE, 1959, p. 165-166).

E as diferenças entre os dois não pararam por aí. Elas se manifestam na forma de encarar a relação entre a Psicologia e a Educação. Segundo Warde (1997, p. 309), Dewey considera que,

assim como outras ciências, a psicologia pode contribuir para a organização do campo pedagógico. Já Claparède, considera que o campo pedagógico é, por excelência, um local de aplicação dos conhecimentos psicológicos, ou seja, um campo subordinado à ciência psicológica.

6.2.3 O pensamento de J. Piaget: as questões epistemológicas e a equilibração como fator principal do desenvolvimento.

As idéias de J. Piaget (1896-1980) foram difundidas no Brasil no contexto educacional dos anos 30 quando o movimento escolanovista estava em alta e teve a influência de Claparède, pois Piaget era um de seus colaboradores no Instituto Jean Jacques Rousseau.

Diferentemente de Claparède, não era com as questões educacionais que Piaget se preocupava, mas sim, com as questões epistemológicas. Sua questão central era descobrir como o ser humano constrói o conhecimento, de um estágio menor para um estágio maior. Apesar de não ser seu foco, Piaget contribuiu muito com seu trabalho para a área da Educação, porque participava da UNESCO¹⁰ nas discussões sobre as questões educacionais e, também por isso, seu trabalho foi e ainda é muito utilizado por educadores brasileiros. Entretanto, deixava sempre claro que não era um pedagogo e que as aplicações pedagógicas de seus trabalhos deveriam ser feitas pelos educadores.

As publicações de Piaget dedicadas à educação têm em comum a defesa dos métodos ativos e a proposta de trabalho cooperativo como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e dos sentimentos de solidariedade. A

¹⁰ UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** fundou-se a 16 de Novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

preocupação da educação deveria ser a de formar indivíduos capazes de produzir ou criar, e não apenas repetir. (Vasconcelos, 1996)

Para Piaget (1978), o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores em constante interação: os da hereditariedade e da adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interações sociais, a educação aí incluída.

Diferencia o aspecto psicossocial do desenvolvimento espontâneo ou psicológico, considerando que apenas este último é o desenvolvimento da inteligência mesma, ou seja, “(...) o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha” (Piaget, 1983, p.211). Portanto, o desenvolvimento da inteligência tem um ritmo temporal que envolve uma ordem e uma sucessão de estágios, pois “(...) a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressões indefinidas” (Piaget, 1983, p.215). Temos aí o fundamento da teoria dos estágios, que muito tem influenciado a educação brasileira.

Piaget indica que esta determinada sucessão nos estágios do pensamento deveria ser respeitada nos procedimentos educacionais, pois “(...) a criança necessita passar por certo número de fases caracterizadas por idéias que adiante considerará errada, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais corretas (Piaget, 1978, p.18). Assim, considera que “(...) só poderá haver vantagens em respeitar as etapas (com a condição, é claro, de conhecê-las o bastante para avaliar sua utilidade)” (Piaget, 1978, p.18).

Esta afirmação confirma a atribuição que Piaget dá à equilibração como fator principal do desenvolvimento, pois uma descoberta envolve sempre assimilação e acomodação das estruturas cognitivas, um jogo de regulações e compensações. Segundo ele (1983), a hereditariedade (maturidade interna), a experiência física (ação sobre os objetos) e a transmissão social (o fator educativo) são condições necessárias, mas, insuficientes para o desenvolvimento.

Para Piaget, o desenvolvimento envolve estágios ordenados e sucessivos e depende do processo de equilíbrio. Neste sentido, a aprendizagem escolar, enfim as questões educacionais como os conteúdos, a metodologia, o papel do professor ficam subordinadas aos processos de construção das estruturas cognitivas, que têm como referência, o sujeito universal, epistêmico. O papel do professor é de incitar a reflexão e o desafio, mas para isso deve conhecer os estágios do desenvolvimento cognitivo.

6.2.4 O pensamento de Henri Wallon: A importância da Educação para a Psicologia.

As idéias de H. Wallon (1879-1962), médico francês, chegaram ao Brasil no mesmo período em que as idéias piagetianas se tornavam hegemônicas por aqui, mas que trouxeram outro modo de conceber as contribuições da psicologia para a educação, bem como as relações dos indivíduos como o seu meio social e a cultura. Wallon procurou explicar a evolução psicológica da criança e teve uma estreita relação com as questões educacionais durante toda a sua vida profissional.

Em 1925 fundou o Laboratório de Psicobiologia da Criança, destinado à pesquisa e ao atendimento clínico de crianças ditas "anormais", que funcionou durante 14 anos junto a uma escola na periferia de Paris. Esta escolha se pautou por um critério metodológico, pois acreditava que a criança devia ser estudada em todas as suas fases e em todas as suas manifestações, sendo o papel da investigação fazer perguntas ao real, levando em conta toda a sua complexidade (Wallon, 1975). Neste caso, a escola revelava-se um campo de estudo de particular importância.

Wallon (1975) criticava o princípio que centrava o processo educacional nas atividades espontânea da criança e era cético em relação a muitas experiências da escola nova pelo seu caráter individualista de suas propostas, principalmente na forma de conceber a significação e a estrutura do coletivo escolar.

Como a maioria dos pensadores de sua época e grande crítico da educação tradicional, Wallon (1975) afirmava que

Numa época em que o domínio das ciências e das técnicas se torna cada vez mais a condição do progresso social, submeter a aquisição deste às invenções de que a criança é capaz parece uma distância desproporcionada entre as suas capacidades espontâneas e o imenso patrimônio social que lhe competirá fazer prosperar. Neste sistema de educação, o afastamento do professor que é o representante deste patrimônio prova de que modo o ponto de vista individual prevalece sobre o da sociedade (WALLON, 1975, p.232-233).

A maneira como Wallon (1975) concebia a constituição do indivíduo, enfatizando o papel dos aspectos sociais, era central em sua teoria e motivo de discordância de vários autores da época, principalmente das idéias de Piaget. Para ele, uma perspectiva psicológica que abordasse apenas o indivíduo não resolveria os problemas educacionais, pois entende que a escola, instituição socialmente determinada, é anterior aos grupos de criança que reúne, assim como esses grupos são determinados por fatores políticos, econômicos e sociais dos locais em que vivem.

Neste sentido, Wallon (1975) criticava e questionava a direção do desenvolvimento proposta por Piaget, pois este acreditava que o desenvolvimento ocorria do indivíduo para o social. Ao contrário, Wallon a individuação decorre da aquisição, da conquista de impressões e reações que integram as crianças desde o nascimento ao seu meio ambiente. Antes de pertencer a si próprio, a criança pertence ao seu meio social e físico.

Uma característica da espécie humana é a sua total dependência nos meses iniciais de sua vida. Por isso, sua relação inicial é a relação humana, afetiva e de expressividade e não com o meio físico, o que torna o ser humano geneticamente social.

Com este pensamento, Wallon (1975) se diferencia de Claparède quanto à noção do papel da hereditariedade, pois esta fica relativizada na sua teoria, porque as atividades psíquicas são orientadas e hierarquizadas de acordo com os interesses sociais. Diferencia também de Piaget quanto à noção de fase de desenvolvimento. Os pontos de discórdias levavam em consideração a linearidade e a ordenação normatizadora dos estágios de desenvolvimento,

defendidos por Piaget. Neste sentido, Wallon supunha um ritmo de desenvolvimento marcado por descontinuidade, rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Wallon (1975) acreditava que a escola era um meio formador da personalidade integral do indivíduo na sociedade e o que ocorre em seu interior deve ser estudado e pesquisado e auxiliar no conhecimento psicológico da criança. Assim, ele acreditava que a formação do professor deveria ter respaldo nas experiências pedagógicas realizadas por ele em dois aspectos: as disposições que a criança apresenta dependente do seu temperamento individual e as aptidões que exige e exerce cada disciplina.

Portanto, Wallon difere de vários autores que defendiam o movimento escolanovista, pois valorizava o papel do professor na formação do indivíduo, não concordava com as atividades espontâneas como base para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento, bem como considerava importante os conteúdos das disciplinas, suas especificidades, as tarefas escolares. Acreditava ser necessário, a partir da investigação desses conteúdos, torná-los assimiláveis pela criança, tornando-os fundamentais na escola e no seu desenvolvimento.

Ao deslocar o foco para a formação do professor e considerar sua experiência pedagógica, suas dificuldades, facilidade e necessidade, pode-se concluir que o pensamento de Wallon era completamente diferente das teorias até aquele momento estudadas. Ademais, a ênfase na investigação da criança se pautava pela sua manifestação do real e não em cima de princípios teóricos abstratos, sem nenhum vínculo com o seu meio social ou que tratem o conteúdo como possibilidade de, por si só, desenvolver habilidades mentais. A elaboração da teoria é a partir da investigação do real e sua complexa manifestação.

6.2.5 O pensamento de L. S. Vigotsky: a importância do meio social para a constituição do indivíduo.

O psicólogo russo, L. S. Vigotsky (1896-1934), marcou posição importante na época, pois discordava das posições hegemônicas que compreendiam que as funções psicológicas

superiores adviam dos estudos da psicologia animal (estímulo-resposta) ou que as propriedades da inteligência seriam resultado da maturação biológica. Ele se baseou nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético para a investigação dos mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada indivíduo, com ênfase para as origens sociais da linguagem e do pensamento.

Algumas questões se tornaram pontuais em suas reflexões teóricas e foram norteadoras da sua investigação tais como a relação entre o aprendizado e desenvolvimento, o papel do brinquedo no desenvolvimento, o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância e a pré-história da linguagem escrita. Ele acreditava que o aprendizado escolar produziria algo novo no desenvolvimento da criança.

A valorização que Vigotsky (1995) atribuía à escola era muito grande e isso explica seu interesse de que toda criança passasse pelo sistema escolar, pois segundo ele, é nele que ela aprenda a classificar, elaborar conceitos abstrações e generalizações mais complexas e independentes das experiências práticas e da realidade. Ele compreende o papel da cultura no desenvolvimento do psiquismo, pois ela origina formas de conduta, modifica as funções psíquicas e edifica novos níveis no comportamento humano em desenvolvimento.

Para Vigotsky (1998) a concepção de aprendizado e desenvolvimento não é idêntica. Neste sentido, afirma que

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Assim, a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, (...) faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Baseado nessa afirmação é que Vigotsky (1998) propõe o conceito de Desenvolvimento Potencial que pode ser definido como aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio do adulto ou pelo processo de imitação. Portanto, para ele, para trabalhar com a capacidade potencial da aprendizagem da criança, deve-se levar em consideração o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas que é o que ela conseguiu com o resultado já realizado somado ao seu desenvolvimento potencial.

O conceito de desenvolvimento potencial traz implicações fundamentais para a escola e para a atuação do professor. Para a primeira, suas ações pedagógicas não devem se pautar mais pelo passado e sim pelo futuro, no que diz respeito à intervenção dos processos culturais. Para o segundo, seu trabalho não se pauta pela facilitação da aprendizagem ou pela animação, mas pela importância de sua atuação no processo pedagógico.

6.2.6 Considerações preliminares

Segundo Warde (1997, p.303), a criança afigura-se como o “ponto de virada” das relações entre Psicologia e Filosofia e, por decorrência, entre a Psicologia e a Pedagogia. O estudo do desenvolvimento infantil foi um dos eixos da discussão dos autores que se dedicaram à Psicologia e à Educação no início do século XX, que ficou conhecido como o “século da criança”. Os fundamentos desta discussão estão enraizados nas teorizações realizadas no momento em que havia a preocupação com a constituição de uma pedagogia científica e com o futuro da própria ciência psicológica.

Ao analisarmos o pensamento destes autores podemos encontrar duas formas distintas de posicionamento: a) uma que subordina o processo pedagógico ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, considerando que o conteúdo básico a ser desenvolvido na educação é o próprio processo de pensamento; b) outra que considera haver um papel definido para a escola, o de ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, ou seja, possibilitar à

criança o domínio dos conhecimentos exigidos pela sociedade para o futuro, considerando que tal aprendizagem é um dos principais motores do desenvolvimento.

A centralidade do papel da educação e da escola e da função social do professor fica evidente nas duas posições. No primeiro caso, o papel do professor é secundário, pois, o mais importante é a criança e o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. O professor a acompanha, a observa, a compreende nas etapas de construção da inteligência, (re) organizando, didaticamente, o material de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o grau de desenvolvimento que ela se encontra. No segundo, a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem é mais incisiva, porque considera que a aprendizagem estimula o desenvolvimento e não o contrário. Neste caso é fundamental o papel do formador e a sua relação com a cultura.

Os projetos pedagógicos dos Colégios de Aplicação, Escolas e Núcleos de Desenvolvimentos nas 16 instituições federais espalhadas pelo Brasil apresentam também distintos posicionamentos com relação aos projetos históricos e, conseqüentemente, com a formação de seus alunos. Percebe-se, que há uma hegemonia de projetos pedagógicos que destacam a primeira posição citada acima. Entretanto, há outros que apresentam projetos, mesmo com contradições, que buscam superar este posicionamento.

O CAP/UFG faz parte daqueles que destacam a segunda posição. Durante sua história as finalidades do CAP/UFG¹¹ sempre foram a de ser um *locus* de estágio para os cursos de licenciatura, bem como a sua função de responsabilidade com a Educação Básica.

Esse capítulo buscou fornecer elementos necessários para a compreensão do histórico e do papel dessas instituições, bem como dos principais pensadores que contribuíram para suas constituições no passado e no presente momento. Tais elementos, as diferenças entre os autores e o acúmulo das discussões científicas provenientes são fundamentais para a compreensão do pensamento psicológico que se consolidou e continua se consolidando nos meios educacionais

¹¹ Para aprofundamento ver em VARIZO, Z. C. M. & FERREIRA, M. J. M. **De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação: uma trajetória**, Revista Solta a Voz, Goiânia, jan/dez 2010. Volume Especial, p. 19-40.

no século XX. O que constatamos é que no interior dos Colégios de Aplicação confrontam-se pensamentos pedagógicos oriundos do escolonovismo e pensamentos pedagógicos oriundos da pedagogia sócio-histórica. Estes confrontos de concepções pedagógicas representam a expressão da luta de classes no interior do Colégio de Aplicação. Els imprimem rumos ao par dialético objetivos/avalição, elementos estruturantes do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

7. PROBLEMATIZAÇÃO – A ESCOLA CAPITALISTA E A AVALIAÇÃO

A escola capitalista tem sido fonte inspiradora de vários estudos e autores como Establet e Baudelot (A escola capitalista, 1975); Enguita (A face oculta da Escola, 1989 e Trabalho escola e ideologia, 1993); Sarup (Educação e marxismo, 1986); Cunha (Uma leitura da teoria da escola capitalista, 1982); Freitas (Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática, 1995); Mészáros (Educação para além do capital, 2005); Frigotto (Educação e a crise do capitalismo real, 1996), dentre outros.

Freitas (1995) nos chama a atenção para o fato de que a escola não sendo uma “ilha” isolada da sociedade é, portanto, fortemente influenciada por ela, e chamada a assumir os objetivos determinados em seus contornos. Tais objetivos são destacados por Mészáros (1981, p. 283) quando enuncia que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; b) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político.

Bowles e Gintis (apud Sarup, 1986, p. 150) dizem que “o principal papel da educação é a produção de uma força de trabalho adequada num sistema de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes”. Ainda segundo o autor, expressando a opinião de reformadores liberais como Dewey e a opinião da “escola democrática”, o sistema educacional deve

ter pelo menos as seguintes funções: as escolas devem contribuir para a integração do jovem nos vários papéis ocupacionais, políticos, e outros papéis adultos. Segundo, devem ajudar a promover a igualdade social, igualando os extremos econômicos. E, terceiro, as escolas devem preocupar-se com o pleno desenvolvimento dos aspectos morais,

cognitivos e estéticos, para a realização do indivíduo. São as funções integrativa, igualitária e desenvolvimentista da educação.

Entretanto, diferentemente do que muitos pensam a escola capitalista não é para todos! As reformas educacionais falharam porque não perceberam a natureza contraditória dessas funções marcadas pela luta de classes na sociedade capitalista. Como, então, as escolas podem atingir tais objetivos, nessa sociedade, marcada por diferentes classes sociais e com necessidades antagônicas? Reafirmamos que a escola capitalista foi pensada para duas funções básicas: a exclusão do aluno, ou seja, ela não foi feita para ensinar tudo a todos.

Enguita (1989) cita que John Locke um dos inspiradores da “educação” moderna e liberal, em geral, não duvidou em declarar:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (LOCKE, s.d: III, p.225)

E a outra função, para aqueles que ficam na escola, está reservada a subordinação do aluno. Com raríssimas exceções, apesar da pretensão de que o ensino não é político, as escolas doutrinaam a criança para aceitação desse sistema, ou seja, o ensino escolar é uma forma de doutrinação para levar a criança, passivamente, à aceitação de uma ideologia que a mantém democraticamente em seu lugar. Para todas as crianças que aceitam esta visão, há a certificação. Em seu livro *Deschooling Society*, Ilich apud Sarup (1986), argumenta que as noções que estão sendo inculcadas pelas escolas incluem as seguintes:

Primeiro naturalizam a origem divina da estratificação social com muito mais vigor do que as igrejas jamais o puderam fazer. Segundo, as crianças são instruídas no consumo disciplinado, o mito do consumo interminável. Terceiro, as escolas iniciam os jovens no mundo em que tudo é medido. (ILICH, apud SARUP, 1986, p.126)

Alguns autores citados acima deram conta de mostrar que a educação e a instrução escolar sempre estiveram ligadas ao trabalho e uma das principais funções da escola era a

estratificação social, separando aqueles que iriam realizar o trabalho manual, daqueles que iriam realizar o trabalho intelectual.

As escolas nasceram para as classes ociosas. Portanto, desde a sua origem, ela estava dissociada da prática. Aqueles que trabalhavam, já estavam demasiadamente preocupados com seus ofícios e, embrutecidos, não precisavam aprimorar o espírito dentro delas. Com a entrada da classe trabalhadora na escola e as tensões naturais causadas pelas contradições ali presentes, a burguesia necessitou implementar mecanismos de controle, hoje materializados na avaliação da aprendizagem.

É, portanto, a avaliação que vai garantir o controle das funções sociais da escola, citadas anteriormente e, basta que examinemos os índices oficiais de reprovação/aprovação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação MEC), para que percebamos como a avaliação é utilizada de maneira perversa para excluir, selecionar, manter ou até mesmo, apresentar um tipo de seleção chamada por autores como Bourdieu e Passeron (A Reprodução, 1975) de *eliminação adiada*. A eliminação adiada pode ser explicada facilmente no sistema piramidal brasileiro em que na base da pirâmide transitarão as classes sociais menos privilegiadas (profissões menos valorizadas), enquanto no seu ápice, transitarão as classes mais privilegiadas (profissões mais valorizadas), ratificando a estratificação social e internalizando a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Vale à pena destacar que a função social da escola capitalista está diretamente relacionada com os objetivos dela, inclusive às práticas da avaliação e são partes da própria organização do trabalho pedagógico.

Freitas (1995) destaca:

Esta função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Nesse sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas. (FREITAS, 1995, p.96)

Segundo, ainda para o autor (1991) o termo “organização do trabalho pedagógico” pode ser interpretado, pelo menos, em duas direções:

Por um lado, como se referindo ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Por outro, como o trabalho pedagógico da escola como um todo, que inclui o trabalho do professor em sala de aula. Em quaisquer destes níveis de entendimento a organização do trabalho pedagógico implica na organização social do poder no interior da escola/sala de aula. (FREITAS, 1991, p. 1)

A avaliação da aprendizagem escolar conduz educadores de todas as áreas do conhecimento à reflexão, ao estudo e ao aprofundamento, visando buscar novas formas de entendimento e compreensão, acerca de seus significados no contexto escolar.

A literatura pertinente ao assunto é vasta e demonstra claramente a necessidade de compreender esta categoria de forma mais abrangente, evitando reduzi-la a uma dimensão meramente técnica. Torna-se necessário examiná-la no contexto do projeto político-pedagógico que reflete o projeto histórico da sociedade.

A ausência dessa compreensão mais abrangente tem levado muitos educadores a enfrentar dificuldades, atribuindo-as às lacunas na sua formação inicial quando deveriam receber conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem.

Entretanto, toda a produção teórica relacionada ao tema não consegue solucionar este complexo problema porque a categoria *avaliação* é analisada sem nenhuma interrelação com outras categorias importantes do processo pedagógico. Em outras palavras, a análise da categoria avaliação se pauta em discutir a avaliação de forma fragmentada, meramente técnica, burocrática, sem considerar aspectos sócio-políticos (e por que não econômicos) que a envolvem na sociedade capitalista, o que, portanto, reflete o profundo desconhecimento da categoria avaliação como importante elemento básico, mas não único, da didática.

Vários estudos têm sido produzidos sobre avaliação da aprendizagem, como os de Patto (1990), Luckesi (1995), dentre outros. Entretanto, poucos são os trabalhos que a relacionam com o projeto histórico, ou seja, à sociedade que temos e a que queremos construir, que naturalmente se efetiva no projeto político-pedagógico. Explícito ou não, este projeto se materializa na organização do trabalho pedagógico, quer seja na organização da escola como um todo ou na dinâmica da sala de aula (Villas Boas, 1993).

É importante destacar que a educação está inserida num contexto social e analisar a relação educação/sociedade é fundamental para entender a escola numa sociedade capitalista, pois, o papel desempenhado por ela passa pela reprodução do modo de produção da sociedade, ou seja, o modo de produção capitalista.

Freitas (1991) destaca que a escola não é uma ilha na sociedade. A escola, portanto, não está totalmente determinada pela organização social, mas também, não está totalmente livre de suas influências. Entender, segundo ele, estas limitações, para a organização do trabalho pedagógico é imperioso para lutarmos contra elas. Desconsiderá-las, segundo o autor “conduz à ingenuidade e ao romantismo”.

A produção da vida material do homem advém do trabalho. É através dele que se relaciona com a natureza, transformando-a, adequando-a à sua sobrevivência e produzindo seus conhecimentos. O trabalho assume, portanto, várias particularidades segundo a maneira pela qual o homem organiza o modo de produção de sua vida material. Ainda segundo Freitas (1991), no presente momento histórico, o trabalho é caracterizado pelo trabalho assalariado. O homem (empregado) vende sua força de trabalho, por uma determinada quantia de dinheiro a outro homem (patrão) que possui os meios de produção, ou seja, o capital. As relações entre o trabalho e o capital se apresentam antagônicas, uma vez que é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, mediante a exploração da força do trabalhador. A consequência desse antagonismo faz os homens não serem iguais, nesse tipo de sociedade.

Segundo Marx (1983),

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda a vez que produz valores de uso de qualquer espécie. (MARX, 1983, p. 139)

No capitalismo, os trabalhadores estão separados dos meios de produção e, por isso, têm de vender sua capacidade de trabalho, por certo tempo, a outros. Se, outrora, administravam seu trabalho, pois todo o trabalho realizado era proveniente de seu próprio esforço e de suas ferramentas, hoje, alienado, o trabalhador se vê alijado do processo de trabalho e de suas

ferramentas. O capitalista domina cada vez mais o processo de trabalho e toma todas as medidas para aumentar a produção da capacidade de trabalho que comprou. Portanto, torna-se essencial que ele retire das mãos dos trabalhadores o controle do processo de trabalho, pois sabe que o trabalho humano é infinitamente maleável e muito produtivo e o produto excedente é continuamente ampliado.

Por outro lado, a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual determina a apropriação do conhecimento, condenando grande massa de operários à ignorância e a trabalhos mecânicos parcelarizados, valorizando, assim, o capital. Percebe-se, portanto, que o modelo liberal, adotado por nossa sociedade, mostra algumas contradições, pois nele cada indivíduo pode e deve, mediante seu próprio esforço, buscar livremente sua auto-realização. Uma das características desse modelo é o individualismo, portanto, a ação individual garante o sucesso da pessoa. Conclui-se que todas as pessoas, nesse modelo, são iguais e têm as mesmas oportunidades, o que não é verdade numa sociedade marcada pelas contradições sociais. É fundamental, portanto, abrirem-se discussões críticas sobre a escola no modelo liberal.

As transformações econômicas e políticas que estão ocorrendo no mundo atual denotam claramente a dificuldade que o modelo liberal tem em resolver as questões sociais de uma sociedade. Educação, saúde, transporte, segurança pública e emprego estão em colapso, principalmente na América Latina. Os altos níveis de desemprego no mundo acirram o individualismo e mesmo aqueles que possuem nível universitário ficam privados de trabalhar, por falta de oferta de emprego.

Nossa análise é a de que na divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual, até mesmo os que conseguem se destacar e chegar à universidade têm dificuldades para conseguir o emprego almejado. Nesse sentido, fazemos a inferência de que aqueles que ficam na base da escala, em relação à escolaridade, irão fazer parte de outra categoria: a dos excluídos.

O fracasso escolar está evidenciado no alto número de reprovação, principalmente em séries iniciais, na eliminação/manutenção e por fim, na evasão escolar. Vários autores, entre eles, Freitas (1995), Franco (1995) e Patto (1990) têm denunciado que a avaliação escolar tem servido para reproduzir o modelo dominante, pois fica caracterizado claramente que aqueles que conseguiram êxito na escola estarão propensos a conseguirem êxito na vida. Situação inversa ocorre com a grande maioria, principalmente, com aqueles oriundos das escolas públicas e das

classes trabalhadoras. É, portanto, mister o aprofundamento da avaliação, como foi dito, e também da prática pedagógica do professor na organização do trabalho pedagógico, principalmente em sala de aula, pois os critérios e procedimentos adotados por ele podem determinar o destino do aluno, separando aqueles que farão parte do trabalho intelectual e do trabalho manual e, também, da categoria dos excluídos.

A escola capitalista tem forte vocação elitista; é uma escola de classe, portanto não é para todos. Somente o acesso não garante a permanência dos alunos nem a qualidade de ensino, bastante questionada ultimamente. Ela, então, incorpora funções sociais que adquire de acordo com o projeto de sociedade na qual está inserida e, para garantir que estas funções sociais sejam efetivadas, utiliza os procedimentos de avaliação.

A educação tem, segundo Mészáros (1981), duas funções principais numa escola capitalista: produção de qualificação para o mercado e elaboração de métodos para um controle político.

Os dados oficiais sobre educação demonstram que o sistema educacional brasileiro é piramidal e, para exemplificar, basta observarmos as estatísticas do Ministério da Educação (MEC/INEP, 2005) na relação existente entre alunos que entram na 1ª série do ensino fundamental e os que concluem o ensino superior. O índice de reprovação é tão grande nas primeiras séries do ensino fundamental e se afunila tanto nas demais séries, que se forma uma verdadeira pirâmide de exclusão social, em cuja base se localiza um grupo imenso de alunos, geralmente oriundos das classes menos favorecidas da sociedade, em contraste com o seu ápice, que mostra um pequeníssimo grupo, geralmente oriundo de classes mais privilegiadas. Nesse sentido, percebe-se claramente a utilização da categoria avaliação como instrumento perverso da ideologia dominante, pois a forma como ela é realizada nas escolas determina aqueles que farão parte da classe dominante e da classe dominada.

Autores como Bourdieu e Passeron (1975) nos chamam a atenção para um tipo de seleção – a manutenção e a eliminação adiada – que é aquela em que os alunos de classes sociais menos privilegiadas transitam orientados para determinadas profissões, em geral menos valorizadas, enquanto outros se dirigem para níveis mais altos de escolaridade, em que as profissões sociais e econômicas são mais valorizadas, internalizando, assim, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Segundo Freitas (1991), esses autores não aceitam discutir a avaliação da forma que a escola capitalista coloca. Bourdieu e Passeron (1975) ampliam o conceito ao afirmar que é

somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame, que se pode compreender completamente por que tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula. (BOURDIEU E PASSERON, 1975, p. 171)

Ampliando o conceito da avaliação, os autores citados argumentam que não se pode considerar “apenas aqueles que permanecem no sistema de ensino em um determinado momento, excluindo da análise os alunos que já foram deles excluídos (1975, p. 169).

Freitas (1991) assinala que alguns autores (Snyders 1977, p.287; Saviani, 1986, p. 28) criticaram Bourdieu e Passeron pelo fato de que eles não considerarem a prática da escola na perspectiva da “contradição” nela envolvida. Segundo ele, embora fosse importante a contribuição de Bourdieu e Passeron para a redefinição do conceito de avaliação, esses autores não consideraram outros aspectos que não a avaliação formal, por isso a insuficiência de sua análise, pela não perspectiva de uma possível relação dialética não explicitada do conceito de eliminação.

Freitas (1991), examinando o conceito eliminação, verificou que o seu desenvolvimento implicava sua contraposição com o seu contrário, pois a realidade movimentava-se, e a contradição é a base desse movimento. Portanto, a dialética da eliminação implica a manutenção e essa relação amplia a análise de Bourdieu e Passeron, que não desconheciam isso, mas não citaram em seu livro em um conceito de nível mais alto, o conceito de *seleção*.

Daí fica mais claro compreender a função social da educação e da escola. Numa sociedade de classe, as classes trabalhadoras que necessitam do aparato escolar vão lutar para permanecerem no seu interior. Os estudos sobre avaliação e sobre os mecanismos de permanência da classe trabalhadora no interior da escola, e não só sobre a eliminação, são evidenciados.

Freitas (1991) explica que a contradição eliminação/manutenção se manifesta nos opostos que “respeita a privação de ensino, evasão de ensino, eliminação adiada e manutenção

do aparato escolar” (p. 276) e encerra afirmando que “os opostos estão em “luta” entre si, mas também em unidade entre si. E se valendo de Cheptulin (1982) examina a questão da contradição

Assim, a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõe mutuamente. Sendo um momento necessário da contradição a unidade e a luta dos contrários não ocupam, entretanto, a mesma posição. A unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto a luta deles é absoluta. O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob pressão da “luta” dos contrários que lhe são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma outra, melhor adaptada às novas condições. (...) o absoluto da “luta” dos contrários está no fato de que ela está presente em todos os estágios da existência dessa ou daquela unidade...(CHEPTULIN, 1982, p. 238)

E o que dá unidade a esses contrários, segundo Freitas (1991) é origem social do aluno, ou seja, a eliminação/manutenção que é manifestação de uma mesma essência: o antagonismo de classe no sistema capitalista, sendo essa a raiz da contradição.

Portanto, a resolução ou superação dessa contradição na escola numa sociedade capitalista se dará pela superação da luta entre os contrários capital/trabalho. No modo de produção capitalista e no seu desenvolvimento, esse antagonismo tenderá a se acentuar e a resolução dele só poderá ser vislumbrada numa revolução socialista na qual os contrários convertem-se um noutro, ou seja, os trabalhadores, elemento da classe majoritária oprimida, passa a integrar a classe opressora e o capitalista, classe opressora, passa a pertencer à classe oprimida.

Cessam-se as “diferenças essenciais” e os “contrários se transformam um no outro, em direção a uma sociedade sem classes e sem opressão entre os homens” (Cheptulin, 1982, p. 294/295). Por esses motivos, Freitas (1991) tende a aceitar que a resolução da contradição fundamental da sociedade socialista, capital/trabalho, se dará na forma da resolução da contradição cidade/campo. Esta última passaria à categoria de diferença não essencial à medida que fosse resolvida a contradição capital/trabalho. Segundo ele,

somente um visão de totalidade dessas várias formas de eliminação/manutenção e suas conexões sociais pode mostrar as possibilidades abertas à luta pela manutenção das classes populares no interior da escola, com ensino de qualidade. (FREITAS, 1991, p. 279/280)

Freitas (1991) afirma que é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função seletiva que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação, embora isso não ocorra sem luta das classes no seu interior. Isso porque os procedimentos de avaliação respondem à organização global do trabalho pedagógico da escola, e como ela sofre forte influência da sociedade, necessita responder à sua expectativa. Para justificar essa afirmação, o autor percorre dois possíveis caminhos: pela análise estrutural embasada em categorias que permitam olhar criticamente para o campo da avaliação ou pela análise dialética da avaliação em si mesma, procurando evidenciar os elementos envolvidos na contradição, sua luta e sua unidade, bem como sua relação com o concreto, pensado, historicizado. E explica:

o primeiro caminho enfatiza o domínio das categorias explicativas (elas mesmas produto da aplicação do método dialético) e sua aplicação à compreensão de um determinado campo. O segundo caminho enfatiza o domínio do método dialético e sua aplicação. Nenhum dos dois pode ser utilizado isoladamente. (FREITAS, 1991, p.282)

A presente tese percorreu caminhou antes delineados pelos autores aqui mencionados, mas procurou trazer uma contribuição que permite reconhecer, a partir dos limites identificados, onde podemos avançar e com isso contribuir para a superação da contradição da função social da escola capitalista. Ou seja, comungamos da tese de Mészáros (2002) segundo a qual é possível sim fazermos em nosso tempo o que é necessário fazer para alterar os rumos da lógica prevalecente do sociometabolismo do capital que está destruindo a humanidade. É possível colocar a Educação na perspectiva para além do Capital.

Para Mészáros o sentido da expressão *para além do capital* deve ser esclarecida. Segundo o autor, *capital* e *capitalismo* são fenômenos distintos. O capital antecede ao capitalismo, e é também posterior a este. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital.

Para Mészáros (2002), o sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, tendo seu constituído pelo tripé capital, trabalho [alienado] e Estado [burguês], sendo os três materialmente constituídos e interrelacionados e, portanto, impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto desses elementos. (MÉSZÁROS, 2002, pp.94-106).

Nesse contexto, o objetivo da educação institucionalizada é estar a serviço da expansão do sistema do capital, gerando e transmitindo *um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta.* (Idem, p.35). Nesse sentido, a Educação é entendida como *uma questão de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.* (Idem, p.44).

As formulações teóricas acerca da lógica do sistema do capital demonstram que sua lógica *incorrigível* tem impactos sobre a Educação. Seu caráter *irreformável* pressupõe que as *soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais.*

A partir dessa concepção, o autor apresenta diversos questionamentos para confrontar concepções de indivíduo, de conhecimento, de mudança radical, da atividade humana, defendendo que apenas a mais ampla das concepções de Educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Podemos observar na sistematização a seguir, o confronto de lógicas no processo educacional:

- a) Auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos e” humanamente **opostos** ao indivíduo que está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital.
- b) O conhecimento como elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana **oposto** à adoção pelos indivíduos, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital.

- c) Mudança verdadeiramente radical **oposta** a reformas - reparos institucionais formais, passo-a-passo, em círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido da lógica do capital.
- d) Concepção em que nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, **contrária** à abordagem elitista – educação como atividade intelectual, como forma de preservar os “padrões civilizados”.
- e) Universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada **oposta** à negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana e a destruição produtiva.
- f) Sistema produtivo, no marco da sustentabilidade, como controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados, **em contraste** com a insustentável e estruturalmente estabelecida característica de adversários e a destrutibilidade fundamental da ordem reprodutiva do capital.
- g) Gestão da Educação, onde prevaleça a autogestão, o que significa que a intervenção da Educação ocorrerá a partir do estabelecimento de prioridades e das reais necessidades mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

A partir das características explicitadas acima, é possível observar que é impossível transformar a Educação sem que esta transformação esteja situada em uma perspectiva de transformação social ampla. Também não é possível transformar a realidade sem a contribuição de uma educação que o possibilite. Os passos mediadores (automedidores) em direção ao futuro só podem começar do imediato, iluminados pelo espaço que ela pode ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que vislumbra. (MÉSZÁROS, 2005, pp. 75-77). Dessa forma, separar as premissas teóricas das programáticas significa tratar o fenômeno educacional em sua aparência. É necessário articular as tarefas imediatas às suas estruturas estratégicas globais, amparadas pela referência histórica do socialismo, como alternativa ao modelo vigente.

8. O BALANÇO CRÍTICO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO

Criticar o conhecimento produzido a respeito de um objeto que se está investigando é um trabalho de rotina de toda a pesquisa científica. Fazê-lo para problematizar tal produção é imprescindível. No entanto, nosso objetivo é, também, identificar sob que base teórico-metodológica vem sendo orientada a avaliação da aprendizagem na Educação Física, a partir das referências de teses e dissertações na área. Isso se torna necessário visto não se tratar aqui de meras constatações, mas da necessidade de transformações, o que implica considerar, além do projeto histórico que orienta os trabalhos científicos, que referências teórico-metodológicas predominam em tais produções. A hipótese de trabalho constatada é que, reproduz-se nos estudos em avaliação da aprendizagem na Educação Física o que está posto nos estudos em Educação Física, em geral, conforme Souza (1990) e Silva (1997).

O balanço permitiu, ainda, sínteses, ou seja, uma tomada de posição sobre as relações entre Educação e Avaliação e Avaliação e Educação Física.

8.1. Educação e avaliação

O Brasil, país em desenvolvimento, precisa investir nas políticas sociais, principalmente na Educação. Para a adoção dessa política, busca-se a parceria de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. Essa parceria, no entanto, custa para a população brasileira um alto preço, pois se torna subserviente aos ditames desses organismos e acaba reproduzindo um projeto histórico de sociedade (neoliberal), cujas características principais são a individualidade, a violência, a corrupção, a imoralidade, a miséria, a desumanidade, a injustiça, entre outras. Características essas que queremos transformar e acreditamos que podemos fazê-lo por meio da escola, numa perspectiva socialista.

Percebemos em vários conselhos de classe dos quais participamos, em nossa escola, a preocupação excessiva que os professores têm em relacionar o conteúdo como principal

elemento da avaliação, conquanto acreditamos e concordamos com Freitas (1995), que o principal elemento balizador para a avaliação é o objetivo. Embora em nenhum momento queiramos desprezar a importância do conteúdo, avaliar tendo-o como referência, é avaliar o produto.

Precisamos avaliar segundo nossos objetivos e considerar todo o processo de construção do conhecimento elaborado pelo aluno. É importante enfatizar que a escola tem uma função social e seu trabalho pedagógico está na dependência de seus objetivos. Nesse sentido, Freitas (1995, p. 144) assegura que o par dialético avaliação/objetivos deve ser o modulador do outro par dialético, conteúdo/método, pois segundo ele, o primeiro par dialético é “a chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico”.

Mas qual sociedade? A que temos ou a que queremos? Para nos ajudar a responder a essas perguntas, Freitas (1987, p.122) se refere à categoria *Projeto Histórico* como “um projeto que enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução”.

A escola, no atual modelo histórico, reproduz os valores da sociedade capitalista e a avaliação da aprendizagem é utilizada, pela elite dominante, de forma perversa, como instrumento de manutenção desse *status quo*. E o mais grave disso é que, conscientemente ou não, a maioria de nós, educadores, reforça essa situação por desconhecer os mecanismos sutis empregados pelo sistema dominante na utilização da avaliação para manutenção, classificação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora.

Alguns estudiosos, entre eles, Freitas (1995), Villas Boas (1993), Luckesi (1995) e Franco (1995) denunciam os alarmantes índices de evasão e repetência na Educação Básica nas escolas públicas. Para Franco (1995, p. 13), “as denúncias descritivas e, principalmente, quantificadas são importantes e necessárias por fornecerem indicadores e parâmetros que nos permitam perceber os desníveis e desequilíbrios do sistema educacional brasileiro”. E conclui:

Assim, quando sabemos que 50% das crianças da escola pública repetem a 1ª série do Ensino Fundamental, enquanto essa percentagem, entre aquelas que freqüentam a rede de ensino privada não chega a 5%,

estamos comparando, avaliando e nos conscientizando acerca da magnitude e complexidade do problema (FRANCO, 1995, p. 13).

Os autores citados no parágrafo anterior indicam ainda que critérios subjetivos utilizados, principalmente na avaliação informal, ferem a auto-estima dos alunos, classificando-os como “incapazes”, “dementes”, “burros”, tudo isso acrescentado ao flagrante autoritarismo revelado nas ameaças diárias de nossa sala de aula, retratado em falas como: *“quietinhos... sentadinhos... preste atenção... senão você vai ver o que vai te acontecer no dia da prova”*. Isso sem contar com as provas mal formuladas nas quais as respostas para as questões têm que ser aquela que o professor espera e não as que o aluno responderia, o teste “relâmpago”, as várias “pegadinhas”, enfim, a falta de critérios explícitos nas práticas avaliativas das disciplinas.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), adota políticas educacionais formuladas pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, que reforça essa situação. O maior exemplo está nos instrumentos utilizados para “avaliarem” a Educação Básica (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB), o Ensino Médio (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e o Ensino Superior (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/Exame Nacional de Desempenho Acadêmico), o SINAES/ENADE, instrumentos de avaliação que, entre outros objetivos, têm servido para o ranqueamento das instituições e para fornecer dados estatísticos, indicadores da melhoria (?) na qualidade de ensino, com o objetivo de continuar recebendo verbas dos organismos multilaterais. (SILVA, 2006, P. 17)

Um paradoxo está presente nesta avaliação: na Educação Básica, as instituições privadas aparecem melhor classificadas, enquanto no ensino superior, mesmo com todo o sucateamento, desmantelamento e sem investimentos necessários ao seu pleno funcionamento, as universidades públicas são as melhores. Esse fato, talvez explique, porque o MEC investiu na Educação Básica nos últimos anos e promoveu o sucateamento e o desmantelamento do Ensino Superior público, dito anteriormente. Portanto, o interesse em privatizar as universidades públicas, responsáveis por grande parte das pesquisas produzidas no país, faz parte de um projeto maior que é a submissão aos interesses do capital internacional. Assim, a avaliação é utilizada como

mecanismo de manter a ordem do projeto histórico que os organismos internacionais elaboraram para o Brasil e para toda a América Latina, na política educacional.

Outro elemento de reflexão é a utilização dos conceitos de *avaliação* e *verificação* como sinônimos. Etimologicamente, as palavras se originam do latim, mas têm significados diferentes. Avaliar, *a-valere*, quer dizer “dar valor a...” e implica numa tomada de decisão, positiva ou negativa, em relação ao sujeito/objeto avaliado. Portanto, ela não se encerra no valor ou qualidade atribuída a um objeto ou a outrem. E mais, é dinâmica e não se encerra em si mesma. É diagnóstica, processual, sintética, formativa, o que indica que há necessidade de tomar uma decisão: manutenção ou modificação daquele ou daquilo que está sendo avaliado.

Diferentemente, a *verificação*, *verum facere*, que significa “fazer verdadeiro” é um processo que se configura na observação, obtenção, análise e síntese dos dados com a finalidade de comprovar algo ou uma verdade sobre um objeto, ato ou alguém, se encerrando no momento em que se chega à conclusão de que tal objeto, ato ou alguém possui determinada configuração ou conceito preestabelecido. A verificação, portanto, é estática e não permite que a partir dela se retire conclusões novas e significativas.

Segundo Luckesi (1995), a escola brasileira opera com a verificação porque os resultados da aprendizagem, usualmente, têm tido a função de estabelecer uma classificação do aluno, que se expressa na reprovação ou aprovação. Daí, o grande número de reprovação nas escolas, principalmente públicas, como dissemos anteriormente.

Portanto, o processo de aferição do conhecimento do aluno, se conduzido pela verificação, não traz conseqüências significativas para a melhoria da qualidade de ensino, nem a melhoria da qualidade da aprendizagem, mas impõe conseqüências negativas pela constante ameaça da reprovação. Isso explica o nosso pavor quando vamos realizar qualquer processo seletivo por meio de provas.

Ao contrário, se o processo for conduzido pela avaliação, tem-se a oportunidade de diagnosticar a real condição em que está a aprendizagem, possibilitando ocorrer um (re) encaminhamento da ação, visando à consecução dos objetivos que se deseja alcançar, o que é possibilitado por este processo dinâmico.

Outro elemento que gostaríamos de considerar, é a relação da avaliação com a organização do trabalho pedagógico. Para Villas Boas (1993),

a expressão trabalho pedagógico comporta dois significados. O primeiro se refere ao trabalho realizado pela instituição como um todo ou por um departamento. Nesse sentido, compõe o trabalho pedagógico, o conjunto de diretrizes da unidade que se refere nas atividades desenvolvidas por professores e alunos. O segundo, em sentido restrito, o trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos, em sala convencional ou em outros espaços. Nesse caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos incluindo as tarefas docentes e discentes. (VILLAS BOAS, 1993, p. 130)

Portanto, é essa categoria que vai conferir um maior peso ao processo avaliativo porque todos os equívocos do processo pedagógico e das práticas avaliativas ocorrem nela.

De acordo com Fusari (1990), a avaliação é apenas a ponta do “iceberg” do processo pedagógico e, se há problemas na avaliação, são apenas reflexos de problemas que ocorrem no processo pedagógico como um todo, na formulação dos objetivos, dos conteúdos e de sua metodologia. Segundo esse autor, há um ecletismo na avaliação escolar oriundo de uma série de teorias presentes na educação brasileira influenciando diretamente a formação dos professores que trabalham na Educação Básica.

Concordando com o autor, detenho-me num dos aspectos da organização do trabalho pedagógico, em sentido restrito, que é a relação do professor com os alunos em sala de aula. Vários pesquisadores em seus estudos, como por exemplo, Luckesi (1995), Hoffmann (1995), Vilas Boas (1993), Freitas (1995) e Patto (1990) denunciam o autoritarismo na relação professor-aluno, no dia-a-dia da sala de aula. Em seus estudos, os autores mostram que muitos professores transformam suas aulas em verdadeiros espaços de terror, ameaçando e coagindo constantemente os alunos, para que eles obedeçam a determinado padrão de comportamento.

O que se percebe são as diversas formas de violência simbólica, traduzidas em palavras que diminuem a auto-estima dos alunos e tornam a aula, que deveria ser um momento de prazer, num momento de frustração.

Para exemplificar alguns momentos da organização do trabalho pedagógico que mostram o autoritarismo do professor, basta verificar que poucos professores explicitam e discutem com seus alunos os seus planos de ensino e, principalmente, seus critérios de avaliação, enfim, suas práticas avaliativas.

É fácil observar que, na maioria dos planos de ensino, os critérios para avaliação não estão claros, o que indica que os alunos continuam sendo avaliados, e com um peso bastante considerável, de maneira informal, subjetiva e sem critérios. É comum alguns professores serem reconhecidos como bons professores porque o índice de reprovação em sua disciplina é alto. Alguns, inclusive, anunciam qual será o índice de reprovação da turma no primeiro dia de aula. Esta é uma maneira perversa de coação que alimenta o medo pela ameaça da reprovação.

Muitos professores continuam avaliando seus alunos da mesma forma como foram avaliados nos seus cursos de formação, o que indica falta de leitura e referencial teórico sobre a avaliação. Portanto, é mister que aprofundemos os nossos conhecimentos sobre a categoria avaliação e as outras categorias que com ela se relacionam e, ainda, que mudemos a nossa postura autoritária para uma postura democrática que permita aos alunos construírem sua autonomia.

Precisamos permitir a liberdade de expressão, com responsabilidade dos alunos, e trabalhar, conforme nos indica Pistrak (1981), a sua auto-organização, para que eles sejam co-responsáveis do processo pedagógico para a construção de uma nova escola, com a participação ativa da comunidade e, conseqüentemente, de uma nova sociedade. A auto-organização dos alunos tem o objetivo de permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente suas vidas e sua formação.

É urgente que analisemos como estão os Conselhos de Classes nas escolas, pois sabemos que eles estão entre as práticas escolares que camuflam os mecanismos de controle, exclusão social e de poder, vigentes na sociedade. O Conselho de Classe é o momento e o espaço de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica e educativa feita por professores e alunos, à luz do projeto pedagógico da escola e é parte do processo de avaliação desenvolvido por ela. Podemos dizer que a forma como ele se organiza, determina a forma como ocorre a avaliação escolar e vice-versa. Como estão esses Conselhos? Há participação efetiva dos alunos, representantes de suas turmas? Há um trabalho da escola para fazer valer a avaliação diagnóstica da ação pedagógica e educativa?

8.2 Educação Física e avaliação: o estado da arte sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física

O levantamento da produção do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física nos revela o “estado da arte” sobre a temática. Para o levantamento realizamos uma busca no sítio da CAPES, Coordenação de Apoio Pessoal do Ensino Superior (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>).

Acessamos os Resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987 até 2009. As informações ali contidas são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. O uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes.

A ferramenta permite a pesquisa por autor, assunto, instituição, nível/ano base, sendo estes últimos opcionais. Optamos pela busca a partir do assunto: *avaliação da aprendizagem em educação física*.

Foram localizadas 207 teses e dissertações para este assunto. Entretanto, ao lê-las percebemos que muitas delas não tinham qualquer relação com o assunto solicitado e com a Educação Física, o que nos obrigou a descartá-las e, num segundo momento, selecionar um total de 64 (sessenta e quatro) resumos que estavam relacionados à nossa busca da temática, sendo 55 dissertações e 9 teses.

Esses trabalhos foram, então, primeiramente, submetidos à análise com a utilização de ficha simplificada contendo 11 (onze) elementos, adaptados a partir do Esquema Paradigmático, instrumento que permite analisar os enfoques teórico-metodológicos da investigação educativa desenvolvido inicialmente por Sánchez Gamboa (1998)¹². O esquema paradigmático permite a reconstrução da lógica interna que decifra, explica e fundamenta cada enfoque metodológico da

¹²Para aprofundamento, ver SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. [Colección mesa redonda, n. 66], 1998.

pesquisa realizada, ou seja, reconstitui a maneira de organizar os elementos presentes no ato da produção de conhecimentos.

Os elementos da ficha simplificada (anexo 1) foram os seguintes: 1) autor; 2) nível; 3) título; 4) instituição onde foi defendida; 5) ano de defesa; 6) orientador; 7) objeto de estudo; 8) tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos; 9) objetivo geral e/ou específicos; 10) definições do problema e/ou questões norteadoras e, 11) conclusão principal.

A partir dos resultados encontrados nos resumos fizemos uma análise da produção do conhecimento sobre a temática que vai ser descrita em dois momentos: o primeiro, com base no quadro demonstrativo abaixo, e no segundo, com base na ficha simplificada preenchida (anexo II) com os elementos acima.

1º Momento com base no quadro demonstrativo:



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Quadro Demonstrativo Dissertações e Teses: Avaliação da Aprendizagem em Educação Física**

UNIVERSIDADE	STATUS	Nº DE DEFESAS	ORIENTADOR (A) M/D
UFRJ	FEDERAL	2	NNI; Fernanda Barroso
UNICAMP	ESTADUAL	6	NNI; Alcir Lenharo; Ademir Gebara, João Batista Freire da Silva; Luiz Carlos de Freitas (EDU); Édison Duarte (EF)
UGF (EF)	PRIVADO	5	NNI; Vera Lúcia Menezes Costa (2); Antônio Jorge Gonçalves Soares; Nilda Tevês Ferreira
UFSC	FEDERAL	1	Juarez Vieira do Nascimento;
UFES	FEDERAL	1	Liney Orlandina Lucas;

UFSM	FEDERAL	4	Haimo Hartmuth Fensterseifer; Ilda Righi Damke; Martha de Salles Canfield; João Luiz Zinn;
UFPE	FEDERAL	1	Celi Nelza Zulke Taffarel (EDU)
UFBA	FEDERAL	2	Edivaldo Machado Boaventura (2);
UNIMEP	PRIVADO	4	Wagner Wey Moreira; Valdemar Sguissardi; Maria Cecília Carareto Ferreira; Ademir de Marco
PUC CAMPINAS	PRIVADO	1	Newton César Balzan;
PUC SP	PRIVADO	4	Wanda Maria Junqueira de Aguiar (2) ; Mitsuko Aparecida Makino Antunes; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André;
UFRN	FEDERAL	1	Betânia Leite Ramalho;
USP	ESTADUAL	8	NNI (3); José Medalha (EF); Marcos Garcia Neira (EDU), Osvaldo Luiz Ferraz -2 (EF); José Fernando Bitencourt Lomônoco (PSI)
UNB	FEDERAL	1	Célio da Cunha;
UFU	FEDERAL	2	Apolônio Abadio do Carmo; Rossana Valéria de Souza e Silva;
UPF (Universidade de Passo Fundo) EDU	PRIVADO	2	Péricles Saremba Vieira; Oswaldo Alonso Rays;
USF (Universidade São Francisco) EDU	PRIVADO	1	Fermino Fernandes Sisto
UEL	ESTADUAL	2	Maria Aparecida Trevisan Zamberlan; Nádia Aparecida de Souza;
UCG	PRIVADO	1	Marília Gouveia de Miranda;
USM (Universidade de São Marcos) EDU	PRIVADO	2	Carlos Alberto Vechi; Evandro Faustino
UFPEL	FEDERAL	1	Magda Floriani Damiani;
UNESP Rio Claro	ESTADUAL	1	Irene Conceição Andrade Rangel;
UNESP Marília	ESTADUAL	2	Eduardo José Manzini (EDU); Adrian Oscar Dongo Montoya (EDU)
UFMG	FEDERAL	1	Pura Lúcia Oliver Martins
USJT (Universidade São Judas Tadeu) EF	PRIVADO	2	Maria Luiza de Jesus Miranda; Vilma Leni Nista-Piccolo
UFPI	FEDERAL	1	Carmen Lúcia de Oliveira Cabral;
UEPG (Universidade	ESTADUAL	1	Esméria de Lourdes Saveli

Estadual de Ponta Grossa) EDU			
UNOESP (Universidade do Oeste Paulista) EDU	PRIVADO	3	Adriano Rodriguez Ruiz; Raimunda Abou Gebran; Lúcia Helena Tiosso Moretti
UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	PRIVADO	1	Mari Margarete dos Santos Forster

Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em 15 de dezembro de 2009. Legendas: EDU (Educação); EF (Educação Física); NNI (Nome Não Informado).

a) a produção do conhecimento (nº de defesas) está concentrada nos programas de pós-graduação da região Sudeste (44), sendo 23 públicas e 21 privadas, com as seguintes características:

1) Das públicas, 17 foram realizadas nas universidades estaduais paulista com destaque para USP, UNICAMP E UNESP e 6, em universidades federais. Nas universidades estaduais, embora haja o programa de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Educação Física, a maioria absoluta das defesas foi no programa de Educação Física, enquanto que, na federal, foi no programa de Educação.

2) Das privadas, 15 foram realizadas em universidades privadas paulista, com destaque para a UNIMEP e PUC de São Paulo e Campinas. A maioria das defesas foi na área da Educação ou Psicologia da Educação, pois não há programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Física. No Rio de Janeiro, o destaque ficou para UGF, com 5 defesas, todas na área da Educação Física.

b) Na região Sul, o nº de defesas foi 12, sendo 9 em universidades públicas com destaque para a UFSM e 3 nas particulares. Nas universidades particulares, as defesas foram nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área da Educação.

c) Na região Nordeste, o nº de defesas foi 5, sendo todas em universidades federais nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, o que nos permite concluir que há uma necessidade de implementação de uma política de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física nessa região, em caráter de urgência.

d) Na Região Centro-Oeste, o nº de defesas foi o de apenas 2, uma em universidade pública e outra em universidade privada, ambos em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, o que nos permite a mesma conclusão da letra c.

e) E, finalmente, na região Norte que não apresentou nenhuma defesa sobre a temática. Não foi possível identificar porque não houve nenhuma defesa nessa região, pois embora não haja programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, há na área de Educação.

f) Em relação aos orientadores, percebemos que a grande maioria deles não tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem. Entretanto, seus estudos fazem interrelação com a avaliação da aprendizagem e outras categorias que com ela interagem.

g) Em 6 (seis) resumos os nomes dos orientadores não foram informados (NNI).

2º Momento com base na ficha simplificada preenchida

a) Não há uma padronização de elementos, nem uma quantidade de caracteres que devem constar nos resumos. Por isso, alguns resumos são longos, outros curtos. Alguns possuem os elementos clássicos de uma pesquisa como objetivo, metodologia e conclusão e, em outros, eles nem são mencionados.

b) Alguns resumos apresentam problemas de redação técnica além da falta de informações de endereços dos autores que possibilitem um contato acessível às dissertações e/ou teses deles.

- c) Dos 64 (sessenta e quatro) resumos de dissertações e teses encontrados, 33 (trinta e três) têm títulos que tratam diretamente da temática avaliação da aprendizagem. Os demais resumos apenas a citam ou tratam de outras categorias que com ela se relacionam como, por exemplo, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico, Ciclos de Desenvolvimento, Formação de Professores, Ensino- Aprendizagem, dentre outras.
- d) Dos trinta e três resumos, apenas 1 (um) explicitou claramente a abordagem epistemológica crítico-dialética¹³. Segundo Gamboa (1989), nessa abordagem o pesquisador pode se valer de técnicas de entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso. A pesquisa-ação, a pesquisa participante e a pesquisa historiográfica também são muito utilizadas nessa abordagem.
- e) Os demais resumos, apesar de não explicitarem claramente as abordagens epistemológicas em que se situam, apresentam características das abordagens epistemológicas que segundo Sánchez Gamboa (1989), estabelece as principais diferenças entre as pesquisas de caráter crítico-dialético em relação as fenomenológico-hermenêuticas e as empírico-analíticas.
- f) 12 (doze) resumos explicitaram a natureza das pesquisas situando-as nas abordagens qualitativas e somente 1 (um) resumo explicitou a abordagem quantitativa. Segundo Gamboa (1989) as pesquisas com abordagem empírico-analítica apresentam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativa com uso de medidas e procedimentos estatísticos, como o uso de testes padronizados, questionários fechados e categorização numérica. Também são utilizadas técnicas descritivas e técnicas de análise de conteúdos.
- g) Os principais instrumentos metodológicos apresentados nos 33 resumos foram os seguintes: questionários (11), entrevistas (12), revisão bibliográfica ou fontes documentais (11). Tais pesquisas podem ser classificadas, segundo Gamboa (1989) nas

¹³ Para aprofundamento ler SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. Metodologia da pesquisa educacional**. Org. FAZENDA, Ivani. São Paulo: Cortez Editora, 1989. Nesse texto, Sánchez Gamboa (1989), fala da dialética como uma das tendências de pesquisa educacional, e para isso a contextualiza com relação às outras abordagens que fundamentam a prática da pesquisa em educação.

fenomenológico-hermenêuticas, pois utilizam técnicas não quantitativas, tais como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso, etc. Podemos constatar que as pesquisas com bases epistemológicas na fenomenologia ainda são hegemônicas na área da Educação e Educação Física. Podemos ainda inferir que nos pressupostos gnosiológicos para as abordagens fenomenológicas o processo cognitivo centra-se no sujeito, na “subjetividade”, entendida como a presença marcante do sujeito na interpretação do objeto e é garantida no processo rigoroso de passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, através da recuperação da totalidade implícita ou do contexto no qual se insere o fenômeno. E nos pressupostos ontológicos o homem é tido como projeto, ser inacabado, que mantém relação com o mundo e com os outros. Educar é uma relação dialógica entre o educador e o educando, é passar das percepções ingênuas e aparentes da realidade às percepções críticas e desveladoras do mundo, é conscientizar.

h) Somente 1 (um) resumo trata da avaliação da aprendizagem para portadores de necessidades especiais. Também somente 1 (um) aborda esta temática fazendo uma relação com o Sistema Nacional de Avaliação, especificamente com o Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE).

i) Em relação aos objetivos gerais e específicos, dos 33 resumos 16 (dezesesseis) deles trataram de identificar, investigar e analisar as práticas avaliativas e, no geral, como ocorre a avaliação da aprendizagem na Educação Física nas escolas das diferentes redes (municipal, estadual e particular). Apenas 1 (um) explicitou a comparação de desempenho dos docentes das redes pública e particular, e também apenas 1 (um) buscou identificar e analisar os aspectos relativos ao processo de avaliação de variáveis da aptidão física em alunos na escola.

j) 7 (sete) resumos trataram da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação, principalmente para identificar qual era o tratamento dado à categoria pelos docentes no que se refere ao processo avaliativo dos discentes.

k) Apenas 1 (um) resumo tratou da temática e sua relação com o Conselho de Classe.

l) Em relação à conclusão, a maioria dos resumos revelou que, no âmbito da teoria e das práticas avaliativas, a avaliação da aprendizagem se identifica por uma dimensão

meramente técnica, conservadora, autoritária e burocrática, com predominância do uso de técnicas, análise e tratamento dos dados orientados por parâmetros quantitativos, com fins classificatório, comparativo e de seleção. A maioria dos professores não explicita os critérios de avaliação dos alunos e tem como referência a tendência da aptidão física. Esta visão que reduz e oculta importantes reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico, foi denunciada nos resumos que trataram da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação, ou seja, há uma flagrante reprodução das práticas avaliativas na formação inicial que incide na vida profissional do professor que vai trabalhar nas redes municipal, particular e estadual. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem como categoria estruturante do trabalho pedagógico continua consolidando o papel social da escola da sociedade capitalista, não de maneira mecânica, mas por mediações presentes nos atos avaliativos disciplinares, de conteúdos, de atitudes e de valores, presentes nas aulas, inclusive nos cursos de formação. Para exemplificar a análise que fizemos das conclusões lidas nos resumos, podemos destacar a conclusão do estudo de Luciane Sanchotene Etchepare intitulado *A avaliação escolar da Educação Física nas Redes Municipal, Estadual, particular e federal de Ensino de Santa Maria*, defendido na UFSM, em 01/07/2000 e Orientado pelo prof^o Dr. João Luiz Zinn : “Verificou-se que os alunos, nas quatro Redes de Ensino pesquisadas, apresentam-se descontentes com a avaliação escolar da Educação Física, apontaram diversas dúvidas quanto à forma e a critérios de avaliação, não entendem os registros de avaliação, como: nota, parecer descritivo e conceito que, nas suas concepções, não correspondem à realidade das aulas. Queixam-se da falta de diálogo com os professores e do caráter injusto e discriminante da seleção de alunos para as equipes desportivas das escolas. Afirmam não entender como a participação, interesse e frequência são avaliados e quantificados no momento de registrá-los em boletins. Professores das quatro Redes de Ensino acusam o Curso de graduação da Universidade Federal de Santa Maria de não preparar os futuros professores de Educação Física para a prática docente escolar, manifestam diversas dúvidas quanto a critérios, objetivos e formas de avaliação escolar da Educação Física. Consideram que esta disciplina não se enquadra nas propostas pedagógicas das escolas e que os fatores econômicos, sociais e políticos acabam interagindo na avaliação escolar. Nos contrastes

entre as opiniões de alunos e professores constatou-se que a Rede Federal de Ensino apresentou 100% de concordância nas respostas obtidas, a Rede Particular em segundo lugar com 68,75%, a Rede Estadual em terceiro lugar com 60,42% e a Rede Municipal obteve a menor concordância de respostas com 15,10%.”

Enfim, a análise da produção do conhecimento nos permite destacar que a função social da avaliação na escola capitalista está relacionada com os mecanismos de exclusão/inclusão; Que a avaliação é abordada com ênfase em suas características técnicas, faltando nos estudos as relações e nexos entre a avaliação, a escola e o modo de produção capitalista. Ou seja, o estudo da função social do par dialético objetivos/avaliação, elementos estruturantes do trabalho pedagógico, ainda carece de aprofundamento nas investigações sobre avaliação da aprendizagem.

9. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Para tratar sobre o trabalho pedagógico na escola, questionamos inicialmente dos procedimentos da escola que é objeto de nosso estudo. Como vivemos no modo de produção capitalista, estamos tratando da escola capitalista, dentro da qual existe uma dada organização do trabalho pedagógico que diz respeito à operacionalização das funções da escola que é dar rumo à formação humana e fazê-lo tratando de bens culturais socialmente construídos e politicamente selecionados para serem tratados na escola. O trato com o conhecimento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, pelo acesso aos bens historicamente produzidos, é uma das responsabilidades da escola. No entanto, essa responsabilidade encontra-se determinada pela formação econômica. No capitalismo, a escola assume a função de perpetuar a reprodução da força de trabalho que está estruturada em relações de produção capitalista, ou seja, onde o trabalho humano está subsumido aos interesses do capital.

Isso já foi exaustivamente estudado. Trata-se aqui de questionar: o que fazer para alterar tal função atribuída à escola, fazendo-o a partir da organização do trabalho pedagógico que é estruturado a partir de pares dialéticos como objetivo/avaliação, conteúdo/método, tempo/espaço?

9.1 Organização do trabalho pedagógico em geral

Destacamos inicialmente que uma teoria pedagógica se desenvolve a partir do trabalho coletivo de vários profissionais da área da Educação e que essa se diferencia da teoria educacional. A teoria educacional tem como função formular uma concepção de Educação a partir de um projeto histórico e discutir relações entre educação e sociedade. As perguntas que dizem respeito à teoria educacional são: que tipo de homem se quer formar? Quais os fins da Educação? Educar com que concepção de sociedade?

A teoria pedagógica, segundo Freitas (1995) parte da teoria educacional e sua expressão ocorre na escola como um todo, por meio do “trabalho pedagógico”, que supõe uma teoria da Educação em interação com a prática das metodologias específicas, não se limitando ao que conhecemos como “didática geral”.

A ampliação do conceito de didática no interior da teoria pedagógica será aqui denominada de Organização do Trabalho Pedagógico (FREITAS, 1995 p. 94). De acordo com essa concepção, a organização do trabalho pedagógico se desenvolve em dois níveis: no trabalho pedagógico da sala de aula e na organização do trabalho da escola, em geral, expresso no PPP. É nele que se evidenciam algumas categorias da atual organização da escola capitalista e ao colocá-las em evidências, podemos visualizar as relações e objetivos sociais que medeiam e produzem limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, expressam as contradições das mesmas (FREITAS, 1995 p. 94).

Essa compreensão torna-se distinta, ao qualificar a prática pedagógica da escola como atividade da prática humana socializada, e como trabalho que se objetiva e se materializa através da organização e do trato com o conhecimento, o que, no nosso entendimento, contribui para gerar possibilidades de construção de uma teoria pedagógica no interior da escola capitalista.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico, no âmbito da escola e da sala de aula, é uma unidade de análise privilegiada para entender que ela encerra categorias, as quais, em sua essência, são contraditórias, e como expressão da indissociabilidade entre Organização do Trabalho Pedagógico e Teoria Pedagógica, pois “A finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho do faz de conta, artificial” (FREITAS, 1995, p.100).

A posição teórica assumida nesta tese sobre Organização do Trabalho Pedagógico, parte da conclusão dos estudos de Freitas (1995) que dialogou com autores como Libâneo (1990), Veiga (1993), Wachowicz (1989).

Em seu diálogo com os principais autores do campo da didática, Luiz Carlos de Freitas (1995), levantou elementos fundamentais para uma crítica à didática e à organização do trabalho pedagógico. Alguns desses elementos que estruturam a sala de aula e a escola, como a matriz formativa e os objetivos, o trato com o conhecimento, o trabalho como princípio, a auto-organização dos estudantes, o coletivo escolar e o sistema de complexos foram aprofundados na obra de Pistrak (2009), traduzida por Freitas e que trata da experiência desenvolvida com a Escola-Comuna.

Portanto, podemos reconhecer pela análise do programa da escola, em especial considerando a que projeto histórico faz referências, quais seus parâmetros teórico-metodológicos e, como se organiza o trabalho pedagógico, o rumo da formação humana imprimido pela escola.

9.1.1 Análise do PPP do Colégio de Aplicação da UFG

Neste tópico, apresentamos uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico (anexo II) (doravante PPP) do Colégio de Aplicação da UFG, procurando apontar os nexos e as relações com o projeto histórico, os parâmetros teórico-metodológicos e a organização do trabalho pedagógico.

A justificativa do documento não deixa transparecer um projeto histórico claro, apenas demarca que a necessidade de construção do PPP veio do “interesse dos professores de formalizar uma proposta pedagógica que refletisse suas concepções, ações e objetivos” (p.5), além de caracterizar o PPP como um documento que “propicia o repensar sobre o fazer pedagógico e o tipo de escola que se deseja” (p.5).

O processo para a construção do PPP foi iniciado pela direção do CEPAE e pelo corpo de professores e não fica clara como se deu a participação dos vários setores, pois o texto diz: “Foi nomeada a Comissão, composta por professores representantes das subáreas, dos alunos, dos

funcionários e do Círculo de Pais e Mestres (CPM)¹⁴”, atualmente chamada de Associação de Pais e Mestres (APM) (p.5). Os representantes dos alunos e pais foram escolhidos em reuniões convocadas para este fim, do Grêmio Estudantil e do Círculo de Pais e Mestres (CPM), respectivamente. No início da construção do PPP, a presença destes representantes se deu de forma mais efetiva. Entretanto, com o passar do tempo, estes representantes foram se ausentando com justificativas de falta de tempo e choque de horários com seus afazeres, pois as reuniões eram marcadas em horário que não podia ter frequência, principalmente de pais, por motivo de trabalho.

Essa comissão foi presidida pela própria coordenação pedagógica da escola e aqui, levemente, evidencia-se o caráter menor que se deu ao grupo de alunos, pais e funcionários, já que estes contribuíam com “opiniões” sobre vários aspectos que correspondiam ao PPP. Conforme foram coletados os dados, uma comissão de elaboração do PPP redigiu o documento preliminar, comissão essa que ao que tudo indica, era formada apenas por professores.

O referencial teórico traz elementos sobre a necessidade da formação do cidadão crítico, mas não comporta em si a perspectiva de superação, o que termina transparecendo uma noção de “crítica pela crítica”:

A nossa proposta pretende instrumentalizar o aluno não só para o mercado de trabalho, mas também para a sua participação na sociedade de forma autônoma, solidária, consciente, ativa e crítica, percebendo a dimensão humana nos aspectos, científico, cultural, artístico e estético, ou seja, o que se pretende é educar integralmente o indivíduo” (p.12).

Além disso, ao se colocar a tarefa de “dar espaço às diferentes concepções teóricas” (p.14), abre-se caminho para que o PPP perca seu sentido de unidade, da mesma maneira que ao atribuir à escola o papel de “auxiliar os alunos a compreender e integrar as suas diferenças vivendo ideais e práticas de solidariedade” (p.14) reafirma o sentido de conformação que a crítica pela crítica incita, pois a reclamação ocorre, mas nada muda e tudo segue.

¹⁴ A mudança do nome Círculo de Pais e Mestres do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás para o nome Associação de Pais e Mestres do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás deve-se a adequação ao novo Código Civil Brasileiro de acordo com a lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002.

Formar “sujeitos autônomos para o exercício pleno da cidadania, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa” também se torna um jargão que pode facilmente ser enquadrado em qualquer teoria crítico-reprodutivista. Os autores citam Freitas (1987), Libâneo (1998) e Leontiev (1988), mas detêm-se com mais pormenores a Giroux (1986) e a escola de Frankfurt priorizando uma abordagem sócio-cultural.

Nos princípios metodológicos e avaliativos, os autores valem-se dos princípios da lógica dialética materialista (totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição) como balizador da aprendizagem de maneira a que o “professor mediador ofereça as condições que promovam avanços qualitativos, visando sempre trabalhar a potencialidade do aluno” (p.15). Colocam-se abertos ao uso de diferentes procedimentos para a aprendizagem do aluno, evocam a autorregulação à maneira de Vygotsky, incorporam os temas transversais que se encontram nas diretrizes do MEC, mas não mencionam a participação discente nos ajustes e avaliações que são feitos no planejamento ao longo do ano.

Desse modo, apesar de o discurso no texto afirmar que “têm como objetivo dar ao aluno oportunidade de opinar, discutir e transformar a realidade social, num processo dinâmico, consciente e contínuo” (p.15), acreditamos que esses elementos, na verdade, aparecem no texto de forma idealista e não conectada à realidade do funcionamento da escola, pois conforme avançamos com a leitura vemos que em quase nada existe a evidência da ação dos alunos interferindo no processo pedagógico. Ou seja, apesar do discurso democrático, sentimos no PPP o mesmo autoritarismo “de cima” ainda hoje comum no universo escolar.

Na avaliação, apesar da diversificação nos aspectos avaliativos, vemos o mesmo processo se repetindo, com o corpo docente sempre com as funções decisivas, ativas, e os discentes, funcionários e pais sempre como sujeitos passivos. Tudo isso apesar de reconhecerem que a dificuldade em relação à avaliação “se dá pelo desconhecimento de categorias que interagem diretamente com a avaliação da aprendizagem, quais sejam: projeto histórico, projeto político-pedagógico e organização do trabalho pedagógico” (p.16), ou seja, observa-se os entraves que na escrita aparecem com clareza, e que muito pouco se traduzem nas ações a que se propõem com o PPP.

Em relação à organização pedagógica, notamos que tanto na “primeira fase do ensino fundamental” (1º ao 5º ano), quanto na “segunda fase do ensino fundamental” (6º ao 9º ano), a

organização pouco se diferencia daquilo que é comum a todas as escolas, com o ensino centrado nas subáreas que possuem um professor.

O que mais diferencia uma fase de outra talvez seja a “perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos” (p.18). Além disso, na primeira fase, existem professores-coordenadores de cada turma que fazem a mediação para a solução das dificuldades apresentadas por alunos e professores, o que não existe na “segunda fase”, onde isso passa a ser feito diretamente entre professores e/ou seus representantes discentes, recorrendo à coordenação pedagógica, caso as dificuldades persistam. Essa mudança na segunda fase foi introduzida em 2007, após a coordenação concluir que a figura do professor-coordenador de classe adquiria caráter “burocrático” e “tutelar”, que dificultava o trabalho do professor e também o processo dos próprios alunos reconhecerem-se como agentes do processo ensino/aprendizagem.

No ensino médio é introduzida uma divisão entre núcleo básico e núcleo flexível núcleo que pertence ao segundo grupo disciplinas chamadas *acessórias*, que são desdobramentos das disciplinas do núcleo básico e são divididas nas áreas humanas, exatas e biológicas, configurando 200 horas anuais das quais 80 horas são obrigatórias e 120 horas optativas. No PPP, isso foi pensado de maneira a dar autonomia ao aluno para compor a própria matriz curricular ao mesmo tempo em que é formado de maneira integral (p.19).

As sessões referentes ao estágio curricular supervisionado e Pós-Graduação possuem particularidades, sendo o estágio articulado tanto ao ensino médio quanto ao ensino fundamental, pois é neles que os estagiários atuarão concretamente. O documento basicamente traz o que são as atribuições e responsabilidades de cada uma das partes, mas em nenhum momento fica claro algum tipo de obrigação das Licenciaturas ou outros Cursos de Graduação da UFG, durante o período de estágio se articularem com o PPP da escola, estabelecendo o laço entre o estagiário e a escola, bem como com o coordenador da subárea do CEPAE e o professor da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, evidenciando a obrigação do estagiário submeter-se ao Regimento Escolar e ao processo de avaliação do CEPAE.

Na parte que trata sobre o setor de apoio à ação pedagógica, encontramos vários elementos que poderiam realmente servir como o suporte necessário para dar encaminhamento a uma série de questões relativas ao andamento da escola e da participação da comunidade escolar

nessas questões. No entanto, a falta de diálogo entre essa parte do texto e as partes precedentes cria uma sensação de “apêndice” quanto ao setor de apoio à ação pedagógica. A impressão que se tem é de que tudo o que não foi contemplado antes passou para as mãos deste setor que, apesar de ganhar voz nos vários conselhos que compõem a escola, tem sempre bem exposta a sua função de “apoio” à ação pedagógica, o que certamente desqualifica suas ações dentro dos espaços, assim como prejudica a chance de que se olhe este local como sendo um espaço privilegiado na colaboração da visualização do funcionamento da escola em sua totalidade.

O último ponto, referente a reestruturação dos trabalhos de coordenação de classe no CEPAE, a partir de 2007 trata do que já foi disposto na parte sobre a organização pedagógica, mas vale mencionar que nesse ponto as responsabilidades que eram antes exclusivas do professor passam a ser divididas entre a secretaria administrativa, a coordenação pedagógica, a equipe de psicologia, a equipe de serviço social, os professores e os alunos e seus representantes, o que mostra um esforço da escola em tentar melhor direcionar as demandas para as pessoas mais qualificadas, a fim de lidar com as questões, retirando da responsabilidade do professor assuntos dos quais muitas vezes ele não domina. Fica evidenciada, nessa parte do documento também, uma tentativa mais real de incluir os discentes e o grêmio estudantil, no processo de funcionamento e organização da escola.

Assim, apesar de se colocar no campo progressista, identificamos que, no que diz respeito ao projeto histórico, às bases teórico-metodológicas e à organização do trabalho pedagógico, o PPP do CEPAE não traz tantos avanços, podendo ser enquadrado na corrente crítico-reprodutivista, pois, na prática, não conseguimos identificar tantos elementos que permitam à escola efetivamente contribuir para a formação do homem crítico. Não um homem crítico qualquer, mas o homem crítico que saiba o que critica e aonde quer chegar ao criticar.

9.2. O trabalho pedagógico na Educação Física

Um dos principais estudos que trata sobre organização do trabalho pedagógico é o estudo de Escobar (1997). A importância e originalidade do trabalho residem em ter contribuído para o arcabouço da teoria pedagógica com categorias que permitem perceber certas contradições da

prática pedagógica e, em consequência, constituem-se em elementos valiosos para delinear caminhos de superação. Escobar inicia seu estudo tendo como pressuposto que “as bases da teoria pedagógica deveriam ser estabelecidas em torno do princípio da *atividade prática*”; reconhece o trabalho como organizador curricular e como princípio fundante de uma pedagogia superadora – socialista. Ao tratar da questão do conhecimento, Escobar em sua tese destaca que

a opção - revolucionária - de uma nova didática por uma metodologia calcada na teoria do conhecimento materialista histórico-dialética exige, também, a coerente escolha de uma teoria psicológica da mesma raiz, pois o professor deverá encontrar as operações que possam promover nos alunos a apreensão das abstrações, generalizações e conceitos constitutivos do diferente conhecimento das diferentes disciplinas. A teoria pedagógica superadora da Didática não será um corpo de regras prontas para o professor aplicar. Ela deve se delinear como um conjunto de princípios norteadores e de categorias advindas da prática pedagógica, cuja evolução histórica, bem como suas formas de superação, constituem-se em objetos dessa teoria.

A tese de Escobar reforçou a abordagem do Projeto Político-Pedagógico como estratégia para intervir na realidade social e de, a partir de uma reflexão pedagógica capaz de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada, interferir no seu desdobramento numa dada direção.

Ao estudar a prática da Educação Física, Escobar corroborou a presença dos aspectos das relações entre escola-sociedade, em forma saliente os relacionados à avaliação informal, assim como a ação do professor sobre os valores do aluno a partir da punição, a qual, surpreendentemente, apareceu, também, na própria relação dos alunos entre si. O professor age na nas aulas para permitir e incentivar práticas através da estrutura hierárquica da organização do trabalho pedagógico que firmam os valores privilegiados no projeto histórico capitalista.

9.2.1 Análise de Plano de Ensino da Disciplina Educação Física para o Ensino Básico – Fundamental e Médio – do Colégio de Aplicação da UFG

Nesse tópico, apresentamos uma análise acerca do Plano de Ensino da disciplina de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFG, como exemplo concreto sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. Faz-se uma crítica às proposições expressas nesse documento, no sentido de apontar as contradições e limitações acerca do projeto histórico, dos parâmetros teórico-metodológicos e da organização do trabalho pedagógico.

9.2.1.1 Da apresentação do documento

A capa da proposta alerta ao leitor que a mesma “está sendo avaliada e reformulada e está em discussão desde o ano de 2007, temos materiais produzidos que melhor representam a prática pedagógica atual – em anexo.”

No documento, os autores apresentam-se mais próximos da abordagem crítico-superadora, pois entendem que o conteúdo da Educação Física (que é estudado por diversas áreas do conhecimento que se encontram na matriz biológica, sociológica, antropológica e da comunicação) deve ser selecionado e transposto didaticamente por gradação nas séries, levando-se em consideração sua “complexidade conceitual” e não sua “complexidade motora” ou “pré-requisitos”. Assim, tomam para si o conceito de cultura corporal, conforme explicitado no COLETIVO DE AUTORES (1992) para balizar suas ações.

Ao se proporem partir do conhecimento que a turma apresenta sobre determinado tema discutido, demonstram iniciativa de partir da realidade dos alunos, o que a nosso ver é positivo. Já o ponto de chegada, que também é mencionado no texto como o “processo que abarca todo o período da Educação Básica” e que parte da “identificação/problematização da prática social inicial”, sendo trabalhado “a partir da análise de filmes, imagens, textos, e outras práticas, além de vivências motoras, repetição de gestos, jogos, coreografias, frases gestuais”, é conduzido pelo professor que tem a função de “mediar os saberes (cotidianos/científicos), presentes nas relações do processo ensino/aprendizagem” tendo uma “constante postura de pesquisador” que entende as mudanças e os questionamentos colocados ao conhecimento a todo instante. A referência de trabalho que se coloca para as práticas corporais, a partir disso, é a da “superação, apontando

para a luta de classes (explorados *versus* exploradores) como o principal problema a ser resolvido.

“Ao compreender a expressão corporal como linguagem” o documento indica que “esta vem servindo ao ser social como elemento de comunicabilidade”, portanto, “essa perspectiva, de entender o papel da Educação Física na escola” permite “a compreensão da cultura corporal inserida na totalidade das relações sociais, possibilitando a integração com outras disciplinas.” E isso no objetivo de deixar “claro que o entendimento sobre o corpo deve ser ampliado da visão de um corpo consumidor, para uma visão de corpo sujeito”, levando os alunos à “reflexão da realidade em que vivem, tornando-os co-participes e responsáveis pela organização social, no seu sentido ampliado que abarca as dimensões política e econômica da sociedade em que se inserem.”

Dessa maneira, a Educação Física do CAP/UFG coloca-se “alicerçada em referenciais progressistas da Educação” procurando “contribuir qualitativamente na construção de uma nova sociedade” e em um “eixo epistemológico coerente com o eixo de formação dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás”.

Pelo que nos é descrito nesta apresentação, vemos que o plano de ensino da disciplina avança em alguns pontos, pois apresenta elementos no que diz respeito ao projeto histórico, colocando sua intenção de superação e solução da questão da luta de classes, mesmo que em nenhum momento deixe transparecer para que lado deve pender essa balança, se o lado dos explorados ou dos exploradores. A simples referência ao COLETIVO DE AUTORES e ao Materialismo Histórico Dialético nos dá algumas pistas, mas em nenhum momento da apresentação fica realmente claro qual o “ponto de chegada” da proposta.

9.2.1.2 Fundamentação teórica da proposta de ensino

Essa segunda parte propõe-se a justificar, através de referenciais teóricos a escolha pela concepção da cultura corporal. Ao fazer isso, trazem para o debate tendências que julgaram ser antecedentes a essa e que também fazem o contraponto ao paradigma da aptidão física. São essas as tendências histórico-crítica, defendida por CASTELLANI FILHO (1994), e a popular,

defendida por GHIRALDELLI JÚNIOR (1991). Ambas apóiam-se, segundo o documento, na Pedagogia Histórico-Crítica, de SAVIANI.

Ao abordar a Educação Física pela via de CASTELLANI FILHO, o documento busca esclarecer que nesse a cultura corporal “busca desenvolver uma reflexão pedagógica que situe o homem como co-partícipe de sua história, assimilando representações por ele construídas e exteriorizadas pela expressão corporal. Essas representações, historicamente criadas e desenvolvidas, são vividas pelo homem, na forma de jogos, danças, no esporte, exercícios ginásticos, etc.”

Já segundo GHIRALDELLI JÚNIOR, a Educação Física Popular deve priorizar o aspecto da ludicidade, não pretendendo ser vinculada ao processo de escolarização, pois entende que a “educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares, para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes.

Vemos sérias limitações no que é exposto nas duas propostas, e cada uma com suas peculiaridades. Se na primeira sentimos atenuadas as questões das contradições e até mesmo da “luta no campo social”, na segunda a negação da atuação dentro do campo escolar chega a ser contraditória com o próprio documento e representa o abandono de um campo de luta essencial para a própria classe trabalhadora pela qual ela se diz lutar.

Em relação ao conteúdo ou temas dos quais deve tratar a cultura corporal, o documento volta para o COLETIVO DE AUTORES (1992) e cita também SAVIANI (1995), valorizando-os e frisando a necessidade de se contextualizá-los como “manifestação cultural e, enquanto tal deve ser apreendida como um conhecimento mais amplo do que simplesmente ficar limitado ao aprendizado de um jogo”. Ainda faz também uma crítica à Educação Física, vinculada ao treinamento com base em ESCOBAR (1995), e afirmam a necessidade da disciplina estar atrelada a um projeto político pedagógico que atenda seus objetivos, de modo a não ser uma “disciplina apenas para ‘descarregar as energias dos alunos’, mas uma disciplina que tratará de um saber objetivo com a intencionalidade de contribuir no processo de formação de um indivíduo integral”, sendo “interdisciplinar” e instrumentalizando os alunos para “ler a realidade em que se inserem e nela intervir”.

Assim, ao fazer um caminho que vai da cultura corporal, de alguma maneira apoiada na pedagogia histórico-crítica, que por sua vez se apóia no materialismo histórico-dialético, os autores do documento acreditam armar-se das “condições de luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares no atual momento histórico” ressaltando que somente com o “reconhecimento das contradições da sociedade na qual vive, e a participação em sua transformação, o homem será capaz de vislumbrar os plenos direitos constitucionais que a ele pertence e que não são respeitados pela classe dominante”.

9.2.1.3 Sobre a metodologia

A metodologia propõe trabalhar favorecendo a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista que são: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição. Diz procurar confrontar o saber do senso comum com o saber científico no intuito da superação, assim como também lançar mão do uso de recursos convencionais e não-convencionais, priorizando os trabalhos em grupos e onde os alunos assumam alguma cota de responsabilidade para a participação na decisão dos temas a serem trabalhados no Ensino Médio.

Com a reformulação do Ensino Médio no CAP/UFG, os temas da cultura corporal passaram a ser trabalhados de acordo com informações coletadas dos próprios alunos que visavam descobrir quais manifestações da cultura corporal ocorriam nos bairros onde moravam.

O objetivo desse novo enfoque é o de executar o ensino de investigações, permitindo aos alunos a análise dos elementos de acordo com a sua intencionalidade e dando ao professor a oportunidade de aprofundar com esses alunos temas que se ligam diretamente à realidade imediata dos mesmos, aguçando talvez a sua curiosidade e iniciação científica.

Essa metodologia descrita na última parte, parece realmente trazer um avanço interessante sob o ponto de vista da participação do aluno, pois vai muito mais a fundo nesse quesito do que lhe dar um direito ao voto sobre qual tema ele mais gostou no ensino fundamental. Além disso, a utilidade social do conhecimento produzido sobre critério da votação do “mais popular” também não nos parece muito clara. É claro que a investigação dos temas da cultura corporal da vizinhança também não é a solução de todos os problemas. Essa também há

que ser cuidadosamente conduzida e explicada pelo corpo docente, mas, com certeza, abre caminho para o debate de muitas outras coisas que afligem a vizinhança dos alunos e que tem, com certeza, reflexos também na cultura corporal local.

9.2.1.4 Avaliação da proposta de ensino

Na tentativa de fugir das velhas fórmulas da avaliação pela “presença” ou pela “execução e destreza”, o CAp/UFG resolveu incluir outros critérios para auferir seus resultados finais, como “aspectos da cultura corporal”, participação, assiduidade, pontualidade, produção intelectual e a auto-avaliação.

Aqui notamos que houve uma certa dificuldade por parte dos autores em elaborar um pouco melhor essa parte tão importante da proposta, os critérios estão lá, são claros e adequados, mas, contudo, parecem ter “caído de pára-quadras” no texto, e pouco ou até mesmo quase nada, refletem de que maneira checarão e colaborarão na formação daquele “cidadão crítico, autônomo, participativo que possa contribuir qualitativamente para a construção de uma nova sociedade, em que os direitos, a cidadania sejam iguais, ou seja, uma sociedade mais humana”.

10 A avaliação da aprendizagem na Educação Física

Em 1992, foi lançado um livro por um coletivo de professores¹⁵, intitulado *Metodologia do Ensino de Educação Física* que, entre outras coisas, buscava identificar a Educação Física na escola, visando construir parâmetros necessários a uma nova síntese. A metodologia que foi enunciada nesse livro foi entendida como uma das formas de apropriação do conhecimento específico da Educação Física em que está presente o singular de cada tema da cultura corporal, tais como o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, entre outros, bem como o geral, que é a

¹⁵ Os autores foram os seguintes professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Para referências, seus autores decidiram que deveria ser a seguinte: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. O livro já foi re-editado e permanece como um dos livros mais lido pelos alunos e professores da área da Educação Física.

expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. Assim, segundo os autores, são contempladas abordagens metodológicas abrangendo programas específicos para cada um dos graus de ensino, bem como formas de selecionar e sistematizar o conhecimento e organizar o trabalho escolar, sem descuidar das práticas avaliativas, que ganharam instigantes contornos.

Os autores do referido livro, destinaram um capítulo (Capítulo 4) para tratarem da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física. E apresentaram a temática com três perguntas:

- 1) Que significado a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem assumido, predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física o modelo atual responde?
- 2) Em que condições objetivas concretas vêm se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras?
- 3) Que novas referências buscamos para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 97.)

Após a apresentação dessas três perguntas, os autores buscaram respondê-las orientando-se por uma coerência interna que foi tratada nos capítulos anteriores do livro citado.

O COLETIVO DE AUTORES trouxe importantes contribuições para a Área da Educação Física naquele contexto que, até os dias de hoje, são utilizadas para mostrar as contradições presentes na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento.

Para a superação da organização escolar seriada, ele propõe a organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano¹⁶, deixando claro que, essa nova organização, necessita estar vinculada à uma teoria do conhecimento capaz de revolucionar a organização do trabalho pedagógico, embasada num projeto histórico para além do projeto histórico capitalista.

¹⁶ Souza e Alavarse advertem que embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos, na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino do país, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar. (2002, p. 7). Para aprofundamento dessa diversidade de conceitos ler Freitas, Luiz Carlos de. Ciclos, Avaliação e Seriação: um confronto de lógicas: Editora Moderna, S. P. 2003.

Neste sentido, os ciclos contrariam a lógica da avaliação formal existentes nas escolas, pois, mesmo não a eliminando (formalmente e, principalmente, informalmente), ressignificam seu papel e o papel do professor na medida em que este, por não ter mais os elementos de coerção, de autoritarismo e de poder centralizados nele, perde o controle do seu trabalho. É importante destacar que o tripé avaliativo: comportamental, de atitudes e de valores, nos aspectos informais e, principalmente, a nota, no aspecto formal, são os elementos de poder (na relação professor/aluno) que caracterizam os objetivos da escola capitalista: a exclusão e a subordinação do aluno.

O COLETIVO DE AUTORES (1992:29) propôs a articulação dos objetos de estudo de cada uma das disciplinas componentes do currículo escolar. Dessa maneira, considera a dimensão e o caráter do currículo escolar articulados à organização do trabalho pedagógico, expresso no projeto pedagógico em caráter amplo e na relação docente/discente, em caráter restrito, ou seja, no trato com o conhecimento.

No que se refere à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, descrita no capítulo 4, O COLETIVO DE AUTORES (1992:98), após denunciar a forma como a avaliação é realizada na maioria das escolas (quando é realizada), principalmente levando em consideração apenas a “presença” dos alunos, reconheceu a necessidade de se elaborar uma nova proposta de avaliação levando em consideração que a Educação Física, como disciplina curricular, está submetida à legislação atual, bem como está atrelada ao processo de organização do trabalho pedagógico que reflete os conhecimentos e concepções dos professores e alunos.

Segundo os autores, essa elaboração deve apresentar elementos para a objetivação de outras perspectivas de avaliação que confrontem com o quadro atual da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física que ainda é orientado, em muitas escolas, pelo sistema esportivo. A organização do trabalho pedagógico nesta perspectiva evidencia um determinado significado (a meritocracia), conteúdos (modalidades esportivas), forma (desempenho de alto rendimento) e finalidade (seleção, classificação, comparação, exclusão).

A referência de avaliação embasada num projeto histórico para além do capital deve apontar uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico que coloque professores e alunos lado a lado (e não em confronto) para apropriação do conhecimento, mediatizados pelo

trabalho material socialmente útil. “É o trabalho material que garante a indissociabilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade”. (FREITAS, 1995:100, 101).

Nesta perspectiva se restabelece a unidade teoria/prática porque a finalidade da organização do trabalho pedagógico é a produção do conhecimento mediatizada pelo trabalho. Portanto não há dicotomia entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto, pois a prática se reflete na teoria e vice-versa, numa forma indissociável e infinito de aprimoramento.

Freitas (1995), baseado em estudos de outros autores como Pistrak (1981), Enguita (1989) e Marx (1983) elenca outras categorias¹⁷ que se organizam em torno da categoria trabalho que são importantes para a formulação de uma nova referência para avaliação da aprendizagem: auto-organização, unidade metodológica e interdisciplinaridade. Tais categorias interagem, portanto, diretamente com o par dialético avaliação/objetivos, que deve modular o outro par dialético (conteúdo/forma).

Constatamos que, na grande maioria dos resumos que analisamos, não há estudos que evidenciam estas categorias no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se que a maioria dos autores criticou a forma como a avaliação é realizada atualmente, principalmente denunciando os aspectos formais e meramente técnicos, sem, entretanto, formularem elementos de possibilidades superadoras para uma avaliação que não reproduza o modo como ela é realizada na escola.

Uma das autoras, exceção nestes resumos, Escobar (1997) defende sua tese de doutorado e conclui que

se as categorias direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula e o caráter que ele assume é o "didático", uma nova expressão didática exige alterações profundas no conteúdo-forma da escola, alterações que só podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à escola e da própria formação social onde ela está inserida. A transformação da Didática terá que ser realizada pelo exercício da superação das contradições reveladas pelas categorias organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento e avaliação/objetivos, exercício que, direcionado pela análise permanente dessas categorias, permitirá visualizar as formas de luta em cada realidade específica.

¹⁷ Para aprofundar no estudo dessas categorias ler obra do autor intitulada Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática, páginas 111-114. Papyrus Editora, 1995.

Assim como demonstrou Escobar em sua tese, também reunimos evidências em nossos estudos sobre a prática pedagógica dos professores, observada em 16 aulas ocorridas no primeiro semestre letivo de 2009, nos estudos teóricos em nível da produção analisada que a organização geral da escola é uma mediação entre as relações sociais e a sala de aula, e isso reafirma que, ademais, para superar o que está posto atualmente na organização do trabalho pedagógico na escola, precisa-se de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, modelada por uma teoria educacional emergente do trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e de seus aliados, sem os quais não haverá condições para que ela aconteça.

Para corroborar essa tese, já evidenciada por Escobar, vamos também nos valer de Leontiev (1981) quando afirma que:

para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que ele ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e dessa forma, entre numa relação correspondente com respeito ao motivo dessa atividade. (LEONTIEV, 1981, p.203)

Em outros termos, a superação das contradições da organização do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento e da avaliação/objetivos depende da prática concreta da auto-organização e do coletivo como formas de se sobrepor à alienação e ao individualismo, tendo como fonte de alimentação dos objetivos um projeto histórico transformador oposto à essência conservadora do projeto capitalista.

10.1 A observação das aulas de Educação Física no CAp/UFG

O exame do material coletado na prática da sala de aula - no âmbito da Educação Física corroboram dados já apresentados na tese de Escobar (1997). Encontramos também

generalizações que explicitam a articulação dos processos organizativos com o conhecimento ou conteúdos de ensino. Aparece a dependência entre o trato do conhecimento à avaliação e aos objetivos da escola. Registramos, também, durante as observações, dois tipos de ocorrência:

a) os eventos surgidos durante o desenvolvimento da aula ocasionalmente - mantendo um mesmo dado comum, embora não se repetissem da mesma forma em todas elas -, são denominados de "episódios" e;

b) certas ações que apareciam habitualmente na organização do trabalho do professor, em todas as aulas, de forma raramente alterada - demonstrando-nos que integravam a própria estrutura da sua prática e que, portanto, possuíam um potencial quantitativa e qualitativamente expressivo -, são identificadas como "ações de rotina".

As rotinas da organização do trabalho pedagógico manifestam a organização do poder na sala - quadra - de aula, nas orientações metodológicas e organizativas e nas formas de abordagem do conhecimento - relações teoria-prática, sujeito-objeto -, nas formas de organização dos alunos, do controle, da disciplina e da racionalização do trabalho, assim como na hierarquização das relações com os alunos, privilegiadas pelo professor na sua prática pedagógica.

As evidências advindas do número predominante de episódios mostram o poder do professor em decidir, valorizar, apoiar, incentivar e, com isso, fazer valer a sua orientação. Foram possíveis ao todo seis generalizações que deixaram evidente as contradições da avaliação da Educação Física na Escola.

Fica evidente também na maioria dos episódios que o PROFESSOR NORMATIZA O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS. Isso é observado na disciplina, no processo de controle para realizar as exercícios. É ele que inicia a aula, determina a forma de organização, Processa organização, estabelece as regras, atua sobre os que não as cumpram. Ameaça retirando cadernos dos estudantes.

Outra generalização que se confirma e de que o PROFESSOR FRAGMENTA O CONHECIMENTO, fica evidente nas formas de explicar o conhecimento, desvinculação da organização do trabalho pedagógico da atividade prática, do trabalho. Assim como Escobar (1997), constatamos a redução dos procedimentos metodológicos à aquisição de normas técnicas, a ausência da unidade metodológica, a separação teoria-prática e a desvinculação do

conhecimento do trabalho social - como produção real e atividade concreta socialmente útil -, que podem ser observados nos episódios e ações de rotina coletados, demonstrando que os princípios ideológicos da organização do trabalho no modo de produção capitalista estão presentes na prática pedagógica.

Outra generalização possível a partir da análise dos episódios e rotinas e que o PROFESSOR ORGANIZA SUA PRÁTICA NO TEMPO-AULA visível nas ações de rotina referentes à organização temporal da prática pedagógica do professor, com poucas variações e com modelos de conduta que se repetem sem grandes inovações e criatividade. As principais atividades da aula têm uma ordem, uma sequência rígida.

Outra generalização diz respeito ao PROFESSOR SELECIONAR O CONHECIMENTO. Também em nossas observações das 16 aulas, durante um semestre letivo, identificamos o problema do trato com o conhecimento desprovido de sua gênese e atualidade histórica. Os conteúdos centrados no conhecimento do professor, sem uma sequência e organicidade que permitem reconhecer conteúdos vinculados a trabalho socialmente útil. Este é um dos mais graves problemas identificados, uma vez que, nas aulas observadas, constatamos o esvaziamento do conteúdo estruturante que permite reconhecer uma área de conhecimento no currículo – o conhecimento da cultura corporal.

Outra generalização possível, a partir da observação dos episódios e das rotinas e que o PROFESSOR ORGANIZA O CONHECIMENTO e esta organização do conhecimento não se rege pela lógica do conteúdo. Segundo Escobar, a organização do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma com que a escola promove a assimilação do conhecimento nos escolares, forma resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento a uma determinada abordagem da psicologia cognitiva, que fundamenta a reflexão pedagógica no processo de escolarização, resultando na divisão do conteúdo das disciplinas e nas disciplinas.

Outra generalização possível a partir de episódios e rotinas e a de que o PROFESSOR SISTEMATIZA O CONHECIMENTO e essa sistematização não segue uma lógica que responde às leis sócio-históricas de desenvolvimento do conhecimento, mas sim à fragmentação e esvaziamento do conteúdo. São indicadores da sistematização do conhecimento jogo, por exemplo, os procedimentos com que o professor apresentava o assunto ou tema, promovia nos alunos a constatação dos elementos componentes do conceito, a interpretação da significação deles, a compreensão das suas funções e, finalmente, a explicação sobre o conhecimento em

questão. Isso não acontece nas aulas, segundo as observações realizadas, o que compromete as possibilidades dos estudantes sistematizarem o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física. Além disso, constatamos também que o tempo para tratar da sistematização do conhecimento é reduzido frente a outras atividades da aula.

Em relação à organização do trabalho pedagógico da Educação Física no CAp/UFG pôde-se perceber alguns pontos extremamente positivos que respondem algumas perguntas que nortearam este estudo.

A primeira delas: Como os professores de Educação Física avaliam seus alunos nas aulas de Educação Física, o que diz o projeto político-pedagógico a respeito e, como a avaliação e tratada nas instâncias pedagógicas e administrativas do CAp/UFG (Conselho de Classe, Reuniões Pedagógicas, Conselho Diretor, dentre outras) onde são decididos os assuntos referentes a objetivos/avaliação da aprendizagem?

A avaliação da aprendizagem é realizada por meio de critérios, estabelecidos em Plano de Ensino que levam em consideração a assiduidade, pontualidade, produção intelectual e participação. De tais critérios, o mais subjetivo é o da participação (embasado na observação) que deixa margem para a avaliação informal no tripé avaliativo (instrucional, comportamental, de valores e atitudes).

Esta forma de avaliação da Educação Física difere da forma de avaliação de outras disciplinas, o que demonstra que a Avaliação da Aprendizagem escrita no Projeto Pedagógico é diversa e difusa. Nas discussões em reuniões de Conselhos de Classe e outras reuniões pedagógicas são mostradas as contradições das concepções dos professores sobre os alunos, escola e sociedade, sem entretanto, surgirem possibilidades de superá-las.

A segunda: Quais os limites e avanços no trato com o par dialético objetivos/avaliação, que modula o trabalho pedagógico na escola, presentes nos documentos, nas reuniões de instâncias deliberativas e nas iniciativas pedagógicas dos professores nas aulas do CAp da UFG? Como se expressa, portanto, na organização do trabalho pedagógico da escola, em geral e, em especial na disciplina da Educação Física, a contradição educar/alienar, incluir/excluir, eliminar/manter, reprovar/aprovar?

Embora conste no Plano de Ensino da Educação Física a referência do trato com o par dialático avaliação/objetivos, não foi possível observar avanços para a organização do trabalho pedagógico como um todo da escola, pois a categoria avaliação não recebeu a devida atenção nas instâncias deliberativas do CAP/UFG, mesmo quando o coletivo de professores reconhece a necessidade de aprofundamento sobre a temática. Constatou-se uma resistência dos professores em aprovar encaminhamentos que direcionavam para o estudo sistematizado do tema Avaliação no Planejamento Pedagógico no início do ano letivo. Em conversas informais, alguns professores disseram que não é preciso estudar avaliação, porque já sabem avaliar. Entretanto, nos Conselhos de Classe, eles continuam reproduzindo as contradições que se refletem no autoritarismo, na reprovação, na avaliação informal em que os alunos são coagidos, na submissão dos alunos, entre outras. Portanto, os limites estão colocados.

A terceira pergunta: Qual é o projeto histórico, explicitado no projeto político pedagógico que orienta o trabalho pedagógico dos professores do CAP da UFG e, que consequências sociais decorrem da definição ou não do projeto histórico na formação escolarizada dos estudantes? Quais os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a Educação Física no CAP, assim como a definição dos objetivos/avaliação que orientam o trabalho dos professores e balisam as formas de avaliar, disciplinarmente, os conteúdos, as atitudes e os valores na Educação Física e suas consequências sociais?

Não há clareza de um projeto histórico para além do capital explicitado no projeto pedagógico do CAP/UFG. Percebe-se claramente a reprodução de organização do trabalho pedagógico de uma escola na sociedade capitalista, pois os referenciais teórico-metodológicos apontam para a Fenomenologia, ou seja, a descrição e classificação dos fenômenos, na busca de uma interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com bases em suas experiências.

Na Educação Física, exceção se faz, porque embora a organização do trabalho apresente muitas contradições, há explicitação clara de projeto histórico no Plano de Ensino da subárea e de referenciais teórico-metodológicos que apontam para a construção de uma sociedade socialista. Nesta perspectiva vários autores utilizados como referências: SAVIANI (1995), FREITAS (1995), VIGOTSKY (1995), dentre outros entendem a necessidade de que “o

conhecimento, tal como conhecimento permita compreender e transformar a vida (ideia fundamentada na pedagogia histórico-crítica e/ou pedagogias progressistas, que possibilitam a articulação – Educação e Sociedade)”. (PLANO ANUAL, p. 4, 2008).

Baseados nestas referências e na visão de sociedade que se quer superar, outro ponto extremamente positivo é a participação e a atuação efetiva dos professores de Educação Física em todas as principais comissões, reuniões pedagógicas e instâncias deliberativas do Cap/UFG.

Analisando as reuniões do Conselho de Classe, como dado constitutivo da presente tese, constatamos que as reuniões têm caráter burocrático, tratam muito mais da disciplina e da normatização da escola, preocupa-se com os estudantes problemáticos. Mesmo com a apresentação dos planos de disciplinas, ficou evidente no relato das observações que o Plano é uma obrigação formal, não traz em si elementos que permitem reflexões sobre projeto histórico, bases teórico-metodológicas e crítica a organização do trabalho pedagógico.

Formalmente o CAP funciona, as atividades são cumpridas, as indicações de planejamento sistematização são evidenciadas, mas quando buscamos o conteúdo e as concepções encontramos um vazio avassalador nos dados, principalmente em relação às questões relacionadas a um projeto histórico, à base-teórico metodológica do trabalho pedagógico e à crítica à organização do trabalho pedagógico.

Cumpra assim o CAP a sua função social de reproduzir na escola sua função social, reproduzir a força de trabalho que serve ao modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais.

11. CONCLUSÕES

Iniciamos a exposição da tese tomando uma posição teórica clara em termos do projeto histórico. Isso porque o projeto histórico definido por FREITAS (1987:122) como a "delimitação do tipo de sociedade que se quer criar, já que todos defendemos a "transformação social", e as formas de luta para a concretização dessa concepção, a partir das condições presentes" - embasa toda teoria educacional ou pedagógica dos projetos educacionais. Embase toda a produção do conhecimento. Tomamos uma posição em relação ao marco teórico que, segundo MANACORDA (1991), deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista.

A partir dessa posição, buscamos nos situar em relação à necessidade de transformação, entendendo que defender a Educação para a transformação social significa ligá-la a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações. Como revolucionária, essa Educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia que assuma clara e explicitamente o projeto histórico socialista e rejeite drasticamente o capitalismo e sua versão social-democrata.

Essa posição assumida nos levou a investigar a produção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem da Educação Física e a organização do trabalho pedagógico na escola, em especial no CAP da UFG e a investigar a avaliação como uma categoria estruturante da organização do trabalho pedagógico na escola.

Partimos da prática social que se expressa na escola na organização do trabalho pedagógico e verificamos pelos fatos que a avaliação reproduz na prática docente o esvaziamento dos conteúdos, reproduz o disciplinamento, as atitudes e os valores próprios da lógica capitalista.

Sob as consequências terríveis do regime capitalista, que incidem diretamente nas relações trabalho-educação, consideramos que as determinações da escola são de múltiplas ordens. As determinações mais imediatas, as determinações históricas que fazem a escola

cumprir o seu papel de reprodutora das relações sociais de produção. E isso fica evidente no par dialético objetivo/avaliação e suas contradições educar/alienar, incluir/excluir; manter/reprovar.

As análises documentais, as observações e registros de reuniões nos permitiram, por fim, comprovar a tese de que os limites da organização do trabalho pedagógico e da avaliação da aprendizagem continuam postos na escola capitalista e à sua função social, mas permitem também levantar pólos de resistência possíveis de serem desenvolvidos diante da crítica radical aos seguintes pontos: o projeto histórico superador que orienta o projeto político pedagógico da escola, as bases teórico metodológicas que embasam a prática e a produção do conhecimento e a organização do trabalho pedagógico e seus pares dialéticos que são categorias estruturantes e portanto passíveis de alterar a organização do trabalho da sala de aula e da escola como um todo. Mas isso não se dá sem ressonância e correspondência para além da escola.

Ao constar que o Projeto Político Pedagógico, as aulas e as reuniões não explicitam, não tratam do projeto histórico, não criticam as bases teórico-metodológicas, as teorias educacionais, pedagógicas e as teorias do conhecimento e, muito menos a organização do trabalho pedagógico, verificamos a partir dos fatos onde estão as possibilidades de alteração na escola capitalista.

Compromete-se assim, no interior da escola, o que deveria consistir a organização do trabalho pedagógico voltado para desencadear, desenvolver e organizar permanentemente a luta pela superação do capitalismo, luta essa que coincide com a defesa da humanidade no seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável. Tal consciência é viabilizada pela teoria cujas bases foram formuladas por Marx” (SAVIANI: 1993:46).

BUSCANDO NOVAS FORMAS DE AVALIAÇÃO

O presente estudo nos possibilitou, portanto, identificar o que podem ser novas formas de avaliação do processo ensino aprendizagem, dentro o que destacamos:

- 1) A inter-relação da avaliação existente em diferentes níveis - instrucional, curricular e institucional - para atingir a unidade de ação em função dos objetivos gerais da instituição consoantes com o projeto político pedagógico e histórico assumido pelo coletivo institucional.;
- 2) Facilitar a auto-organização dos alunos, na sala de aula e na escola como um todo, para promover o aprendizado de formas democráticas de trabalho.
- 3) Tornar a relação professor-aluno baseada em princípios humanos emancipatórios, de modo que permita um processo de decisão, execução e avaliação participativo.
- 4) Superar as práticas avaliativas de mensuração e quantificação com práticas produtivo-criativas vinculadas à atividade social real.
- 5) Reinterpretar o insucesso e o erro para não fazer deles fonte de culpa ou castigo que oculte razões de classe.
- 6) Selecionar o conhecimento conforme "sua relevância social" a qual deverá ser explicitada pela avaliação tendo o trabalho como princípio educativo.
- 7) Fazer com que a avaliação incida sobre a aprendizagem e sobre o ensino buscando a emergência da visão de totalidade do processo.
- 8) Buscar formas de expressão dos resultados da aprendizagem que representem a "ordenação, compreensão e expressão" de uma realidade concreta, num concreto pensado que contemple uma inter-relação quantitativa e qualitativa.
- 9) Promover a discussão do coletivo institucional sobre a avaliação de hábitos e de valores.

Considerando a perspectiva crítico superadora, o estudo nos apontou a superação da alienação na ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, rumo a auto-organização, ou seja superação do individualismo ao coletivismo como uma possibilidade histórica da escola e dentro dela a avaliação na Educação Física. Para a seleção e ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO o estudo nos indicou a necessidade de superar o conhecimento-conteúdo formal ao conhecimento-conteúdo-trabalho material. Da fragmentação à integração-unidade metodológica. Da seleção-exclusão à consciência da aproximação aos objetivos socialmente determinados. Quanto a elaboração dos objetivos a superação do projeto de homem-sociedade implícito e conservador ao projeto claramente transformador.

A escola como um todo e dentro dela a Educação Física deve portanto permitir a elevação da atitude científica dos estudantes e não a sua submissão a um processo de exclusão/inclusão segundo a lógica do capital. Portanto, considerando que a construção histórica do homem pelo trabalho determina as posição que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos sociais e naturais, as aulas de educação física devem contribuir para elevar o pensamento teórico-científico, em outros termos, o pensamento crítico, que se constitui em prova das ações, resoluções, criações e idéias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade. Para tanto, o processo de avaliação da aprendizagem deve considerar as condições para que tal pensamento teórico se desenvolva. Segundo Shardaikov (1968), são cinco as condições para que tal pensamento teórico científico se desenvolva:

- Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes, em nosso caso a educação física que trata da cultura corporal
- Estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados
- Relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido
- Possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos
- Ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar.

Portanto, esta referência curricular é básica no trato com o conhecimento, para que professores e estudantes realizem o trabalho pedagógico, para atingir fins, objetivos, expressos em um plano de estudos, relacionados ao desenvolvimento humano omnilateral, com uma adequada avaliação da aprendizagem.

O que sustenta esta indicação é a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica que explica como nos tornamos seres humanos, como aprendemos pela prática e como organizar o trabalho pedagógico quando pretendemos construir outra subjetividade humana, quando

pretendemos internalizar outros valores que não os da lógica do capital – o individualismo, o egoísmo, a disputa exacerbadas, as relações de dominação.

Uma teoria pedagógica avançada reconhece a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes. Entende-se por avançada uma teoria que defenda a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva na sua produção e evolução, no marco de um projeto histórico anticapitalista no qual “cultura” recupere o seu significado real de resultado da vida e da atividade do homem em busca da sua superação. Uma teoria que reconheça a participação da classe trabalhadora na produção da cultura de modo que se preserve a memória nacional e se tenha como perspectiva o desenvolvimento omnilateral. Só assim a Educação Física estará cumprindo sua responsabilidade social e justificando sua razão de ser e de estar na escola.

A teoria pedagógica, pela sua vez, é uma teoria interpretativa e de intervenção da prática pedagógica da escola. É um corpo de categorias que investiga as regularidades subjacentes ao processo de trabalho pedagógico e que medeia as relações entre a teoria educacional e as metodologias específicas, como a Educação Física, destinadas ao ensino dos conteúdos escolares.

As categorias que configuram a teoria pedagógica são conceitos explicativos que emergem da própria prática pedagógica e que revelam sua verdadeira natureza e finalidade. Freitas (1995), Escobar (1997). Elas são: a) Categoria da organização do trabalho pedagógico – que compreende os níveis de organização do trabalho da escola como um todo e o da sala de aula, o trato com o conhecimento, isto é, a forma de seleção, da sua distribuição ao longo das séries (ou ciclos) e do processo de sistematização ou de formação dos conceitos. b) A categoria da avaliação e a elaboração dos objetivos escolares.

A teoria pedagógica, nesses parâmetros teórico-metodológicos gerais, é uma teoria crítica da prática da escola capitalista que surge dentro dos limites da correlação de forças existentes numa determinada formação social, a partir das próprias categorias que representam o movimento real dessa prática, incluídas suas contradições e formas de superação. As formas de seleção, organização e sistematização do conhecimento, bem como as formas de avaliação e de

elaboração dos objetivos adotadas pela Educação Física, revelam as relações internas dos seus conteúdos com os princípios norteadores da teoria pedagógica que as orienta.

Concluimos, reafirmando que os passos mediadores (automediadores) em direção ao futuro só podem começar do imediato, iluminados pelo espaço que ela pode ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que vislumbra. (MÉSZÁROS, 2005, pp. 75-77). Dessa forma, separar as premissas teóricas das programáticas, significa tratar o fenômeno educacional em sua aparência; é necessário articular as tarefas imediatas às suas estruturas estratégicas globais, amparadas pela referência histórica do socialismo como superação ao capitalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México. Siglo XXI. 1975.

BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. RJ. Francisco Alves. 1975.

_____. *Programa para uma Sociologia do Esporte*. In: Coisas Ditas. SP. Brasiliense. 1990:207-220.

BOTTOMORO, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2 ed. RJ. Zahar. 1988.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *A Educação negada – introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética*, São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COORDENAÇÃO DE APOIO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR. *Banco de Teses e Dissertações*. (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>). Acesso em 15 de dezembro de 2009.

CLAPARÈDE, E. *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Tradução: Domingo Barnés. Madrid: Francisco Beltran, 1930.

_____. *A educação funcional*. Tradução: J. B. Damasco Penna. (4ª ed.) São Paulo: Nacional. 1954 (Trabalho originalmente publicado em 1931).

_____. *A escola sob medida*. Tradução: Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1959 (Trabalho originalmente publicado em 1951).

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. S.P: Cortez, 1992.

COSTA, M. L. A. (1993). *Psicologia da educação: origens em Edward Lee Thorndike*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CUNHA, L. A. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

DEWEY, J. (1959). *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. (3ª ed.) São Paulo: Nacional. (Trabalho originalmente publicado em 1916).

ENGELS, Friederich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. In: MARX, Karl & ENGELS, Friederich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [s. d.] v. 3.

ENGUITA, Mariano F. *Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação*. In: Silva, Tomaz T. *Trabalho, Educação e Prática social: por uma teoria da formação Humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação*. In: *Teorias da Reprodução e da Resistência*. Teoria e Debate. Porto Alegre: Nº 1: 109-133. nov/dez/1984.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESCOBAR, Micheli Ortega. (Coord.) *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.

ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. Z. *O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física*. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, Anais. V. Recife: Reprint, 1992.

_____. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15. Resumos Boletim ANPed, Nº 1, Set/92.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física*. 196 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. IN: SOUZA, C. P. S. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1995.

FRANGELLA, R. C. P.. *Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Gráfica Scortecchi, 2000.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Projeto histórico: ciência pedagógica e "didática"*. Educação e Sociedade, S. P., n. 27, p. 122-140, 1987.

_____. *Organização do trabalho pedagógico*. Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, p.7. Novo Hamburgo, RS. 1991. (Mimeo)

FRIGOTTO, G. *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani (Org). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FUSARI, J. C. *O planejamento e o ensino da avaliação*. São Paulo: FTD (Caderno Série Idéias)1990.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física progressista: a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1991.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

ILICH, I. *Deschooling Society*. Penguin, 1973.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M. MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica* (Coords). Campinas, São Paulo: Papirus 1992.

MANACORDA, Mario. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEC/INEP. *Avaliações e Censo Educacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica*. IN: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.90, p.36-44, ago. 1994.

MÉSZÁROS. I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A educação para além do capital*. 2005

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Tradução: Ivete Braga. (6ª ed.) Rio de Janeiro: José Olympio. (Trabalho originalmente publicado em 1971), 1978.

_____. *Problemas de psicologia genética*. Tradução: Célia E. A. Di Piero. (2ªed.) São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1983. (Trabalho originalmente publicado em 1972).

PISTRAK. M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLANO ANUAL DE ENSINO. *Educação Física no CEPAE/UFG*. Mimeo, 2008.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996, 18ªed.

SARUP, M. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección mesa redonda, n. 66. 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Marx, 110 anos: clássico e... dramaticamente atual*. In: Princípios. Revista Teórica, Política e de informação. n° 29, p. 44-46, 1993.

SILVA, P. da T. N. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física*. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Dissertação de mestrado, 1993.

SILVA, A. H. *Avaliação da aprendizagem: um outro enfoque*. Revista Solta a Voz, Goiânia, n° 1, p. 1-13, jan/jun. 2006.

_____. *Avaliação e formação de professores de Educação Física*. 110 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, 1998.

SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Habana: Libros para la Educación, 1978.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Moraes Editores, 1977.

SOBRAL, F. A. da F. *A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n° 156, p. 287-305, mai/ago /1986.

SOUZA, S.M.Z.L.; ALAVARSE, O.M. *Ciclos: a centralidade da avaliação*. Documento apresentado no 2° Seminário de Avaliação do LOED. Campinas: FE/UNICAMP, 2002.

SOUZA e SILVA, Rossana V de. *Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria (RS): UFSM, 1990. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, S. *Avaliação de aprendizagem na escola de primeiro grau: legislação, Teoria e Prática*. São Paulo: PUC, 1986. (Dissertação de Mestrado)

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editora. 1977.

SOARES, C. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, S.P: Autores Associados, 1994.

SOBRAL, F. A. A da F. *A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986.

TAFFAREL, Celi N. Zulke. *Propostas curriculares: as concepções sobre conteúdos escolares*. Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *Organização do tempo pedagógico para a construção, estruturação do conhecimento na área de Educação Física e Esportes*. In: MOTRIVIVÊNCIA, Ano 07, Nº 08, Dezembro 1995.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.

VARIZO, Z. C. M. & FERREIRA, M. J. M. *De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação: uma trajetória*. Revista Solta a Voz, Goiânia: CEGRAF jan/dez 2010, Volume Especial.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. 420 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Em: VYGOTSKI, L.S. 1995. Obras Escogidas. (Vol. 3, pp. 11-340). Madrid: Visor, 1995

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Em: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad: Maria da Penha Villalobos. (6ª ed.) (pp. 103-117). São Paulo: Ícone. (Trabalho originalmente publicado em 1933), 1998.

WALLON, H.. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WARDE, M. J. *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*. Em: Freitas, Marcos C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, (1997).

ANEXOS

Anexo	Assunto	Nº de pág.
01	Plano de Ensino da Subárea de Educação Física do CAp/UFG	18
02	Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG	40
03	Ficha simplificada de análise de dissertações e teses	82
04	Resumo das dissertações e teses	45

ANEXO 01 – Plano de Ensino da Subárea de Educação Física do CAp/UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

Proposta curricular para o ensino da Educação Física no CEPAE/UFG

2006/2009

Professores:

Ms. Lusirene Costa Bezerra Duckur (coord)

Grad. Grazielle Castilho

Esp. Orozimbo Cordeiro Junior

Ms. Régis Henrique dos R. Silva

Esp. Rony de Paula Mendonça

Ms. Silmara Ferreira Antunes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ÁREA DE COMUNICAÇÃO

SUBÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2009

Plano de Ensino da disciplina: Educação Física para o Ensino Básico: Fundamental e Médio

1. Apresentação

A Educação Física tem um perfil de trabalhar em espaço diferente das outras disciplinas e valorização do corpo enquanto totalidade do ser humano se apresentando como área multidisciplinar. Os conteúdos da Educação Física são estudados por diversas áreas de conhecimento, dentre elas as ciências biológicas (biomecânica, fisiologia, etc.) levando em consideração a atividade física e seus benefícios/malefícios à saúde; bem como as problematizações – levantadas pela sociologia, antropologia, filosofia, etc. a partir da análise da prática social – em que a comunicação (além de outros temas) se apresenta como uma constante, tendo em vista que, as práticas corporais vêm sendo um meio de interlocução entre diferentes povos. Desse conhecimento produzido é feita a **seleção e; transposição didática e gradação nas séries** – gradação essa que não é influenciada pela complexidade motora entre temas, nem trabalhando com a idéia de pré-requisitos, mas levando em consideração a complexidade conceitual. Nossa perspectiva se aproxima muito da abordagem crítico-superadora, que tem sua matriz teórica no materialismo histórico dialético, para a qual o conteúdo do ensino é configurado pelas atividades corporais, compreendendo a expressão corporal como linguagens institucionalizadas: jogo, dança, esporte, ginástica, lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A esse conhecimento tematizado é dado o nome de cultura corporal, “um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade” (p. 42). “Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas” (p. 40).

O ponto de partida é o conhecimento que a turma apresenta em cada série sobre o tema a ser discutido, tendo como perspectiva o ponto de chegada, que compreendemos como o processo que abarca todo o período da educação básica. Nesse sentido espera-se que o aluno consiga analisar/explicar os temas da cultura corporal sob o olhar crítico a partir da história e sua evolução, bem como sua inserção sócio-econômico-política, além de vivenciar/explicar elementos técnicos táticos dos temas trabalhados, criar/transformar frases gestuais, coreografias, regras, etc. (refazer esse parágrafo – fundamentar em Saviani e Gasparin)

O processo parte sempre da identificação/problematização da prática social inicial, para que os alunos apresentem o conhecimento sobre o conteúdo selecionado.

São trabalhados conceitos a partir da análise de filmes, imagens, textos e outras práticas, além de vivências motoras, repetição de gestos, jogos, coreografias, frases gestuais.

O papel do professor é de mediar os saberes (cotidianos/científicos) presentes nas relações do processo de ensino/aprendizagem. Este professor seja ele de

Educação Física ou qualquer outra disciplina escolar, deve-se colocar em uma constante postura de pesquisador, pois, nos encontramos em constante estado de mudança e os conhecimentos são questionados a todo instante.

O multiculturalismo, os conflitos de gênero, etnia, minorias sociais são problemas sociais, por isso, estão inerentes as práticas corporais (em alguns temas mais que em outros) e devem ser trabalhadas no sentido de superação, apontando para a luta de classes (explorados x exploradores) como o principal problema a ser resolvido.

Ao compreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992) – linguagem esta, presente e expressa pelo corpo nas várias manifestações da cultura corporal – a Subárea de Educação Física se insere na Área de Comunicação por entender que, historicamente, essa expressão (corporal) vem servindo ao ser social como elemento de comunicabilidade, além de construir linguagens específicas que são transferidas a outras relações de forma “naturalizada” (como os termos esportivos utilizados fora desse lócus específico como gírias).

Essa perspectiva, de entender o papel da Educação Física na escola, orienta o trabalho para que a vivência no processo (Alfabetização a terceira série do Ensino Médio) favoreça ao aluno a compreensão da cultura corporal inserida na totalidade das relações sociais, possibilitando a integração com outras disciplinas através das análises dos discursos presentes nesse meio, o estrangeirismo, a estética, entre outras.

A Educação Física no CEPAE é uma disciplina curricular ministrada da Alfabetização ao 3º ano do Ensino Médio. O conhecimento privilegiado na disciplina é o da cultura corporal, configurada como temas ou atividades, predominantemente corporais, como o jogo, o esporte, a ginástica a dança e outras manifestações corporais que compõem seu conteúdo. O objetivo do estudo desse conhecimento é a apreensão da expressão corporal como linguagem. Linguagem esta, presente e expressa pelo corpo nas várias manifestações da cultura. Nesse sentido, é que situamos a subárea¹⁸ de Educação Física na Área de Comunicação.

Essa compreensão deixa claro que o entendimento sobre o corpo deve ser ampliado da visão de um corpo consumidor, para uma visão de corpo sujeito, que na interação dialógica com os outros corpos e o mundo, se constrói individualmente e coletivamente, como constructo da sua cultura, enfim da sua história.

Nesta concepção de Educação Física escolar, as produções cognitivas, sócio-afetivas e técnicas, reflexo das práticas corporais, se materializam histórica e socialmente em bases éticas, estéticas, morais e corporais, levando os alunos à reflexão da realidade em que vivem, tornando-os co-participes e responsáveis pela organização social, no seu sentido ampliado que abarca as dimensões política e econômica da sociedade em que se inserem.

¹⁸ Subárea é o termo adotado representando a disciplina no contexto de uma área. A Educação Física no CEPAE, pertence à Área de Comunicação juntamente com a Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira.

Portanto, a Educação Física no CEPAE, está alicerçada em referenciais teóricos progressistas da Educação e isto aumenta a responsabilidade da subárea em fazer com que sua prática pedagógica seja inclusiva, interativa e reflexiva na busca da construção de um homem crítico, autônomo, participativo que possa contribuir qualitativamente na construção de uma nova sociedade, em que os direitos a cidadania sejam iguais, ou seja, uma sociedade mais humana.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que nosso eixo epistemológico está coerente com o eixo de formação dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, que para conclusão do curso, fazem seu estágio supervisionado em nosso estabelecimento de ensino, recebendo as orientações necessárias e desse modo, contribuindo com o processo de formação inicial da UFG.

2. Fundamentação Teórica da Proposta de Ensino

A Educação Física na Concepção da Cultura Corporal

Na introdução do nosso plano, indicamos a opção que o coletivo de professores da nossa subárea fez pela concepção da cultura corporal. Assim, estaremos indicando alguns referenciais teóricos para justificar esta escolha.

A concepção da Educação Física na Cultura Corporal foi antecedida por outras tendências emergentes: a histórico-crítica e a popular.

As tendências emergentes, a Histórico-Crítica e a Popular, classificada por Castellani Filho (1994) e Ghiraldelli Júnior (1991), respectivamente, serão o contraponto das outras tendências que enfatizam o paradigma da aptidão física, principalmente pela visão crítica e abrangente na maneira de conceber a Educação Física.

A tendência histórico-crítica preconiza que educar, segundo Castellani Filho (1994):

(...) caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação pelas classes populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social (p. 220).

Segundo Ghiraldelli Júnior (1991), a Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública dos homens, nem com as medalhas. Ela é antes de tudo ludicidade, cooperação. O desporto, a dança, a ginástica, etc, assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. Ainda de acordo com o autor, muitos documentos, trabalhos e teses, ou seja, a produção teórica desta concepção, não escapou dos olhos e "garras incinerantes"¹⁹ da classe dominante.

¹⁹ Segundo o pesquisador muitos documentos, trabalhos e teses foram incinerados para que o conhecimento não fosse apropriado pela classe trabalhadora, não permitindo assim a sua organização e sua mobilização na tarefa de construção de uma sociedade democrática.

No interior dos movimentos populares e operários do Brasil, forjou-se a concepção de Educação Física Popular com privilégio a ludicidade, à cooperação, à solidariedade, à organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática. Por isso, ela não pretende ser vinculada ao processo de escolarização. Antes disso, ela entende que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares, para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes.

Essas duas tendências críticas, apoiadas na concepção histórico-crítica da Filosofia da Educação²⁰, pretendem veicular o entendimento de que o movimento que caracteriza a Educação Física terá, naturalmente, uma outra conotação, diferente daquela em que se privilegia apenas os aspectos biológicos, pois, entende o homem como um ser eminentemente cultural, sendo o movimento humano um fator de apropriação de cultura.

A Educação Física assume, enfim, a função social de ser **uma** área do conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano, evidenciando o entendimento da consciência corporal. A este respeito Castellani Filho (1994) assevera:

Não se trata tão somente - dizem - de saber a respeito da anatomia do corpo humano. Nem tão-pouco, prender-se unicamente ao estudo de sua biomecânica. Mas sim e essencialmente, de entendermos que aquilo que define a consciência corporal do homem é sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse discurso, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados no seu corpo (p. 221).

Nesta perspectiva de entendimento da Educação Física, o paradigma da cultura corporal possui características bem diferenciadas do paradigma da aptidão física. Ele busca desenvolver uma reflexão pedagógica que situe o homem como co-participante de sua história, assimilando as representações por ele construídas e exteriorizadas pela expressão corporal. Estas representações, historicamente criadas e desenvolvidas, são vividas pelo homem, na forma de jogos, danças, no esporte, exercícios ginásticos, etc.

É fundamental, portanto, que nesta perspectiva, a prática pedagógica, e conseqüentemente, os processos avaliativos possam atender a aspectos mais amplos

²⁰ Ler SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. SP. Autores Associados, 4^o Ed. 1994.

do conhecimento humano, buscando o desenvolvimento integral e, principalmente, dando-lhe noção da historicidade da cultura corporal, para situá-lo historicamente em sua sociedade cheia de contradições.

Pois, entendemos a escola como um espaço privilegiado que tem como objetivo tratar o saber sistematizado, de modo que ao se apropriar desse conhecimento o aluno tenha possibilidade de compreender melhor o seu contexto social. Nessa perspectiva Saviani (2003), nos coloca que

(...) o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referencia, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (p. 7).

Concordamos com Coletivo de Autores (1992) quando pontua que

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto à reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (p. 40).

Nesse sentido, a Educação Física é a disciplina curricular que trata pedagogicamente as práticas corporais configuradas em temas, constituindo assim, em um campo de conhecimento que pode ser denominado de cultura corporal.

Na perspectiva da cultura corporal, o esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus vários aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola.

De acordo com Coletivo de Autores (1992),

Sendo uma produção histórico-cultural o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições à ela inerente, especialmente no momento em que se atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar (p. 70).

Por isso defendemos que os conteúdos, não só o esporte, mas todos os demais temas, devam contemplar o conhecimento, inclusive o que abrange o paradigma da

aptidão física, contextualizando-os de forma que os alunos possam compreender o esporte ou qualquer outro tema, como manifestação cultural e enquanto tal deve ser apreendida como um conhecimento mais amplo do que, simplesmente, ficar limitado a um aprendizado de um jogo.

Escobar (1995) discorre que:

(...) construção na escola de uma cultura corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual. Que defenda o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que o jogo se faz “a dois”, de que é diferente “jogar com” o companheiro do que jogar “contra ele”. Somente desta forma pode-se construir a possibilidade de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de alto rendimento – alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada no treinamento (p. 98).

A autora deixa claro que a Educação Física, na perspectiva da cultura corporal tem como um de seus fins, desmistificar a forma de educação vinculada ao treinamento. Ela se opõe ao paradigma que prioriza a busca do rendimento.

Escobar (1995) assevera ainda que:

(...) face ao processo em expansão contínua da massificação de certas modalidades de esporte – que impedem o livre curso de expressões capazes de ampliar o patrimônio da cultura corporal – o conhecimento – objeto da educação física de possibilitar o reconhecimento dos elementos de dominação nelas contido (p. 98).

A Educação Física enquanto disciplina curricular deve estar atrelada a um projeto pedagógico que atenda aos seus objetivos. Na perspectiva da cultura corporal, a formulação desse projeto não deve priorizar apenas a destreza motora, gesto técnico ou massificação de modalidades esportivas.

Portanto, o ensino da Educação Física dentro de um projeto político pedagógico nesta perspectiva deve estar em:

(...) estreita interação com o projeto histórico superador, devem promover a partir da unidade metodológica – como possibilidade da interdisciplinaridade – a revisão do conhecimento espontâneo à luz do conhecimento do científico e

do real sempre em permanente ligação com as perspectivas de efetivos exercícios da cidadania (ESCOBAR, 1995, p. 98).

Desse modo, a Educação Física não será uma disciplina apenas para “descarregar as energias dos alunos” mas uma disciplina que tratará de um saber objetivo com a intencionalidade de contribuir no processo de formação de um indivíduo integral e, assim sendo assume um caráter interdisciplinar que amplia as possibilidades de socialização e estabelecimento de nexos existentes entre as diferentes disciplinas, intrumentalizando os alunos para que de fato possam ler a realidade em que se inserem e nela intervir.

Avaliamos que os esclarecimentos feitos sobre paradigmas da Educação Física sejam suficientes para situar o modo como se configurou e/ou se configura o trato dessa disciplina nas práticas pedagógicas escolares. Não fizemos uma exaustiva abordagem teórica e histórica por não ser nosso objetivo central neste projeto. Buscamos diferenciar a visão de Educação e de homem que está intimamente relacionado a diferentes paradigmas para deixar claro porque nossa posição é favorável ao paradigma da cultura corporal.

Nossa posição se reforça à medida que, este paradigma, se alicerça na Pedagogia Histórico-Crítica da Educação, que por sua vez se apóia na Teoria do materialismo histórico-dialético, o que a nosso ver, destaca elementos que nos possibilita compreender os modos como a humanidade vem se organizando no decorrer do processo histórico. Assim entendemos que essa Teoria explica a atualidade e assume o papel de dar condições de luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares no atual momento histórico.

Ressaltamos ainda que não descartamos as abordagens teóricas que defendem o paradigma da aptidão física, mas entendemos que essas, por si só, não atendem às

transformações que consideramos necessárias a nossa sociedade, para que todos tenham acesso à democracia plena e aos direitos universais de cidadania.

Enfim, entendemos que somente o reconhecimento das contradições da sociedade na qual vive, e a participação em sua transformação, o homem será capaz de vislumbrar os plenos direitos constitucionais que a ele pertence e que não são respeitados pela classe dominante. Nesse sentido, reafirmamos, que vemos na Pedagogia histórico-crítica orientações, indicando meios que permitem a participação efetiva e significativa do sujeito no processo de transformação social, em que o indivíduo, de fato, possa ser considerado autônomo. Compreendendo como autônomo o “indivíduo pleno de suas capacidades, competências e habilidades, consciente de seu papel e posição social, capaz de compreender e posicionar-se ante os interesses e as tensões que perpassam a vida social” (DUCKUR, 2004, p. 19).

3. Recursos Humanos disponíveis para a realização de Projeto de Ensino docente por série (Ensino Fundamental) e por série e Disciplinas Optativas (Ensino Médio)

Ensino Fundamental

Ano/SÉRIE	TURMA	PROFESSOR(A)
1º ano	A e B	Silmara Silmara
2º ano	A B	Tiago Onofre
3º ano	A e B	Tiago Onofre
4º ano	A e B	Tiago Onofre
5º ano	A e B	Grazielle
6º ano	A e B	Lusirene
7º ano	A e B	Grazielle
8º ano	A e B	Orozimbo Orozimbo

9º ano

A e B

Ensino Médio

NÚCLEO COMUM		
SÉRIE	TURMA	PROFESSOR(A)
PRIMEIRA	A e B	Rony
SEGUNDA	A e B	Rony
TERCEIRA	A e B	Rony
ACESSÓRIAS		
DISCIPLINA	PROFESSOR(A)	
Ginástica Geral	Lusirene	
Química do amor	Silmara e Ana (bio)	
Esportes na Escola/Futsal	Régis/Orozimbo	
Esportes na Escola/Handebol	Lusirene	
Esportes na Escola/Voleibol	Rony	
Futebol, Violência e Torcidas Organizadas	Orozimbo/Rony	

4. Ementa da disciplina e Conteúdos por série**Ementa:**

A disciplina tem o objetivo de estudar a cultura corporal como linguagem nas diferentes manifestações como nos esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas estabelecendo diálogos com o contexto social ampliado. Por meio do seu ensino visa contribuir para o desenvolvimento integral do aluno nos seus aspectos morais, éticos, estéticos, corporais, cognitivos, sócio-afetivos e políticos, valorizando a pluralidade de idéias e diversidade cultural, a relação do homem com seu semelhante e com a natureza.

Objetivo

O objetivo da Educação Física é na primeira fase identificar/apresentar a cultura corporal de forma sistematizada, e nas fases subseqüentes alargar as informações, entendendo que o conhecimento será assimilado por aproximações sucessivas, através de retorno aos temas (da cultura corporal), que se inter-relacionam durante todo o ano ampliando-o a cada série.

Conteúdos:

Os conteúdos nas séries iniciais serão organizados de forma a possibilitar vivências com o máximo de temas, proporcionando um primeiro contato, de forma sistematizada, com o objeto de estudo (cultura corporal). Nas séries subseqüentes, serão organizados de modo a ampliar os conceitos e práticas, tratados dentro dos temas das séries anteriores. Nesse sentido, estão assim organizados:

Observação: No que se refere à organização dos conteúdos (conhecimentos) a serem tratados, os planos de ensino melhor representam a discussão e sistematização da Proposta da Subárea.

A seguir apresentamos um quadro síntese do programa de ensino em ação.

Programa de Ensino para 2009

Quadro síntese do Programa de Ensino para 2009

Escalas/séries		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Ensino Médio
1ª	Temas Estruturantes	Jogos	Jogos	Jogos	Jogos	Jogos, brinquedos e brincadeiras	Jogos, brinquedos e brincadeiras	Jogos, brinquedos e brincadeiras	Esporte	Esporte	Esporte
	Eixos Articuladores	Linguagem corporal				Ludicidade e Desportivização			Desportivização técnica e tática		Tática e técnica
2ª	Temas Estruturantes	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte	Esporte
	Eixos Articuladores	Linguagem corporal				Ludicidade e Desportivização			Desportivização técnica e tática		Tática e técnica
3ª	Temas Estruturantes	Expressão corporal	Expressão corporal	Expressão corporal	Expressão corporal	Dança	Dança	Dança	Dança	Dança	Esporte
	Eixos Articuladores	Linguagem corporal				Diversidade corpo e mídia			Diversidade corpo e mídia		Mundo do trabalho
4ª	Temas Estruturantes	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Esporte
	Eixos Articuladores	Linguagem corporal				Corpo e saúde			Corpo e saúde		Mundo do trabalho

Obs:
 1ª Fase: manter o programa em curso (5º Ano esta junto com 6º e 7º Ano);
 2ª Fase: adaptar o programa ao tempo de escalas
 EM: Trabalhar com o esporte observando os desdobramentos indicados nos elementos articuladores

5. Metodologia

O conhecimento será tratado metodologicamente favorecendo a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

A metodologia inicialmente deverá ressaltar o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído no meio cultural informado pelo senso comum, na tentativa de superá-los. As atividades devem ser criativas apontando um sistema de relações sociais entre os homens e mulheres, respeitando as dimensões de gênero, raça, classe, local e credo.

Utilizaremos recursos convencionais ou não tais como bolas, redes, quadras, piscina, vídeos retro, etc. Tendo o cuidado de priorizar os trabalhos em grupos, buscando a criatividade e a criticidade visando a superação da meritocracia, seletividade e do individualismo.

Os procedimentos devem ser ações com o intuito de dar aos alunos chances de opinarem, discutirem e transformarem a direção social num processo, dinâmico consciente e contínuo.

Para tanto os objetivos, os conteúdos, e a metodologia apontarão para a necessidade de alunos trabalharem e produzirem durante todo o ano letivo assumindo sua cota de responsabilidade, deixando de lado a sistemática tradicional de somente participarem das atividades escolares, quando o professor responsável pela turma, estiver presente.

Nosso trabalho sendo coletivo permitirá que, mesmo na ausência do professor responsável pela turma, haverá a possibilidade, de substituição por um membro do grupo de professores de Educação Física e/ou outro professor de outra disciplina.

As aulas de Educação Física poderão ser realizadas fora dos espaços destinados para tais e os alunos serão previamente comunicados.

A Educação Física no Ensino Médio, nos últimos anos, se caracterizou basicamente no aprofundamento dos temas da cultura corporal que os alunos escolhiam para serem trabalhados durante o ano letivo. Essa escolha era feita por votação de dois temas individuais e coletivos, entre aquelas já trabalhadas no Ensino Fundamental, que eram disponibilizadas para o trabalho pedagógico a ser realizado no ano letivo.

Com a proposta de reformulação do Ensino Médio, a subárea fez uma longa discussão sobre as finalidades da Educação Física nesta fase de ensino e resolveu desenvolver um projeto diferenciado que visa atender a demanda desse nível de escolarização. Portanto, a subárea trabalhará os temas da cultura corporal em projetos elaborados a partir de informações coletadas pelos alunos de manifestações dessa cultura, nos bairros vizinhos em que vivem. Os dados desses levantamentos deverão responder ao seguinte questionamento: quais são as manifestações da cultura corporal que ocorrem nos bairros em que nossos alunos residem?

Nosso objetivo central é possibilitar aos alunos a análise dos elementos da cultura corporal por meio de ensino de investigações, com a finalidade de levá-los a uma percepção da Educação Física como prática social que se desenvolve em uma sociedade cheia de contradições. Tais percepções os tornam co-partícipes da organização do trabalho pedagógico da disciplina.

Nesse sentido, o aluno se apropriará da cultura corporal de acordo com sua intencionalidade que poderá ser para o lúdico, para a competição, para o artístico, para o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela sua consciência social em contraposição às representações das atividades que o professor lhe proporá. A expectativa de ambos com apreensão do conhecimento será o “motor” determinante para a qualidade de todo o trabalho pedagógico.

O aprofundamento dos temas de sua realidade por meio de problematização de conteúdos, poderá despertar no aluno a curiosidade, manter a motivação e a iniciação científica. Nosso objetivo é fazer uma seleção e organização de conteúdos que promovam uma leitura real da sociedade que aluno vive. Tais conteúdos devem ser necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das atividades corporais desenvolvidas pela comunidade onde residem e às suas explicitações objetivas.

6. Avaliação da Proposta de Ensino

Na Educação Física, a avaliação da aprendizagem, quando ela é realizada, tem sido utilizada apenas com finalidades burocráticas e, muita vezes, leva em consideração somente a “presença” dos alunos como critério de avaliação. O privilégio das destrezas motoras, das qualidades físicas, do gesto técnico e do alto rendimento, evidencia um tipo de avaliação que privilegia a mensuração, em detrimento de outros fatores que influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente a avaliação.

Esta forma de aferição do conhecimento confunde e oculta importantes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, principalmente quando o objetivo desta, é o de classificar e selecionar os melhores alunos para disputa de torneios intra e extra escolares.

No CEPAE dentro de uma nova perspectiva de Educação Física onde, a ênfase do ensino está embasada na teoria Crítico-Superadora, decidimos por fazer uma avaliação, que leve em consideração aspectos da Cultura Corporal, bem como considerar alguns critérios que possam nortear uma melhor Organização do Trabalho Pedagógico, como por exemplo, a participação (entendida como interesse e compromisso do aluno de fazer e/ou envolver-se com a aula, valores atitudinais como cooperação, solidariedade e outros), assiduidade, pontualidade e a produção intelectual, esta sendo considerada como todas as atividades(formais ou não) realizadas pelos alunos durante as aulas.

Decidimos também que estes critérios sejam formalizados no plano de ensino e que estes sejam explicitados para os alunos, garantindo assim a clareza de como eles serão avaliados durante o processo pedagógico.

E por fim, na perspectiva de atingirmos a concretização de nossos objetivos, realizaremos a sistemática da auto-avaliação, critério este que será trabalhado durante todo o ano letivo.

7. Referências bibliográficas

- ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados. CBCE, 2001.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas, S.P: Editora
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro; esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, 1997.
- CARVALHO JUNIOR. Wilbur Miranda. **Capoeira: (re)historiando o Brasil**. Goiânia: [Ed. do autor], 1998.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4º Ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1994.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para Todos: um discurso ideológico**. São Paulo: IBRASA, 1984.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TAEKWONDO. **História do Taekwondo no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n], [19--]. Disponível em < <http://www.cbtkd.com.br/> > em 13 de nov. 2003.
- COOMARASWANY, Amanda K. **O pensamento vivo de Buda**. São Paulo: Martins, 1961.
- DOEBLIN, Alfred. **O pensamento vivo de Confúcio**. São Paulo: Martins, 1965.
- DUCKUR, Lusirene C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- EQUIPE BANG. **Últimas notícias**. São Paulo: [s.n], 2003. Disponível em: <<http://www.bang.com.br/>> em 13 de nov. 2003.
- ESCOBAR, M.O **Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública**. Secretaria de Educação/Pernambuco, 1990.
- ESCOBAR, M.O. **Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física**. In: **Motrivivência vol.** Santa Catarina, SC: Ed. Ijuí/RS, 1995.
- ESCOLA DE TAEKWON-DO INTERNACIONAL JUNGSHIN ARGENTINA. Disponível em: <www.jungshin.ar> em 9 de nov. 2003.
- FARGAS, Ireno. **Tae Kwon Do**. Espanha, Comitê Olímpico Español, 1993.

- FARIA JUNIOR, Alfredo G. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares**. In: Revista Motrivivência, ano VIII – nº 09. Ijuí, RS. Sedigraf 1996.
- FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. **Dança na escola: criação e a co-educação em pauta**. In: KUNZ, Eleonor (Org). Didática da Educação Física. Ijuí; Ed. Unijuí, 1998.
- Freitas, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- FUSARI J. C. **A Construção do Projeto de Ensino e Avaliação**. S. P.F.D.E. 1990.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução Antônio Guimarães Filho e gloria Mariane. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1991.
- GIL, Konstantin. **TAEKWONDO** A luta coreana. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.
- ISASA, Michel Echenique. **A Filosofia das Artes Marciais**. [S.I.] Edições Nova Acrópole, [19--].
- KIM, Yeo Jim e SILVA, Edson. **Arte marcial coreana Taekwondo vol.2 avançado**. São Paulo: Roadie Crew, 2000.
- KUNZ, Eleonor. **Esporte: uma abordagem fenomenológica**. Revista Movimento, Porto Alegre, ^a 6. Nº 12, 2000.
- LÓPEZ, Héctor P. Farina. **Historia y reflexiones sobre el arte marcial**. Revista Digital. Buenos Aires – Ano 8 – Nº 52 – Setembro / 2002. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- NATALI, Marco. **Wing Chun Kung Fu**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.
- PINTO, Leila Mirtes S. M. **Sentido do jogo na educação física escolar**. In: Revista Motrivivência, ano VIII – nº 09. Ijuí, RS. Sedigraf 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª edição revista e ampliada; Campinas, SP: Autores associados, 2003.
- SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SUGAI, Vera Lucia. **O Caminho do Guerreiro: a contribuição das artes marciais para o equilíbrio físico e espiritual**. Vol. 1. São Paulo: Editora Gente, 2000.
- VILLAS BOAS B. M. de FREITAS. **Avaliação no Trabalho Pedagógico Universitário**. Brasília, D.F., 1996, Mimeo.
- VGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexo 02 - Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO

-Versão 2002 -

Reeditado com base nas novas Resoluções, na reforma do Ensino Médio e em outras alterações regimentais.

Responsável: Profª Drª Maria Izabel Barnez Pignata

**GOIÂNIA
MAIO/2007**

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO (dezembro/2002, atualizada em maio/2007)	03
2	INTRODUÇÃO	04
	2.1 Justificativa	05
	2.2 Metodologia da Construção do Projeto	05
3	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	07
	3.1 Do Corpo Docente	07
	3.2 Do Corpo Discente	08
	3.3 Do Corpo Técnico-Administrativo	08
4	ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS	09
5	REFERENCIAL TEÓRICO	11
6	PRINCÍPIO METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS	15
7	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	18
	7.1 Ensino Fundamental -1ª e 2ª Fases	18
	7.2 Ensino Médio	19
	7.3 Graduação – Estágio Curricular Supervisionado	19
	7.4 Pós-Graduação	21
8	SETOR DE APOIO À AÇÃO PEDAGÓGICA	22
9	COMISSÃO DE PESQUISA	23
10	COMISSÃO DE EXTENSÃO	24
11	A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO DE CLASSE A PARTIR DE 2007	25
12	BIBLIOGRAFIA	30
13	ANEXOS	32
	Anexo A: Grade curricular da Primeira Fase do Ensino Fundamental	32
	Anexo B: Grade curricular da Primeira Fase do Ensino Fundamental	34
	Anexo C: Grade curricular do Ensino Médio – Núcleo Básico/2007	36
	Anexo D: Grade curricular do Ensino Médio – Núcleo Flexível – Disciplinas Acessórias/2007	38
	Anexo E: Quadros informativos sobre os Servidores Técnicos e Administrativos do CEPAE / 2007	40

1 APRESENTAÇÃO

O projeto que ora se apresenta surgiu da necessidade de buscar respostas para questões como: Qual é a concepção de educação que norteia a prática dos professores do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE? É possível apresentar uma única concepção defendida, que é a que se manifesta no cotidiano escolar?

É necessário apresentar essas questões para que possamos esclarecer que o trabalho educativo está constantemente permeado de contradições, pois o professor compreende e defende posições e teorias que tem enquanto metas, mas que nem sempre fazem parte de sua prática. É nessa perspectiva que este projeto pedagógico foi organizado, não como algo pronto e acabado, mas como algo defendido e que se procura construir.

Este projeto consta de uma parte introdutória, em que se faz um histórico do CEPAE; da justificativa da formalização da proposta pedagógica deste Centro, a partir da construção do projeto político-pedagógico (PPP); e da forma como este trabalho foi realizado.

É apresentada a seguir a forma como o CEPAE está organizado administrativamente, para que o leitor perceba como é composto o corpo docente, discente, técnico-administrativo e círculo de pais e mestres (CPM), bem como os equipamentos e estrutura física de que dispõe para a realização de suas atividades.

Em seguida é enfocada a fundamentação teórica que subsidia as áreas para a realização de seu trabalho, lembrando, porém, que há docentes dentro de cada área que se norteiam por aportes diferente. São também apontados os princípios metodológicos e avaliativos defendidos pelos professores conforme seus planos de curso.

Os trabalhos do CEPAE estão estruturados de forma a atender aos requisitos exigidos das Unidades Acadêmicas da Universidade, quais sejam ensino, pesquisa e extensão.

Este projeto oferece, ainda, uma visão da forma como cada fase de ensino está organizada e os serviços que são realizados pelas equipes de apoio à ação pedagógica (serviço social, psicologia e biblioteca), bem como os objetivos traçados pelas comissões de pesquisa e extensão e estágio curricular.

São apresentadas na Bibliografia algumas obras que subsidiaram a comissão na elaboração deste projeto e, finalmente, nos Anexos é apresentada a atual grade curricular do CEPAE.

Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico

Goiânia, dezembro de 2002 (reeditada em maio de 2007).

2 INTRODUÇÃO

O CEPAE é uma unidade acadêmica da UFG, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Atende ao ensino fundamental e médio e pós-graduação. É campo de estágio preferencial para alunos das licenciaturas e outros cursos da UFG, bem como de outras instituições. Do seu quadro docente fazem parte professores graduados, especialistas, mestres e doutores.

O CEPAE originou-se do Colégio de Aplicação (CA) da UFG, iniciando suas atividades em março de 1968. Funcionava como Escola de Ensino Ginásial e Curso Normal, ligado à Faculdade de Educação, sendo campo preferencial de estágio para os alunos matriculados no Curso de Didática, e novas teorias e pesquisas em Educação eram testadas e desenvolvidas naquele espaço, para posterior divulgação em escolas públicas, estaduais e municipais.

O Corpo Docente do antigo Colégio de Aplicação era constituído por Professores da Carreira de 1º e 2º Graus, havendo professores da Faculdade de Educação que também atuavam nesses níveis de ensino. A partir de 1980, os professores foram enquadrados na Carreira do Magistério Superior e ficavam ligados a diferentes departamentos da FE / UFG.

Em 1982 foi criado o Departamento de Estudo Aplicados à Educação da FE / UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando dessa maneira até março de 1994.

A partir de então, como fruto de intensas discussões levantadas no Fórum de Licenciatura da UFG, foi criado o CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) como Unidade Acadêmica Especial da Universidade Federal de Goiás, desvinculada da Faculdade de Educação, e passa a estar, a partir de então, vinculado administrativamente à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFG.

Atualmente o CEPAE é uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Goiás, com direito a assento, voz e voto em todas as instâncias da UFG.

Quanto ao ingresso de alunos, até o início de 1976 ela se realizava através de exames de admissão. A partir de então, foi adotado o sistema de ingresso por sorteio público para o preenchimento das vagas, destinando-se, porém, 50% delas para dependentes de servidores da UFG e 50% para a comunidade em geral. Somente a partir de 1988 passou-se a realizar sorteio público com distribuição igualitária das vagas entre todos os interessados.

2.1 Justificativa

Consideramos que o projeto político-pedagógico é mais do que um agrupamento de planos de ensino e programas de atividades; é algo que deve ser construído e vivenciado por todos os segmentos da escola, num processo constante de reflexão e discussão sobre o cotidiano escolar.

O PPP do CEPAE/UFG surgiu do interesse do grupo de professores em formalizar sua proposta pedagógica de maneira que fossem retratados suas concepções, ações e objetivos pedagógicos. Desta forma, defendemos uma construção coletiva do PPP que propicie o repensar sobre o nosso fazer pedagógico e do tipo de escola que desejamos.

A idéia dominante é que tal PPP deva ser resultante da contribuição dos vários segmentos que compõem esta Unidade Acadêmica, começando com discussões com alunos, professores, pais, funcionários, estagiários e pesquisadores. A partir dessa participação abrangente, o CEPAE está construindo um projeto que busca ser autêntico, aberto e dinâmico.

Além desse envolvimento interno, é necessário o aporte teórico constituído de fontes bibliográficas e webgráficas, palestras etc., que tratem de temas relacionados ao PPP, na tentativa de compreender mais profundamente as idéias dos estudiosos do tema. São também valiosas as informações sobre os caminhos percorridos pelas demais instituições imbuídas do mesmo objetivo.

2.2 Metodologia de Construção do Projeto Político-Pedagógico

As etapas percorridas na elaboração do PPP iniciaram com o interesse da Direção e do corpo de professores do CEPAE em sua elaboração. Foi nomeada a Comissão, composta por professores representantes das subáreas, dos alunos, dos funcionários e do CPM. Tal comissão foi presidida pela coordenação pedagógica do CEPAE.

Essa comissão reuniu-se regularmente durante o ano de 1999, com um cronograma de trabalho estruturado da maneira apresentada a seguir.

a. Preparação teórica do grupo

- a.1) Leitura e discussão de temas relacionados ao PPP, apresentação de resenhas para o grupo de trabalho e repasse de informações para as subáreas;
- a.2) Participação da Comissão em eventos científicos que tinham essa temática em discussão.

- b. Coleta e análise de dados
 - b.1) Opinião dos pais e alunos sobre o CEPAE;
 - b.2) Opinião de professores e alunos sobre conceito e função dos conselhos de classe;
 - b.3) Opinião de pais, alunos e professores sobre questões disciplinares;
 - b.4) Análise do artigo sobre Avaliação, do Regimento do CEPAE;
 - b.5) Documento das subáreas sobre concepções de educação, sociedade, escola e aluno;
 - b.6) Planos de cursos e de trabalho dos professores.
- c) Sistematização dos dados, para elaboração da primeira versão do PPP a partir dos itens 1 e 2

A discussão sobre questões referentes ao PPP estendeu-se a ponto de ser tema do II ENEEB (Encontro Nacional de Educadores do Ensino Básico). Palestras, oficinas, minicursos e conferências ajudaram o grupo de professores em geral, e mais especificamente a Comissão de Elaboração do PPP, a fomentar as idéias sobre a construção do PPP em questão.

A Comissão estruturou e analisou os questionários e as sugestões que lhe foram encaminhadas. A intenção era a de tornar o PPP do CEPAE um documento dinâmico e abrangente.

Em meados de 2002, cumprido o cronograma proposto em seus diversos momentos e como fruto de todas as reflexões feitas, foi elaborado (a partir de submissões) este documento preliminar, que a Comissão apresenta ao grupo de professores e demais representantes da comunidade do CEPAE, para leitura, análise e discussão.

3. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

(Atualizado em maio/2007)

O CEPAE possui uma proposta de direção colegiada, constituída por uma Diretora, um Vice-Diretor, que acumula a função de Coordenador de Curso de Primeira Fase do Ensino Fundamental, e uma Coordenadora de Curso de Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3.1 Do Corpo Docente

O Corpo docente do CEPAE é dividido em três grandes Áreas Administrativas:

a) Área de Comunicação, subdividida em quatro Subáreas: Artes (Música, Teatro e Artes Visuais), Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Espanhol, Francês e Inglês) e Educação Física;

b) Área de Ciências Humanas e Filosofia, subdividida em quatro Subáreas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia;

c) Área de Ciências da Natureza e Matemática, subdividida em três Subáreas: Biologia, Matemática e Física/Química.

São apresentados a seguir os quadros demonstrativos do regime de trabalho e titulação dos professores do CEPAE.

Titulação dos professores efetivos do CEPAE em 2007

Titulação	Professores Efetivos
Graduados	00
Especialistas	08
Mestrandos	03
Mestres	33
Doutorandos	08
Doutores	15
Total	67

Regime de trabalho dos professores do CEPAE em 2007

Regime de Trabalho	Professores Efetivos	Professores Substitutos
40 horas semanais – DE*	66	00
40 horas semanais	01	16
20 horas semanais	00	16

* DE – Dedicção Exclusiva

3.2 Do Corpo Docente

O CEPAE possui 700 alunos no Ensino Básico, sendo 280 na Primeira Fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), 240 na Segunda Fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), e 180 no Ensino Médio (1ª à 3ª Série). Os alunos são em número de 60 por série, divididos em duas turmas de 30 alunos cada, exceto no 1º Ano da Primeira Fase do Ensino Fundamental, que é constituída por 40 alunos, divididos em duas turmas de 20 alunos cada.

O CEPAE conta, ainda, com três cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização: Curso de Especialização em Ensino de Ciências (30 alunos – 5ª Turma); Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental (130 alunos – 3ª Turma), também na versão a distância; e Curso de Especialização em Metodologia da Arte de Contar Histórias Aplicada à Educação (1ª Turma - 30 alunos).

3.3 Do Corpo Técnico-Administrativo

Para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o CEPAE conta com 27 servidores técnicos-administrativos, todos com carga horária semanal de 40 horas, distribuídos entre os seguintes setores: Coordenação Pedagógica, Secretaria Administrativa, Secretaria Executiva, Secretaria de Pós-Graduação, Biblioteca, Psicologia, Serviço Social, Técnicos Desportivos, Técnicos em Assuntos Educacionais e Cozinha.

No anexo E são apresentados os quadros de servidores técnicos e administrativos de níveis de apoio, médio e superior, seus respectivos cargos e atuações no CEPAE.

4 ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS

O CEPAE funciona em dependências próprias, no Campus II da UFG, desde 1980.

Até o ano de 2005 era constituído de um prédio único, sendo ministradas, no período matutino, as aulas regulares da Segunda Fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, no período vespertino, as aulas da Primeira Fase do Ensino Fundamental, das disciplinas acessórias do Ensino Médio, bem como as aulas de Atendimento e Reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A partir de 2006, com a finalização da construção do novo prédio, as aulas da Primeira Fase do Ensino Fundamental passaram a acontecer no período matutino, no novo prédio, totalmente adaptado para crianças de 5 a 11 anos de idade.

O prédio principal, mais antigo, possui dois pavimentos:

- a) Pavimento superior: 11 salas de aulas, 01 salão de Artes com almoxarifado, 01 gabinete de professores de Língua Estrangeira, 02 salas para guardar material, 01 laboratório de Biologia, 01 laboratório de Informática, 01 sala de Coordenação Pedagógica da Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 01 sala dos Setores de Psicologia e Serviço Social, 01 sala de Assistentes da Coordenação Pedagógica, 02 sanitários.
- b) Pavimento inferior: 08 salas de aulas, 07 gabinetes de professores, 01 gabinete de Direção, 01 sala para as Secretarias Administrativa e Executiva, 01 anfiteatro, 01 gabinete para o pessoal da manutenção e limpeza, 01 sala de Coordenação de Pós-Graduação, 01 biblioteca, 01 laboratório de Química, 01 cozinha, 01 despensa, 01 espaço para máquinas copiadoras, 03 almoxarifados, 01 sala do Grêmio Estudantil, 03 sanitários, 01 salão de dança, 03 quadras esportivas, 01 pátio coberto com 02 sanitários e 01 estacionamento.

O prédio novo é constituído de um único pavimento e compõe-se de:

10 salas de aulas, 02 sanitários, 02 salas de Coordenação Pedagógica da Primeira Fase do Ensino Fundamental, 01 *playground*, 01 área coberta e 01 área descoberta para atividades diversas.

Os equipamentos que o CEPAE dispõe para as atividades didático-pedagógicas e administrativas estão listados no quadro a seguir.

Equipamentos didático-pedagógicos e administrativos do CEPAE em 2007

Equipamento	Quantidade
Retroprojektor	06
DataShow	04
Notebook	33
Microcomputador	33
Filmadora	02
Máquina fotográfica digital	02
TV 29"	04
Tela de projeção	04
Notebook	03
Vídeocassete	04
Impressora	15
DVD	02
Máquina fotocopadora	01
Aparelho de telefax	01
Aparelho de som mini-sistem	02
Amplificadores	04
Microfone	02
Projektor de slides	01
Piano	01
CD player	03

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Na construção de um projeto pedagógico é necessário que todas as pessoas envolvidas no processo tenham claras as concepções de sociedade, educação, escola e aluno que estão presentes no cotidiano escolar para que, a partir da análise dessas concepções, busquem as transformações necessárias para atender às expectativas da maioria.

Neste sentido, a elaboração do projeto pedagógico para a escola deve ter uma base política porque deve estar intimamente relacionado e articulado aos interesses reais e coletivos da maioria da população e deve propor a formação do cidadão para uma determinada sociedade; e uma base pedagógica porque possibilita a intervenção da escola em ações educativas que levem à formação de uma nova sociedade.

Cada sociedade possui um projeto histórico que reflete a acumulação de objetos e fenômenos interdependentes e que se influenciam mutuamente, objetivando sua construção histórico-social. Essa construção, no entanto, não acontece de forma harmoniosa, uma vez que os diversos estratos que compõem a sociedade têm interesses conflitantes.

Conforme Freitas (1987),

um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto, e está amarrado às condições existentes e a partir delas, postula fins e meios. A discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na arca educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso transformador. (p. 122)

Compreender o momento histórico pelo qual passa a sociedade brasileira é de fundamental importância para as decisões que devem ser tomadas no sentido de se buscar alternativas para as contradições sociais que se apresentam na lógica do mercado num mundo globalizado. Para tanto, torna-se necessário analisar a contradição existente entre a depredação e recuperação do meio ambiente e do patrimônio histórico-artístico-cultural, verificar a racionalização das técnicas de produção pela inovação tecnológica que gera o desemprego, dentre tantas outras questões que apontam para as contradições presentes na sociedade atual e que refletem apenas alguns componentes do nosso momento histórico.

Torna-se, ainda, imprescindível, o combate frontal à mercantilização dos bens culturais e morais, à subjugação à mídia e à alienação por ela provocada. Não se pode, por fim, deixar de lutar contra os programas educacionais, oficiais ou não, que propõem o aligeiramento do conhecimento. Portanto, é preciso ter uma visão mais abrangente sobre os

problemas sociais, tais como desigualdade social, fome, miséria, violência, desemprego, falta de moradia etc., para que possamos definir o tipo de educação, escola e aluno que será capaz de transformar essa realidade e propiciar uma melhoria nas condições de vida do homem.

O paradigma educacional histórico-social compreende que o processo educativo se dá em meio a relações sociais reais, concretas, que são determinadas conforme valores e modelos legitimados pelas classes que detêm o poder político e econômico. Em tais condições, a educação tende a representar os interesses dominantes, transmitindo as ideologias que os sustentam. Ter a clareza dessa situação é fundamental para que se construa cotidianamente uma educação crítica que analise as relações sociais vigentes e os interesses sociais em jogo, pois a práxis humana pode criar, recriar e transformar a realidade social.

Assim, o CEPAE visa possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação acadêmica crítica. Desse modo, os alunos devem compreender as contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso, tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento.

A proposta educacional neoliberal tem como objetivo formar o homem para que se torne cada vez mais eficaz diante das exigências do mercado, cuja preocupação primordial é o acúmulo de capital. A nossa proposta pretende instrumentalizar o aluno não só para o mercado de trabalho, mas também para sua participação na sociedade de forma autônoma, solidária, consciente, ativa e crítica, percebendo a dimensão humana nos aspectos científico, cultural, artístico e estético, ou seja, o que se pretende é educar o integralmente o indivíduo.

A educação integral do homem exige uma clareza teórica que subsidie os objetivos e os meios direcionados para a formação humana. Como afirma Libâneo (1998, p. 139),

é verdade que se requer do educador crítico formação e compromisso político, mas sua práxis política se manifesta, em primeiro lugar, na sua postura pedagógico-didática, traduzida concretamente em forma de trabalho docente que possibilite o auxílio ao aluno no domínio sólido e duradouro do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades mentais.

O autor nos alerta, assim, para a necessidade de, enquanto mediadores culturais, possibilitarmos aos alunos a apreensão do objeto do conhecimento em toda sua conformação.

Para se criticar é preciso conhecer, duvidar e questionar o conhecimento vigente, mas com uma lógica de raciocínio que somente a seriedade do trabalho educativo pode auxiliar a desenvolver. Ou seja, é necessário que se (re)construa no processo educacional os conhecimentos e habilidades que favoreçam uma melhor apreensão da realidade com vistas a um agir consciente e autônomo.

O trabalho educativo envolve toda a comunidade escolar, composta por alunos e sua família, direção e funcionários, os quais interagem dentro e fora do ambiente escolar.

Uma escola que pretende ser transformadora da realidade social deve ser mediadora entre a formação do indivíduo e a sociedade. Logo, o fenômeno educativo deve ser concebido como uma das formas de se efetivar a relação do indivíduo com o meio social, visando o desenvolvimento da personalidade com a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para a construção da cidadania. O êxito das intervenções educacionais só será relevante na preparação dos indivíduos se estes tiverem uma compreensão consciente da sociedade e do seu compromisso social.

Segundo alguns autores como Libâneo (1998) e Leontiev (1988), a interação homem-meio esta mediada pela atividade e esta implica a apreensão da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada. Essa apreensão se dá de forma dialética, pois, como afirma Marx (apud Libâneo, 1998), “o homem transforma a natureza e por ela é transformado”; isto é, à medida que o aluno interage com os conhecimentos veiculados pela escola, modifica-os e é por eles modificado.

A escola tem como papel fundamental educar o ser humano, pois dentro dela ocorrem interações que são determinadas pela sociedade, cabendo à escola analisar de modo crítico o teor dessas interferências, ou mesmo produzi-las. Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos para a sociedade que se pretende construir.

No contexto do referencial teórico da escola de Frankfurt, o aluno seria “alguém com potencial para a emancipação humana da escravidão” (Giroux, 1986, p. 36). A Escola de Frankfurt critica o marxismo, entre outros aspectos, pela primazia dada por ele às “forças econômicas e à lógica das leis científicas sobre as questões que dizem respeito à vida cotidiana à consciência, ou à sexualidade” (p. 40). A centralidade da cultura no trabalho da escola de Frankfurt e a relação daquela com o poder instituído faz da escola um espaço cultural, um templo de produção e com possibilidades de romper com o *status*, com a ordem

estabelecida. O aluno, então, como que se encontra numa arena, onde dominação e resistência são duas faces da moeda do movimento social porque, enquanto microcosmo, a escola expressa, reproduzindo e/ou revelando, as contradições sociais. Conforme Giroux (1986, p. 58),

a teoria crítica da Escola de Frankfurt aponta para a necessidade de se desenvolver uma sensibilidade igual para certos aspectos da cultura a estudantes da classe trabalhadora, mulheres, homossexuais, pretos e outros, que precisam afirmar suas próprias histórias através do uso de uma linguagem, um conjunto de relações sociais e um corpo de conhecimento que reconstruam criticamente e que dignifiquem as experiências culturais que constituem o tecido (...) e a história de suas vidas diárias.

Alunos são, portanto, indivíduos cuja natureza é a de estar sempre em formação ou sujeitos a um processo de aprendizagem.

No CEPAE, onde se trabalha com crianças e adolescentes, essa aprendizagem é bastante abrangente, tornando o conhecimento, enquanto conteúdo, um meio para atingir a uma finalidade maior que é aprender a se relacionar e a viver em sociedade. Aqui procura-se considerar como elementos que interferem na ação educativa, as vivências prévias dos alunos - emocionais, comportamentais, cognitivas, éticas - as quais, contudo, merecem um tratamento objetivo, sem paternalismo.

As diversidades sócio-econômicas, sexuais, culturais etc., para as quais a escola é um palco, fazem desta instituição um espaço privilegiado da afirmação da diferença (Escola de Frankfurt). A escola deve auxiliar os alunos a compreender e integrar suas diferenças, vivendo ideais e práticas de solidariedade. Nesse processo, as noções de divergência (não de desvio) e de ideologia são fundamentais.

Dessa forma, a vida em sociedade e o processo de aprendizagem da e na mesma devem se constituir num trabalho de permanente formação e expansão da consciência, isto é, da nossa realização como seres humanos justos, éticos e livres.

Uma das características desta Unidade Acadêmica é dar espaço às diferentes concepções teóricas, o que, na prática, vai de encontro às determinações sociais conservadoras que influenciaram o perfil de cada profissional que compõe a comunidade escolar. Por isso, é fundamental que cotidianamente se reflita sobre o trabalho pedagógico, pois a construção de

uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que não aceite como legítimas as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade.

É necessária a construção de uma práxis histórica que responda aos interesses e que forme sujeitos autônomos para o exercício pleno da cidadania, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

6 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS

O conhecimento academicamente sistematizado tem sido tratado, no CEPAE, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

A realidade histórico-cultural do aluno (valores, crenças, religiosidade e outros), é revelada através da oralidade, postura e expressão corporal, incorporada às atividades pedagógicas, ou seja, o conhecimento do aluno é respeitado e, a partir dele, é que se planejam as situações do processo pedagógico. Tais atividades têm como objetivo a superação do senso comum, rumo a um conhecimento mais elaborado. Para tanto, privilegia-se a relação dialógica entre professores e alunos como elemento fundamental do processo pedagógico.

A aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno são observados para que o professor mediador ofereça condições que promovam avanços qualitativos, visando sempre trabalhar a potencialidade do aluno (Costa, 1997).

O espaço de aula é organizado de modo a oferecer possibilidades para a construção de conhecimentos técnico-científicos e de ficção. Busca-se uma variedade de materiais convencionais e alternativos que viabilizem a sistematização do conhecimento.

Os procedimentos são ações que têm como objetivo dar ao aluno oportunidade de opinar, discutir e transformar a realidade social, num processo dinâmico, consciente e contínuo. Os objetivos, os conteúdos e a metodologia buscam apontar para a necessidade de os alunos trabalharem e produzirem durante todo o ano letivo, a fim de que assumam sua cota de responsabilidade, ou, no sentido *vygotskiano*, para que possam se auto-regular.

Os conteúdos são trabalhados numa perspectiva dialética, estabelecendo-se constantes relações com o contexto sócio-histórico-cultural. A seleção dos conteúdos programáticos orienta-se em torno de eixos temáticos articulados ao campo epistemológico das diversas ciências. Essa seleção pode ser de acordo com os temas transversais propostos pelo MEC, uma vez que os temas transversais não são privilégio de uma disciplina em especial, mas da convergência interdisciplinar. Enfim, as unidades temáticas são constituídas de conteúdos

significativos que favoreçam a construção e a ampliação de conhecimentos da realidade concreta, social, artística e técnico-científica.

O planejamento é realizado no início do ano letivo, e periodicamente ajustado no decorrer do ano letivo, buscando a integração das áreas específicas e a relação dos conteúdos num contexto sócio-econômico mais amplo.

No início do ano há um planejamento global das atividades administrativas, de ensino pesquisa e extensão, realizada pelos professores e servidores técnico-administrativos. Na Primeira Fase do Ensino Fundamental, o replanejamento de ensino, por série, acontece quinzenalmente, e é o espaço onde os professores buscam formas de superar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que fazem reflexões sobre sua prática pedagógica. Mensalmente, todos os professores da Primeira Fase do Ensino Fundamental reúnem-se para discutir as questões específicas da fase.

Na Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as reuniões de caráter pedagógico acontecem mensalmente nas subáreas, e a integração de atividades entre as disciplinas é discutida e planejada em diferentes horários.

Quanto à avaliação da aprendizagem escolar, é uma das categorias das mais complexas no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns autores, entre eles Fusari & Ferraz (1997) e Luckesi (1997), creditam esta complexidade às dificuldades que muitos professores têm durante o processo e ao fato de que a avaliação seria apenas a “ponta do Iceberg” de um problema muito mais abrangente. Já segundo Villas-Boas (2003), a dificuldade se dá pelo desconhecimento de categorias que interagem diretamente com a avaliação da aprendizagem, quais sejam: projeto histórico, projeto político-pedagógico e organização do trabalho pedagógico.

O desconhecimento dessas categorias tem levado os professores em geral a assumirem as práticas avaliativas de maneira eminentemente técnicas e, na maioria das vezes, com uma postura autoritária.

Em muitas escolas, a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada apenas com finalidades burocráticas, privilegiando a mensuração em detrimento de outros fatores que influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem e na avaliação. Essa rotina de aferição do conhecimento confunde e oculta importantes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem.

No CEPAE, a ênfase do ensino tem como base uma perspectiva progressista. Nesse sentido, o sistema de avaliação enfatiza aspectos qualitativos sem descuidar dos aspectos quantitativos. Para tanto, são adotados os seguintes critérios: as relações interpessoais

(respeito pelo grupo e seus membros, solidariedade etc.), assiduidade, pontualidade, criatividade, produtividade, domínio de conceitos e conteúdos intrínsecos à disciplina. Há, assim, uma margem para a subjetividade, tanto por parte de quem avalia quanto por parte de quem é avaliado. Esses critérios são formalizados no plano de ensino e explicitados para os alunos, garantindo a clareza de como eles serão avaliados durante o processo pedagógico.

A avaliação é contínua e deve contemplar vários momentos, vários contextos, várias produções. É também diagnóstica, portanto o contexto sócio-cultural é considerado para que se possa detectar o estágio de compreensão em que o aluno se encontra e, a partir daí, desenvolver mecanismos de aprendizagem que possibilitem a ele ampliar seu nível de desenvolvimento real e potencial.

Cada turma conta com um coordenador de classe, função exercida por um professor da turma que desenvolve atividades com o intuito de trabalhar as dificuldades apresentadas por alunos e professores. O coordenador de classe é responsável também pela coordenação das reuniões de Conselho de Classe.

Até 2006, essa era a situação em todos os níveis e fases de ensino básico no CEPAE.

A partir de 2007, essa situação se mantém apenas na Primeira Fase do Ensino Fundamental, pois, na Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, não existe mais a figura do professor coordenador de classe. As questões são trabalhadas entre os professores de cada disciplina e a turma e/ou seus representantes discentes e, permanecendo a dificuldade, diretamente com a Coordenadora Pedagógica da Segunda Fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por ocasião de cada Conselho de Classe, que acontece bimestralmente, ao final de cada Escala (bimestre), é realizada uma avaliação de cada aluno e do coletivo da turma pelo conjunto de professores de cada série. Nessa atividade são retirados encaminhamentos que visam a melhoria do desempenho integral dos alunos.

A avaliação do aluno, processo e produção, ao final é expressa através de conceitos previstos no regimento (A, B, C, D e E), que significam, respectivamente, excelente, bom, regular, insatisfatório e insuficiente.

Todas as fases de ensino contam com horários para atendimentos aos alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o processo pedagógico. Esses atendimentos são oferecidos pelos professores das turmas e/ou monitores (alunos de graduação) no turno vespertino.

7 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

7.1 Ensino Fundamental – 1ª e 2ª Fases

A Primeira Fase do CEPAE constitui-se 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, num total de 280 alunos, com duas turmas por série, sendo 40 vagas para o 1º ano e 60 para as demais. A grade curricular da primeira fase encontra-se detalhada no Anexo A.

O trabalho pedagógico da Primeira Fase do Ensino Fundamental se organiza nas subáreas. Há um professor-coordenador para cada turma. O coordenador pedagógico da Primeira Fase trabalha junto com os coordenadores das subáreas, com os coordenadores de classe e com o conjunto de professores da Primeira Fase, a fim de resguardar as especificidades da fase.

Os professores da Primeira Fase atuam em atividades administrativas (comissões) e em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com base em princípios teóricos norteadores comuns, fundamentados principalmente na abordagem sócio-histórica. Os professores efetivos desenvolvem, ainda, atividades de orientação a alunos de Graduação das diversas Licenciaturas da UFG, de Cursos de Magistério e da Universidade Católica de Goiás.

A Segunda Fase do Ensino Fundamental é constituída de 60 alunos para cada série, do 6º ao 9º Ano, divididas em duas turmas por série. Fazem parte da grade curricular desta fase, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Espanhol, Francês e Inglês), Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes (Música, Teatro e Artes Visuais), Educação Física, Sociologia e Filosofia (Anexo B).

O trabalho pedagógico da Segunda Fase do Ensino Fundamental organiza-se nas subáreas, onde se trabalham as várias áreas do conhecimento com a perspectiva de formar cidadãos críticos, capazes de perceber e transformar a realidade em que estão inseridos. Os professores desenvolvem, ainda, atividades de orientação a alunos –estagiários- de Graduação das Licenciaturas e de outros cursos da UFG e de outras instituições de ensino superior, públicas e particulares.

7.2 Ensino Médio

O Ensino Médio compõe-se de 180 alunos de 1ª a 3ª Séries, com duas turmas por série e 30 alunos por turma. Nesse nível, tem-se por objetivo desenvolver integralmente os adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer

uma leitura do momento histórico, científico e cultural em que vivem, integrando-se nele na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa.

A partir de 2004, foi constituída uma comissão para implantação e acompanhamento da reforma do Ensino Médio, que realizou um trabalho de 03 anos, do qual resultou um artigo da Revista Solta a Voz (Delgado et al, 2005) e um relatório final em dezembro de 2006.

Assim, o Ensino Médio do CEPAE, diferentemente de escolas que visam exclusivamente preparar o aluno para o vestibular, propõe um ensino diferenciado, onde o aluno é formado de maneira integral, com autonomia para compor sua grade curricular, em dois núcleos de disciplinas: o Núcleo Básico, obrigatório, no período matutino (Anexo C), e o Núcleo Flexível, composto por disciplinas acessórias ofertadas no período vespertino (Anexo D), que são escolhidas pelo aluno de acordo com a área do conhecimento pretendida: Biológicas, Exatas ou Humanas.

São realizados, bimestralmente, exames simulados do processo seletivo (vestibular) da UFG, em todas as séries do Ensino Médio, sendo a pontuação obtida pelos alunos, em cada disciplina, convertida em conceito (A, B, C, D ou E) que compõe o conceito final da Escala (bimestre).

No Ensino Médio são, ainda, desenvolvidas atividades de orientação a estagiários de Graduação das Licenciaturas e de outros cursos da UFG e de outras instituições de ensino superior, mesmo nas disciplinas acessórias.

7.3 Graduação – Estágio Curricular Supervisionado

O CEPAE constitui-se em campo privilegiado de estágio e em laboratório de estudos e pesquisas educacionais, visando a melhoria do ensino e o desenvolvimento de ações que integralizam o currículo das Licenciaturas e outros Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás.

Em 2006 foi elaborada, pela Comissão de Estágio Curricular - CEC/CEPAE/UFG, a Resolução N° 01/2006 – Cepae, que dispõe sobre os estágios curriculares e extracurriculares que ocorrem neste Centro e atendem aos Institutos e Faculdades da UFG e outras instituições conveniadas.

Em linhas gerais, são finalidades do CEPAE:

1. Desenvolver experiências pedagógicas inovadoras, mediante projetos próprios e/ou integrados às outras Unidades Acadêmicas da UFG;
2. Servir como campo de estágio para cursos de licenciatura e outros.

Para pleno desenvolvimento do estágio curricular supervisionado no CEPAE, espera-se que as demais Unidades Acadêmicas viabilizem a elaboração do projeto de estágio curricular supervisionado em conjunto com o coordenador da subárea do CEPAE ou seu representante, que garanta

a) a presença e o acompanhamento do trabalho dos alunos pelo professor orientador e professor do Cepae (co-orientador);

b) tempo após as aulas assistidas e/ou ministradas pelos estagiários para o necessário *feedback*.

c) a partir de discussões com a subárea, o tempo de permanência do estagiário, no CEPAE, especificando tempo de planejamento, observação, regência etc.

d) a discussão com o professor do CEPAE sobre a avaliação do estagiário, levando em conta os seguintes critérios: assiduidade, responsabilidade, pontualidade, interesse, apresentação do material didático, domínio de classe e de conteúdo, adequação do conteúdo ao tempo de aula, entre outros.

Cabe ao CEPAE

a) viabilizar a participação dos estagiários no planejamento;

b) fornecer informações detalhadas sobre o Regimento do CEPAE e o processo de avaliação aqui desenvolvido;

c) apresentar as dependências do CEPAE e de sua infra-estrutura de apoio e ação pedagógica;

d) co-orientar a elaboração, implantação e implementação do projeto de estágio;

e) acompanhar e orientar o estagiário na execução de seu plano de trabalho e estudo, discutindo as questões teórico-práticas que subsidiam sua ação pedagógica;

f) cuidar para que o estagiário esteja sempre acompanhado de seu co-orientador durante suas atividades no CEPAE;

g) registrar a frequência do estagiário no CEPAE;

h) criar condições para que os alunos do CEPAE trabalhem com o estagiário, facilitando o relacionamento entre eles durante o desenvolvimento do estágio;

i) levantar os pontos positivos e negativos do trabalho realizado, a partir da avaliação feita pelos estagiários e alunos, visando a melhoria do processo de formação docente;

j) participar efetivamente do processo de avaliação dos estagiários.

Compete ao Estagiário

a) participar do planejamento da disciplina;

b) elaborar um plano de trabalho a ser desenvolvido no CEPAE, sob a orientação do professor de Estágio Curricular Supervisionado e do professor do CEPAE;

c) apresentar com antecedência, ao professor do CEPAE, todo material a ser utilizado em sala de aula;

d) participar das atividades didático-pedagógicas que poderão ser desenvolvidas através de: participação em planejamento de ensino; confecção de materiais didáticos; participação em atividades extra-classe (correção de tarefas, orientação de alunos em trabalho de pesquisa, leituras na biblioteca); participação em reuniões de coordenação de classe, conselho de classe, reuniões de pais e outros.

e) fazer relatórios das atividades desenvolvidas e encaminhá-los ao orientador e co-orientador;

f) avaliar o estágio e disponibilizar uma cópia da avaliação para o CEPAE.

7.4 Pós-Graduação

Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do CEPAE - Especialização em Ensino de Ciências, Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental (também na versão a distância) e Especialização em Metodologia da Arte de Contar Histórias Aplicada à Educação - têm como objetivo o aprimoramento dos professores do Ensino Básico (Fundamental e Médio) das redes de ensino pública e particular, a partir de uma revisão contextual dos conteúdos curriculares, proporcionando um espaço para a discussão de temas atuais, com enfoque especial na diversidade e inclusão, visando a melhoria das práticas pedagógicas cotidianas.

Os cursos têm, atualmente, uma carga horária de 360 horas-aula, com duração de 15 meses, mais sessenta dias para a conclusão e defesa pública das monografias.

8 SETOR DE APOIO À AÇÃO PEDAGÓGICA

O Setor de Apoio à Ação Pedagógica constitui-se por três segmentos da área técnico-administrativa e tem por finalidade dar suporte ao trabalho docente e discente desta Unidade Acadêmica.

O Setor de Apoio à Ação Pedagógica é assim constituído:

a) Equipe de Serviço Social, cuja atuação se constitui em assessoria e apoio ao corpo discente, docente e técnico-administrativo, aos estagiários e famílias, em relação às políticas sociais, ao exercício e à defesa de seus direitos. Está fundamentada nos princípios de

cidadania e inclusão social e comprometida com a qualidade dos serviços prestados aos usuários deste Centro. Tem por objetivos propor projetos de ensino, pesquisa e extensão que visem

- assegurar o acesso de crianças e adolescentes aos serviços sociais existentes na comunidade e necessários à sua educação;

- promover a atuação de crianças e adolescentes como cidadãos a partir da informação e acompanhamento dos processos de atendimento domiciliar instituído pela lei 6.202 de 17/04/75 e decreto lei 1.044 de 21/10/69;

- criar e operacionalizar a participação ativa dos pais e/ou outros responsáveis na comunidade escolar;

- fornecer relatório do questionário socioeconômico aos estagiários e demais profissionais deste Centro para subsidiar estudos e pesquisas pedagógicas desenvolvidas no CEPAE.

b) Biblioteca do CEPAE, setorial do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás, que funciona de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 17h30.

O serviço prestado pela equipe da biblioteca tem como objetivo o apoio e a orientação aos trabalhos escolares, bem como incentivar a leitura infanto-juvenil. Além da comunidade do CEPAE, atende também a comunidade em geral, com direito a pesquisa e consulta no local.

c) Setor de Psicologia, cujos princípios têm caráter educativo-pedagógico, com ações voltadas para professores, técnico-administrativos, estagiários, alunos e suas famílias. A equipe desenvolve um trabalho de assessoria não só às estruturas organizacionais deste Centro, como também a outras instâncias, promovendo atividades complementares ao processo ensino-aprendizagem, que têm como objetivos

- propiciar um espaço para mediar discussões que permeiam o processo educativo, realizando atendimentos a professores, alunos e suas famílias, conforme solicitações e necessidades;

- identificar as várias relações que interferem na construção do conhecimento, participando e fazendo intervenções nos conselhos de classe, conselhos diretores, reuniões de pais e outros;

- participar regularmente de eventos ligados à educação, como forma de qualificação e como veículo de divulgação e discussão das práticas desenvolvidas pela equipe de Psicologia deste Centro;

- sistematizar um espaço de reflexão, discussão e intervenção sobre o processo pedagógico do CEPAE, possibilitando a observação das várias relações que se estabelecem entre aprender e ensinar, identificando os processos psicopedagógicos em seus aspectos acadêmicos, emocionais, culturais e sociais;

- promover a discussão e a reflexão das relações existentes entre a prática e a teoria da Psicologia Escolar junto aos estagiários da UFG e UCG;

- promover e sistematizar a integração e o diálogo entre família e escola na tentativa de evidenciar fatores que permeiam a educação de crianças e adolescentes.

9 COMISSÃO DE PESQUISA

A comissão de Pesquisa do CEPAE está composta por professores das diversas áreas de ensino e tem por objetivos

- propiciar a formação de um acervo da documentação e memórias das pesquisas realizadas no CEPAE;

- identificar as relações entre pesquisa, qualificação e ensino;

- realizar um estudo aprofundado dos projetos existentes, buscando agrupá-los de acordo com a problemática e a metodologia, a fim de delinear as linhas de pesquisas desenvolvidas no CEPAE;

- explicitar os campos de pesquisa de cada área técnica e docente, a fim de facilitar o processo de orientação de alunos dos cursos de graduação;

- sistematizar os procedimentos para cadastramento e apresentação de relatórios parciais e finais de pesquisa, definindo a viabilização um melhor fluxo processual;

- acompanhar as pesquisas em suas diferentes fases, com orientação na elaboração dos projetos de pesquisa de técnicos e docentes do CEPAE, sempre que houver solicitação, através de atendimento individualizado;

- criar espaços e veículos de discussão sobre diferentes procedimentos em pesquisa, estimulando a realização de cursos, seminários, ciclos de estudo etc.;

- estimular uma política de divulgação, interna e externa, das pesquisas realizadas no CEPAE, utilizando, para tanto, a Revista *Solta a Voz* e outros procedimentos para financiamento de projetos de pesquisa;

10 COMISSÃO DE EXTENSÃO

Os professores do CEPAE desenvolvem anualmente projetos de extensão em diversas áreas. Assim, a Comissão de Atividade de Interação com a Sociedade do CEPAE – Comissão de Extensão, apoiando esses projetos, tem como objetivos

- fomentar, orientar e coordenar as ações de extensão no âmbito deste Centro;
- participar quando convocada, das reuniões da Câmara de Extensão e Cultura da PROEC/UFG;
- divulgar as informações recebidas da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFG);
- manter arquivos de documento e ações desenvolvidas e elaborar relatórios referentes às atividades de extensão do CEPAE/UFG.

11 A REESTRUTURAÇÃO DOS TRABALHOS DE COORDENAÇÃO DE CLASSE NO CEPAE A PARTIR DE 2007.

A figura do coordenador de classe explicitada pelo Regimento do CEPAE tem sob sua responsabilidade o dever de cumprir com oito atribuições. Delas, seis são puramente administrativas, a saber: presidir reuniões, lavrar atas, receber canhotos e produzir mapas de conceitos; apenas as outras duas são, realmente, de cunho pedagógico: atender individualmente ou coletivamente os alunos e conversar com os pais. Isso mostra a dimensão do caráter burocrático que essa figura adquiriu oficialmente ao longo dos anos no CEPAE, durante os trabalhos com a coordenação de classe.

O mais grave, porém, é que podemos perceber que no dia-a-dia escolar o coordenador de classe adquiriu um caráter profundamente tutelar. Ele passou a ser um confidente, aquele que precisa apaziguar a ira das famílias, aquele que será o portador de notícias ruins, o responsável por intermediar e solucionar conflitos entre professores e alunos e entre os próprios alunos, o solicitante de segundas chances quando há o não cumprimento de acordos, além de organizar idas a clubes, de solicitar a participação dos alunos e organizar, com eles, as festas promovidas na escola, bem como acompanhar o rendimento escolar de cada aluno em todas as disciplinas por eles cursadas e sua frequência nas atividades de sala de aula.

Lembramos, ainda, o problemático tipo de relação que se estabelece entre o coordenador de classe e os demais professores da turma. O coordenador passou a ser o chato que fica exigindo e cobrando de seus colegas o cumprimento de prazos, as frequências em

reuniões e o porta-voz de leituras, às vezes desagradáveis, feitas pelos alunos em aulas de coordenação de classe.

Acreditamos que esse quadro não está coerente com os objetivos da escola encontrados no próprio Regimento do CEPAE. Nesse regimento, a escola toma para si o desenvolvimento das potencialidades dos professores e dos alunos. Também toma para si a formação de uma consciência social e crítica, na qual o aluno se perceba como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação social. Ambos os objetivos estão profundamente imbricados e passam por uma descentralização de responsabilidades e por uma facilitação de relações diretas entre os sujeitos.

As visões mais contemporâneas de educação privilegiam a construção da autonomia, tanto dos professores quanto dos alunos. Essa autonomia pode ser entendida como a formação de sujeitos ativos, que tomam parte em processos de auto-organização. Os resultados dessa autonomia são a desconcentração das tomadas de decisões e a descentralização das soluções de conflitos. A escola deve se colocar como facilitadora dessa autonomia dos indivíduos, fazendo refletir em sua estrutura organizativa a proposta pedagógica que valoriza a autodisciplina dos sujeitos, rompendo com figuras de mediadores desnecessários que, na prática, dificultam as relações diretas entre alunos, professores e coordenação. Assim procedendo, encontramos um dos aspectos do que podemos chamar de escola democrática.

Com essa visão de educação, fundamentamos o fim da figura do coordenador de classe no CEPAE e propomos uma distribuição equilibrada de suas antigas atribuições entre secretaria, coordenação pedagógica, professores e estudantes.

Acreditamos que a mudança proposta contribuirá para a formação de um aluno responsável, que luta por seus direitos, que reconhece a importância do respeito e do trabalho em equipe, que trabalha em prol do sucesso escolar pessoal e coletivo, que se percebe como peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem, que traça e percorre seus próprios rumos e que, por isso, é sujeito responsável por todas as conseqüências advindas das escolhas e das atitudes que toma.

Não podemos nos esquecer também da responsabilidade que cada professor terá ao longo desse processo quando, por ocasião de problemas, ele se fizer firme em todo o seu proceder, cumprindo sua tarefa de ensinar, educar e formar um novo ser humano, sem deixar de refletir suas convicções e suas posturas.

I. Da responsabilidade da Secretaria Administrativa

1. Em relação aos canhotos:

Cabe à Secretaria Administrativa receber os canhotos, confeccionar os mapas de conceitos e de faltas e entregá-los à coordenação pedagógica, com, no mínimo, 48 horas de antecedência, antes da realização dos conselhos de classe, para encaminhamentos cabíveis. Dos professores que não entregarem os canhotos no prazo, a Secretaria enviará os nomes à Direção. Caberá a ela proceder ao recebimento dos canhotos ou aplicar reprimendas.

2. Em relação aos boletins:

A secretaria deve assinar os boletins, fazendo uso da assinatura digital, antes de entregá-los aos pais e/ou outros responsáveis pelos alunos.

II. Da responsabilidade da coordenação pedagógica:

1. Relação entre escola e família:

Todo contato entre família e CEPAE deverá passar, primeiramente, pela coordenação pedagógica da escola. Todo contato, não importa o fim, será feito pela Coordenação Pedagógica e seus auxiliares imediatos (Setor de Psicologia, Serviço Social e Assistentes de alunos). O repasse para os professores de informações sigilosas sobre alunos só se dará, se necessário, durante os Conselhos de Classe ou através de conversa para esse fim.

2. Coordenar as reuniões de conselho de classe:

Todas as reuniões de conselhos de classe serão presididas pelo Coordenador Pedagógico do CEPAE segundo as normas previstas pelo regimento da escola. Aconselhamos uma única dinâmica para todos os Conselhos, salvo se houver problemas específicos que solicitem alteração na condução da reunião.

3. Problemas disciplinares:

A Coordenação Pedagógica poderá convocar, quando necessário, reuniões especiais com a série, turma ou determinado grupo de alunos, podendo convocar também para a reunião um ou mais professores, para discussão de problemas disciplinares que estejam interferindo na aprendizagem e no cotidiano escolar.

III. Da responsabilidade do Setor de Psicologia:

Caberá aos membros do Setor de Psicologia do Cepae intermediar conversas, entre as partes envolvidas, quando as situações apresentadas tenham caráter específico para envolvimento de profissional nessa área; convocar profissionais da área para instrução e acompanhamento de alunos com problemas específicos de tratamento médico psiquiátrico, psicológico ou de natureza diversa que contribua para o insucesso do aluno na escola ou no meio familiar.

IV. Da responsabilidade do Setor de Assistência Social:

Caberá ao Setor responsável pelo Serviço Social do Cepae receber atestados médicos e dar a eles os encaminhamentos cabíveis, receber solicitações de ajuda da parte das famílias e contatar o CPM para tomada de providências necessárias.

V. Da responsabilidade de todos os professores:

1. Em relação aos canhotos:

Caberá aos professores entregar os canhotos à Secretaria Administrativa do CEPAE com, no mínimo, quatro dias úteis de antecedência. No ato da entrega, um recibo será emitido pela Secretaria, confirmando a entrega dos canhotos dentro do prazo solicitado pela escola.

2. Relação entre aluno e professor sobre problemas disciplinares:

Caberá a cada professor resolver, em sua aula, os problemas do cotidiano escolar tais como: conversas paralelas à aula, esquecimento de material didático, não entrega ou cópia de tarefas, uso de material alheio à aula, dentre outros.

Os casos que constituam falta grave tais como agressões, depredações do patrimônio do CEPAE, porte de substância entorpecente, dentre outros, deverão ser levados à Coordenação para os encaminhamentos previstos no regimento da escola. Nesses casos, os envolvidos serão convidados a deixar a sala de aula.

Os professores poderão solicitar, caso considerem necessário, a participação da Coordenação Pedagógica em uma aula, ou em outro momento conveniente, para discutir com a turma, ou com um grupo de alunos, os problemas disciplinares que estejam atrapalhando as aulas.

3. Conversas com o aluno com problemas de aprendizagem ou número excessivo de conceitos insatisfatórios ou de faltas:

As conversas sobre limites de faltas ou problemas de conceitos insatisfatórios, bem como problemas de aprendizagem, deverão ser feitas pelos professores, no horário de atendimento ou em outro momento que julgarem oportuno. Essas conversas contarão com uma convocação da parte do professor solicitante, com registro do problema tratado seguido de deliberações e assinatura do aluno, em caderno específico para esse fim. Esse caderno, chamado de Caderno de Ocorrências, deverá ficar sempre na sala da Coordenação Pedagógica.

VI. Da responsabilidade dos alunos e de seus representantes:

1. Relação entre direção e aluno:

Os contatos entre alunos e direção da escola para fins diversos deverão ser feitos, segundo a necessidade, através do próprio aluno e, caso ele queira, por intermédio do grêmio.

2. Organizar alunos em excursões extra-classe:

O calendário do CEPAE apresentará, no início do ano, as datas destinadas às atividades extra-classe de caráter sócio-recreativo. Cada turma terá uma data durante o ano letivo para atividades desse fim. Caberá ao representante da turma planejar o passeio juntamente com seus colegas de classe, intermediar quaisquer solicitações junto à Coordenação Pedagógica e realizar convites aos professores para participação na atividade.

3. Organizar e acompanhar alunos em atividades de festejos (Festa Junina, Festa da Família, etc):

Os representantes de cada turma, a direção do grêmio e a comissão encarregada do evento serão os responsáveis pela organização da festa e participação dos alunos nas atividades previstas.

VII. Das aulas de Coordenação

1. As aulas de coordenação de classe não existirão mais.
2. As antigas aulas de coordenação, bem como outros horários livres presentes no horário de aulas do CEPAE, poderão ser distribuídos entre subáreas interessadas e, posteriormente, referendados pelo Conselho Diretor para alteração de Matriz Curricular.

VIII. Das reuniões de pais e mestres

1. As reuniões de pais e mestres no CEAPE, passarão a ter dois momentos, a saber:

Para a primeira Reunião do ano:

Primeiro momento: Encontro entre Direção, pais e Direção do CPM. – 30 minutos

Segundo momento: Encontro entre pais e professores. – 1 hora e 30 minutos

Para as demais reuniões do ano:

Primeiro momento: Encontro entre Direção do CPM e os pais – 30 minutos

Segundo momento: Encontro entre pais e professores. – 1 hora e 30 minutos

2. A direção do CEPAE poderá solicitar, caso julgue necessário ou oportuno, tempo no primeiro momento das reuniões de pais e mestre.

Prof^ª MS. Elizabete Francisca de Oliveira Pereira
Coordenadora Pedagógica da Segunda Fase e Ensino Médio / 2007

12 BIBLIOGRAFIA

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Sônia Santana da. **Dialecicidade em sala de aula**: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal. 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

DELGADO, Andréa Ferreira (Coord.) et al. A reforma curricular do Ensino Médio no CEPAE. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 109-23, jul./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FUSARI, Maria Felismina de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. São Paulo: Vozes, 1986.

INSTRUMENTO. Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Colégio de Aplicação João XXIII, v. 1, n. 1, maio, 1999. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da História**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a Escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003, Cap. 8, p. 239-256.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a Escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003, Cap. 5, p. 141-73.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a Escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003, Cap. 7, p. 215-37.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: _____ ; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a Escola.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003, Cap. 2, p. 45-66.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a Escola.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a Escola.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2003, Cap. 6, p. 175-212.

ANEXO A - GRADE CURRICULAR DA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL / 2007

1º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Matemática	06	240
Língua Portuguesa	05	200
Ciências	03	120
Educação Física	03	120
História	02	80
Geografia	02	80
Artes	02	80
Biblioteca	01	40
Coordenação de Classe	01	40
TOTAL	25	1000

2º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Matemática	06	240
Língua Portuguesa	05	200
Ciências	03	120
Educação Física	03	120
História	02	80
Geografia	02	80
Artes	02	80
Biblioteca	01	40
Coordenação de Classe	01	40
TOTAL	25	1000

3º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Matemática	05	200
Língua Portuguesa	05	200
Ciências	03	120
Educação Física	03	120
História	03	120
Geografia	02	80
Artes	02	80
Biblioteca	01	40
Coordenação de Classe	01	40
TOTAL	25	1000

4º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Matemática	05	200
Língua Portuguesa	05	200
Ciências	03	120
Educação Física	03	120
História	03	120
Geografia	02	80
Artes	02	80
Biblioteca	01	40
Coordenação de Classe	01	40
TOTAL	25	1000

5º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Matemática	05	200
Língua Portuguesa	05	200
Ciências	03	120
Educação Física	03	120
História	03	120
Geografia	02	80
Artes	02	80
Biblioteca	01	40
Coordenação de Classe	01	40
TOTAL	25	1000

**ANEXO B - GRADE CURRICULAR DA SEGUNDA FASE DO ENSINO
FUNDAMENTAL / 2007**

6º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Ciências	02	80
Matemática	04	160
Geografia	03	120
História	03	120
Artes – Teatro	02	80
Educação Física	03	120
Língua Francesa	02	80
Língua Inglesa	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	25	1000
Biblioteca	01	40

7º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Ciências	02	80
Matemática	04	160
Geografia	03	120
História	03	120
Artes – Música	02	80
Educação Física	03	120
Língua Francesa	02	80
Língua Inglesa	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	25	1000
Biblioteca	01	40

8º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Ciências	02	80
Matemática	04	160
Geografia	03	120
História	03	120
Filosofia	02	80
Sociologia	02	80

Artes Visuais	02	80
Educação Física	03	120
Língua Francesa	02	80
Língua Inglesa	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	29	1160

9º Ano

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Ciências	02	80
Matemática	04	160
Geografia	03	120
História	03	120
Filosofia	02	80
Sociologia	02	80
Artes	02	80
Educação Física	03	120
Língua Espanhola	01	40
Língua Francesa	02	80
Língua Inglesa	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	30	1200

**ANEXO C - GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO -
NÚCLEO BÁSICO / 2007**

1ª SÉRIE

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Biologia	02	80
Física	03	120
Matemática	03	120
Química	03	120
Geografia	02	80
História	02	80
Artes Visuais	01	40
Educação Física	02	80
Língua Espanhola	02	80
2ª Língua Estrangeira (escolhida)	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	26	1040

2ª SÉRIE

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Biologia	02	80
Física	03	120
Matemática	03	120
Química	03	120
Geografia	02	80
História	02	80
Filosofia	02	80
Artes - Música	01	40
Educação Física	02	80
Língua Espanhola	02	80
2ª Língua Estrangeira (escolhida)	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	28	1120

3ª SÉRIE

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Biologia	02	80
Física	03	120
Matemática	03	120
Química	03	120
Geografia	02	80
História	02	80
Sociologia	02	80
Artes – Teatro	01	40
Educação Física	02	80
Língua Estrangeira (escolhida)	02	80
Língua Portuguesa	04	160
TOTAL	26	1040

Observação

Em cada série do Ensino Médio, a carga horária anual é completada, no período vespertino, por mais **200 horas-aula**, cursadas em **disciplinas acessórias**, divididas entre obrigatórias (80 horas-aula) e optativas (120 horas-aula), conforme a Área do Conhecimento (Biológicas, Exatas ou Humanas) escolhida pelo aluno.

**ANEXO D - GRADE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
NÚCLEO FLEXÍVEL – DISCIPLINAS ACESSÓRIAS / 2007**

DISCIPLINA	Semestre	Carga horária semanal	Carga horária semestral	Obrigatória para	Optativa para
Leitura e redação I	1º e 2º	02	40	H	B-E
Leitura e redação II	1º e 2º	02	40	H	B-E
Leitura e interpretação	1º e 2º	02	40	H	B-E
A literatura pelo viés do conto	1º	02	40	-	B-E-H
A arte em Língua Estrangeira: Inglês	1º	02	40	-	B-E-H
A arte em Língua Estrangeira: Francês	1º	02	40	-	B-E-H
A arte em Língua Estrangeira: Espanhol	2º	02	40	-	B-E-H
Coral I	1º	02	40	-	B-E-H
Coral II	2º	02	40	-	B-E-H
Música: preparação para o PAS	2º	02	40	-	B-E-H
Artes: desenho de perspectiva de interior	2º	02	40	-	B-E-H
Voleibol	2º	02	40	-	B-E-H
Futebol	2º	02	40	-	B-E-H
Lutas	2º	02	40	-	B-E-H
Dança	2º	02	40	-	B-E-H
Ginástica	2º	02	40	-	B-E-H
Jogos	2º	02	40	-	B-E-H
A representação cartográfica e gráfica: leitura de mapas, gráficos e imagens	1º e 2º	02	40	H	B-E
Geografia de Goiás	1º	02	40	H	B-E
Geografia de Goiânia: paisagens, identidade e cultura	1º e 2º	02	40	-	B-E-H
Tópicos de Geografia e Sociologia: espaço e sociedade no mundo contemporâneo	2º	02	40	H	B-E
Questões éticas	2º	02	40	-	B-E-H
História da África	1º	02	40	H	B-E
História: cenas da vida cotidiana no Brasil Colônia	1º	02	40	H	B-E
Temas da história de Goiás	2º	02	40	H	B-E

(continua)

DISCIPLINA	Semestre	Carga horária semanal	Carga horária semestral	Obrigatória para	Optativa para
Origem e desenvolvimento de alguns tópicos de Matemática	1º e 2º	02	40	E	B-H
Matemática: resolução de problemas	1º e 2º	02	40	-	B-E-H
Matemática: planos e espaços	1º e 2º	02	40	E	B-H
Matemática financeira	1º e 2º	02	40	E	B-H
Matemática: desenhando com WinLogo	2º	02	40	E	B-H
Física: Ondas	1º	02	40	B-E	H
Física: Mecânica II	1º	02	40	B-E	H
Física: Óptica geométrica	2º	02	40	B-E	H
Tópicos de Física	2º	02	40	B-E	H
Química em foco I	2º	02	40	B-E	H
Química em foco II	1º	02	40	B-E	H
Química em foco III	1º	02	40	B-E	H
Química das Abelhas	2º	02	40	-	B-E-H
Biologia I – A Biologia no cotidiano da UFG	1º	02	40	B	E-H
Biologia II – A incerteza da paternidade	1º	02	40	B	E-H
Biologia III – A química do amor	1º	02	40	B	E-H
Biologia IV – Por que usar camisinha?	2º	02	40	B	E-H
Biologia V – Cada macaco no seu galho	2º	02	40	B	E-H
Biologia VI – A Biologia no Vestibular	1º e 2º	02	40	B	E-H

Observações

- Legenda:
 B = Área de conhecimento: Ciências Biológicas
 E = Área de conhecimento: Ciências Exatas
 H = Área de conhecimento: Ciências Humanas
- O(a) aluno(a) deverá cursar **200 horas-aula anuais** em **disciplinas acessórias**, divididas em **obrigatórias** (da Área de Conhecimento escolhida) e **optativas** (de sua ou de outras áreas de conhecimento), de acordo com o quadro a seguir.

Área do conhecimento	Acessórias obrigatórias	Acessórias optativas
Biológicas	80	120
Exatas	80	120
Humanas	80	120

- As disciplinas acessórias são semestrais.
- As disciplinas acessórias ofertadas nos dois semestres são para turmas diferentes em cada semestre.

Anexo E – Quadros informativos sobre os Servidores Técnicos e Administrativos do

CEPAE / 2007**Servidores Administrativos - Nível de APOIO e MÉDIO**

Nº	CARGO	ATUAÇÃO NO CEPAE
02	Auxiliares de Nutrição e Dietética	Merenda
04	Cozinheiros	Merenda
01	Operador de Caldeira	Merenda
01	Auxiliar em Administração	Portaria
01	Técnico em Arquivo	Coordenação Pedagógica
01	Auxiliar de Nutrição e Dietética	Biblioteca
01	Contínuo	Sec. Administrativa
01	Técnico em Arquivo	Biblioteca
01	Assistente em Administração	Biblioteca
02	Assistente em Administração	Sec. Administrativa
01	Técnica em Secretariado	Sec. da Pós-Graduação
01	Técnico em Artes Gráficas	Sec. Administrativa

Servidores Técnicos - Nível SUPERIOR

Nº	CARGO	ATUAÇÃO NO CEPAE
01	Técnico Desportivo	Secretaria Executiva
04	Técnicos Desportivos	Educação Física
02	Técnicas em Assuntos Educacionais	Coordenação Pedagógica
01	Psicóloga	Psicologia
01	Assistente Social	Serviço Social
01	Pedagoga	Biblioteca

Anexo 03 - **Ficha simplificada de análise de dissertações e teses**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **EDUISA SILVA DO NASCIMENTO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **ESTUDO SOBRE A CONTRIBUICAO DO CURRICULO DO CURSO DE EDUCACAO FISICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE NA PREPARACAO DO DESEMPENHO DOCENTE DE SEUS EGRESSOS.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCACAO FISICA
5. Ano de defesa: 01/10/1987
6. Orientador [a]: FERNANDA BARROSO
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A pesquisa foi classificada como descritiva do tipo Survey e foram utilizados dois instrumentos de medida para a coleta dos dados, a saber: um sobre desempenho do egresso e outro com a listagem das disciplinas que os egressos para os desempenhos requeridos no ensino de 1º e 2º graus
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: O objetivo do estudo foi analisar, a partir do levantamento dos desempenhos dos egressos, a contribuição do currículo do curso de educação preparou das funções requeridas para o ensino de 1.e 2 graus
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: o curso preparou para desempenhos que os egressos não apresentam no mercado de trabalho; que o curso de graduação só preparou u o egresso para a execução do ensino enquanto não preparou para a avaliação e; que as disciplinas que compõem o currículo do curso contribuíram para o desempenho do egresso.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **PEDRO JOSE WINTERSTEIN.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **O DESEMPENHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA AVALIADO PELO ALUNO DA 1ª SÉRIE DO 2º GRAU: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PARTICULARES E ESTADUAIS DA CIDADE DE CAMPINAS.**
4. Instituição onde foi defendida: USP EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/09/1987**
6. Orientador [a]: Não informado
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A amostra foi composta por alunos da rede estadual e particular escolhidos aleatoriamente entre alunos que frequentaram regularmente as aulas de educação física no ano de 1986 o desempenho dos professores foi medido através de 1 questionário elaborado por Marco Antonio Moreira.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: comparar o desempenho de professores de educação física da rede particular e estadual de Campinas, através de opinião de alunos matriculados na 1ª série do 2º grau
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionado
11. Conclusão principal: concluiu-se que o desempenho dos professores de educação física da cidade de Campinas, avaliado pelos alunos da 1ª série do 2º grau é diferente nas escolas particulares e estaduais.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **SONIA LEITAO DA CUNHA FIGUEIREDO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado [
3. Título: **ESTUDO CRÍTICO SOBRE A PARTICIPACAO DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA NO CONSELHO DE CLASSE DAS ESCOLAS OFICIAIS DO PRIMEIRO GRAU DO MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Educação Física**
5. Ano de defesa: **01/05/1988**
6. Orientador [a]: Não informado
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Fizeram parte da pesquisa 62 professores de educação física, 21 supervisores escolares, 20 orientadores educacionais e 32 professores regentes de 32 escolas pertencentes à rede oficial de ensino de 1 grau.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: a) investigar os procedimentos de avaliação adotados por professores de educação física nas escolas oficiais de primeiro grau do município do Rio de Janeiro; b) identificar a forma de participação destes professores, ao repassarem suas avaliações nas reuniões do COC, segundo depoimento dos seus principais componentes-supervisores escolar, orientador educacional e professor regente.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: ficou evidenciada uma tendência latente de abordagem tradicionalista em detrimento de postura sócio antropológica voltada para o meio da aprendizagem quanto as reuniões do conselho de classe se revelaram inadequadas para a constatação da atuação do professor de educação física em função da inexistência dentro do próprio COC de um referencial teórico assim como de uma diretriz pedagógica de trabalho que pudesse orientar seus membros quanto aos critérios para a avaliação integrada do aluno.

Fonte de Busca: www.capes.org.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **JORGE SERGIO PEREZ GALLARDO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **PREPARACAO PROFISSIONAL EM ED. FISICA: UM ESTUDO DOS CURRICULOS DAS ESCOLAS DE EDUCACAO FISICA DO ESTADO DE SAO PAULO E SUA RELACAO COM A ED. FISICA NA PRE-ESCOLA E 4 PRIMEIRAS SERIES DO PRIMEIRO GRAU.**
4. Instituição onde foi defendida: USP EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/12/1988**
6. Orientador [a]: Não informado
7. Objeto de estudo: Formação de professores
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionados
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar os currículos das escolas de ed.física do estado de São Paulo, procurando detectar as suas características, concordâncias e/ou discrepâncias com a estrutura de conhecimentos e procedimentos necessários para atuar o humano a nível filogenético e ontogenético, dando-se uma ênfase ao desenvolvimento motor.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionado
11. Conclusão principal: A conclusão deste trabalho permite inferir que as escolas de ed. física do estado de São Paulo não estão preparando a seus futuros profissionais para atuarem na pré-escola e nas 4 primeiras series do ensino de primeiro grau e que a preparação profissional destas escolas baseia seu conteúdo acadêmico numa ótica biológica que não diz relação com os aspectos neuro-comportamentais e sócio-culturais e sua atuação e fundamentada em atividades esportivas.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **MARIA APARECIDA CORDEIRO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [___]
3. Título: **ANALISE DA AVALIACAO DE VARIAVEIS E DE APTIDAO FISICA EM ESCOLARES DE 3 A 4 SERIES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SAO PAULO..**
4. Instituição onde foi defendida: **USP EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/07/1989**
6. Orientador [a]: Não informado
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionados
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: identificação e a análise e aspectos relativos ao processo de avaliação de variáveis de aptidão física em escolares de 3^a e 4^a séries da rede municipal de ensino de São Paulo
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: Os dados coletados indicam ação de variáveis de aptidão física em 86% das escolas municipais.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **NADIA M. PEREIRA DE SOUZA.**
2. Nível: Dissertação mestrado X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **TENDENCIAS DA AVALIACAO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCACAO FISICA ESCOLAR**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/07/1990.**
6. Orientador [a]: Não informado
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Após a análise dos dados coletados através de uma entrevista semi-estruturada
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: identificar e analisar as tendências de avaliação do ensino-aprendizagem que os docentes atuantes no município de Nova Iguaçu (RJ) declaram implementar nas suas atividades educativas.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: conclusões: (a) a tendência da avaliação do ensino-aprendizagem constatada a partir da declaração do grupo de informantes é clássica; (b) a tendência crítico-social da avaliação do ensino-aprendizagem não encontra evidências conceituais no plano das intenções pedagógicas do grupo de informantes em questão; (c) não foi possível caracterizar as tendências de avaliação em educação física escolar e elas parecem não estar dando conta da dinâmica da atual prática avaliativa no âmbito da escola pública, para fins de explicação e caracterização dessa mesma prática.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ZELIA NATALIA COLETTI OHLWEILER.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **AVALIACAO DA APRENDIZAGEM NO CURRICOLO DE EDUCACAO FISICA NAS ESCOLAS DE SANTA CRUZ DO SUL.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
5. Ano de defesa: **01/04/1992**
6. Orientador [a]: HAIMO HARTMUTH FENSTERSEIFER
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Partimos dos pressupostos ontológicos, filosóficos e metodológicos que embasam os julgamentos feitos pelos professores ao avaliar os seus alunos.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: O presente estudo procurou analisar, no dia-a-dia da prática pedagógica como acontece a avaliação da aprendizagem em educação física, nas escolas de 1º grau, na cidade de Santa Cruz do Sul. Analisamos e discutimos porque e para que é feita a avaliação da aprendizagem, qual a concepção de avaliação que sustenta o processo avaliativo do professor de educação física; qual a visão de homem de sociedade, de educação física e de movimento que esta implícita no processo de avaliação.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: A prova não ultrapassa a verificação da aprendizagem, uma vez que os mesmos encerram o ato ao registrar os resultados da aprendizagem. Na verdade, os professores apenas constataam uma realidade, não tomam nenhuma decisão frente aos resultados coletados. A avaliação do aluno fica reduzida ao fazer, ao executar, privilegiando a competência técnica, reforçando assim a seletividade e a marginalização, sem nenhuma preocupação com o conhecimento veiculado pela educação física, contribuindo para a reprodução e segregação do conhecimento.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ATILIO DE NARDE ALEGRE.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A AVALIACAO EM EDUCACAO FISICA: ACAO DOCENTE NAS ESCOLAS OFICIAIS DE PRIMEIRO GRAU.**
4. Instituição onde foi defendida: USP Educação Física
5. Ano de defesa: **01/09/1993**
6. Orientador [a]: JOSE MEDALHA
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: construiu-se um questionário com questões fechadas que foi aplicado a 41 professores desta matéria que trabalha nas escolas oficiais de 1º grau (5ª a 8ª serie) na cidade de Jundiá- São Paulo,
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: retratar a realidade da avaliação na educação física escolar e verificar se o processo avaliativo, tal como esta ocorrendo nas escolas de 1º grau, tem fornecido subsídios que possam ser utilizados na melhoria dos programas oferecidos.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: o que como e para que os professores de educação física avaliam seus alunos,
11. Conclusão principal: a análise dos dados coletados permitiu detectar vários fatores que têm grande desinteresse demonstrado pelos professores em relação a avaliação, os atributos que são considerados na avaliação e sua incoerência com os objetivos do programa, a falta de assessoria didático-pedagógica dos diretores e/ou especialistas da escola e o descaso dos mesmos para com a educação física. Esses resultados foram então discutidos em função de suas implicações para o desenvolvimento curricular.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **PAULO DA TRINDADE NERYS SILVA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **AVALIACAO DA APRENDIZAGEM EM EDUCACAO FISICA NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU..**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO FISICA
5. Ano de defesa: **01/02/1993**
6. Orientador [a]: Não informado
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: O método utilizado nesta pesquisa foi construído pelo autor e orientador do trabalho, baseado nos autores Souza (1986), Piovesan (1979), Scrimshaw e Hurtado (1990) e PUC/RJ (1983). As etapas e procedimentos utilizados foram: 1) levantamento bibliográfico onde procurou-se fazer a revisão analítica da literatura sobre avaliação da aprendizagem através de consulta a livros, artigos, dissertações e teses: 2) levantamento da legislação onde explicitamos as condições históricas que determinaram as práticas de avaliação em educação física.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar, a partir da teoria, legislação e prática do professor, a problemática da avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: No âmbito da teoria há uma ênfase na avaliação dentro de uma abordagem teórica, com o uso de técnicas, análise e tratamento dos dados orientados por parâmetros quantitativos, com fins classificatório, seletivo e comparativo. A legislação tem como referencia fundamental a aptidão física e tem como critério de avaliação a frequência às aulas. A prática do professor leva em consideração as suas experiências em sala de aula e alguns aspectos da legislação.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **JOSE CHISTOFARI FRADE.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A FORMACAO DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA NA OTICA DOS PROFISSIONAIS.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/04/1993**
6. Orientador [a]: LINEY ORLANDINA LUCAS
7. Objeto de estudo:
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Caracteriza-se como um estudo descritivo de natureza exploratória e, em certa medida, de características participantes. Utiliza como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada e a discussão em grupo da análise preliminar dos dados das entrevistas. a amostra utilizada constituiu-se de 18 professores de educação física com exercício profissional na UFES (curso de licenciatura em educação f. pedagógica hegemônica na educação física brasileira)
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: identificar, analisar e interpretar as opiniões de professores de educação física a respeito da sua formação acadêmica, das tendências pedagógicas vigentes e do objeto de estudo da educação física.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: que o movimento corporal humano começa a impor-se e ser tomado como objeto de estudo da educação física no contexto dos entrevistados; e que a formação dos professores de educação física parece ter estado longe da desejada, na permitindo a incorporação de importantes conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias ao bom desempenho profissional.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **CLAUDIO LUCENA DE SOUZA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **JOGOS INFANTIS DA CULTURA: UMA AVALIACAO DA EDUCACAO FISICA ESCOLAR NA 1ª FASE DO 1º GRAU.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO FISICA**
5. Ano de defesa: **01/12/1994**
6. Orientador [a]: **ALCIR LENHARO**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: O estudo foi desenvolvido em escolas da rede estadual de Campinas. No que concerne à metodologia, este trabalho pode ser caracterizado como qualitativo, visto que os instrumentais analíticos utilizados, inspirados na "descrição densa", nos termos de Geertz, buscam revelar práticas culturais pedagogicamente concebidas e aplicadas.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: O objetivo deste estudo foi contribuir para um redimensionamento da Ed. física nas 1ª séries do 1º grau, a partir da análise e interpretação dos jogos da cultura infantil, utilizados como recurso pedagógico
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: concluímos que: ainda há, por parte dos professores pesquisados, dificuldades de compreensão plena das possibilidades de um aproveitamento mais adequado dos jogos da cultura infantil, enquanto conteúdo que pode contemplar os aspectos culturais da atividade física. A reflexão a respeito da desconsideração da dimensão cultural da atividade física deve se dar também ao nível da formação dos recursos humanos em educação física.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **DAGMAR APARECIDA C. FRANCA HUNGER.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [___]
3. Título: **EDUCACAO FISICA E HEGEMONIA.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO FISICA
5. Ano de defesa: **01/01/1994**
6. Orientador [a]: ADEMIR GEBARA
7. Objeto de estudo: Não informado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: realização de entrevistas estruturadas com docentes (totalizando 21) dos cursos de graduação em educação física da USP, Unicamp e Unesp.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não informado
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não informado
11. Conclusão principal: Conclui-se que o pensamento expressado em nossa área apresenta-se utópico, procurando, a superação do estado ideológico no que diz respeito a formação profissional e atuação docente. A construção do pensamento hegemônico, por parte dos profissionais de EF, somente poderá se entendida como processo, traduzido também na reforma intelectual da sociedade, posto que só assim será possível assumir uma função de intelectual orgânico que resulte na construção.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **OSWALDO LUIZ TEREZANI.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A AVALIACAO DISCENTE NAS DISCIPLINAS PRÁTICAS NO CURSO DE GRADUACAO EM EDUCACAO FISICA DA UNIMEP UM ESTUDO DE CASO.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/04/1994**
6. Orientador [a]: **WAGNER WEY MOREIRA**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionados
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: teve a finalidade de colocar em discussão, uma das partes mais polêmicas do processo-ensino aprendizagem, que e a avaliação.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: No cap. III, na pesquisa realizada com os alunos dos últimos anos do curso educ. física prova que essa visão tecnicista e esportiva continua presente que a mudança de objetivos e perfil profissional, não modificou a sua pratica.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **JOSE MARIA DE ARAUJO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **AVALIACAO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO QUALITATIVO COM PERSPECTIVA EMANCIPATORIA NA FORMACAO DO PROFISSIONAL DE EDUCACAO FISICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARA**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/08/1995**
6. Orientador [a]: Vera Lucia Menezes Costa
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: a pesquisa, de abordagem qualitativa, a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados e consulta a documentos.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar e interpretar o processo avaliativo das disciplinas desportivas do curso de graduação em educação física da universidade do estado do Pará e identificar referenciais gerais de ação que possibilitem a reflexão crítica e o redimensionamento das ações avaliativas através do processo de emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto avaliativo.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Os resultados revelaram que a avaliação da aprendizagem se identifica por uma dimensão técnica, conservadora, autoritária e burocrática, com predominância de provas escritas constituídas de perguntas objetivas de baixo nível intelectual e provas práticas de execução de movimentos dos alunos. a maioria dos professores centralizam de cisões avaliativas, não possuem critérios explícitos no julgamento dos alunos.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Tereza Luiza de Franca.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de licenciatura em Educação Física e técnico em desporto da Universidade Federal de Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente.**
4. Instituição onde foi defendida: Universidade Estadual de Campinas - Educação Física
5. Ano de defesa: **01/05/1995**
6. Orientador [a]: João Batista Freire da Silva
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Alunos e professores responderam a questionários e professores foram entrevistados.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisa a disposição dos alunos em lidar com os elementos constitutivos da didática: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, considerando as possibilidades oferecidas pelos professores. Outro objetivo foi identificar as possibilidades de ação dos alunos dentro dessas perspectivas da didática, enfocando as categorias da capacidade e motivação dos professores em oferecer oportunidades de ação no trato com o conhecimento dos elementos da didática como objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Não mencionado

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Alex Christiano Fensterseifer.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado []
3. Título: **Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso de graduação em educação física da UFSM.**
4. Instituição onde foi defendida: Universidade Federal de Santa Maria
5. Ano de defesa: **01/12/1996**
6. Orientador [a]: Ilda Righi Damke
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Para realização deste estudo partiu-se de uma revisão bibliográfica, bem como de algumas conversas informais com professores desse centro. Em um segundo momento, fizemos duas entrevistas com os professores do CEFD. Na primeira entrevista, foi entregue um texto para os professores fazerem uma análise. Para a segunda entrevista, foram elaboradas questões individuais para os professores em função da análise que tinham feito a partir do primeiro texto. Juntamente, foram elaboradas algumas questões, que foram respondidas por todos. Após uma análise preliminar das entrevistas dos professores, partimos para as entrevistas com os alunos dessa mesma instituição. Os alunos responderam a algumas das questões formuladas para os professores e outras especificamente destinadas a eles. Após um estudo aprofundado das entrevistas dos professores e alunos, foi feita uma categorização delas. Estas foram divididas em sete áreas temáticas, onde foi feita uma análise de cada uma. Depois foram apresentadas algumas propostas de continuidade do trabalho que ora expomos na perspectiva de construção conjunta de novos referenciais para começar a mudar a avaliação que é realizada pelos professores do centro de educação física.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: ver como se encontra a avaliação da aprendizagem no centro de educação física e desportos da universidade federal de Santa Maria. Como segundo objetivo apresentar algumas propostas de mudanças para avaliação que é realizada no centro de educação física.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Não mencionado

Fonte de Busca: www.capes.gov.br /



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **FERNANDO REIS ESPÍRITO SANTO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFBA (EM BUSCA DE UMA NOVA PROPOSTA).**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/10/1996**
6. Orientador [a]: EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA
7. Objeto de estudo: Currículo e Formação Profissional
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Trata-se de uma pesquisa-ação que está inserida no núcleo temático de currículo com a intenção de trazer para uma reflexão a formação do profissional de educação física na UFBA. Por se tratar de uma pesquisa-ação, trabalha, basicamente, com seminários, consultas a documentos e, complementando a coleta de dados, entrevistas e questionários
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não mencionado
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Este trabalho traz para a reflexão atual o papel da formação dos profissionais em educação física na Bahia e no Brasil

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ORLANDO JOSÉ HAGE DE SANTANA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/06/1996**
6. Orientador [a]: EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA
7. Objeto de estudo: Não mencionado.
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionado.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: traçar o perfil dos professores nos cursos de licenciatura em educação física na cidade do Salvador, a partir da análise de concepções e pressupostos que norteiam sua práxis pedagógica.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Utilizamos três questões básicas para orientar o trabalho: 1º) quais as concepções de homem, corpo, mundo, educação, educação física e esporte presentes no ideário dos professores? 2º) quais as concepções de ensino dos professores? Isto é, como os professores concebem os objetivos, a avaliação, os conteúdos e os métodos diante da sua práxis pedagógica? 3º) quais as tendências pedagógicas observadas a partir das questões anteriores, fundamentadas nas teorias da educação?
11. Conclusão principal: Os resultados obtidos revelam que, nas universidades pesquisadas, existem níveis médios de proximidade com o pensamento progressista, indicando que a UFBA apresenta uma maior tendência ao progressismo. Observamos, também, uma preocupação dos professores com a quebra de conceitos e preconceitos tradicionais institucionalizados historicamente, assim como a superação de paradigmas outrora defendidos e entendidos como verdades únicas e absolutas.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ROSIANE DE MAGALHAES ROMBALDI.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DA AVALIAÇÃO.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
5. Ano de defesa: **01/12/1996**
6. Orientador [a]: MARTA DE SALLES CANFIELD
7. Objeto de estudo: Formação profissional e avaliação
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Foram realizados 2 questionários, o primeiro, de questões abertas, buscou o conhecimento sobre avaliação e, o segundo foi construído a partir das respostas do primeiro. Enviamos 80 questionários em cada etapa, sendo devolvidos 34 do primeiro e 52 do segundo.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: verificar os posicionamentos e opiniões dos professores das disciplinas técnico-desportivas das IES do RS sobre a avaliação no ensino de 1º e 2º graus e na formação profissional.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras:
11. Conclusão principal: Os professores, na sua maioria, apontaram o curso de formação profissional como responsável por ensinar o futuro professor a avaliar, devendo ser ensinada em todas as disciplinas. Perceberam a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, seu crescimento e capacidade em todos aspectos, quando é verificado o alcance dos objetivos, respeitando os limites de

cada aluno, com base num conjunto de resultados, havendo possibilidade de uma tomada de decisão, e, também permite ao professor verificar a eficácia de sua metodologia. Entendem que a avaliação deve ocorrer em todos os momentos que estivermos com os alunos, sendo de competência do professor e do aluno com responsabilidades diferentes. Também, foi possível visualizar um posicionamento positivo a respeito da necessidade de serem estabelecidos critérios para realizar uma avaliação coerente, porque é fundamental que professores e alunos tenham claro os objetivos que querem alcançar e os procedimentos que devem ser seguidos. Os critérios foram diversificados privilegiando interesse, participação, atitudes e espírito crítico, seguidos do conhecimento da forma correta de executar o gesto técnico e o exercício físico, e por último, o critério da execução correta do exercício físico e do gesto técnico. As técnicas e instrumentos de avaliação mais evidenciadas foram os trabalhos de grupo e avaliação crítica. O conhecimento e entendimento do que seja avaliação identifica-se em grande parte, com a abordagem progressista. Mas, ao confrontarmos estes resultados com outro estudo realizado com os mesmos professores, onde perguntamos "como" eles ensinam a avaliar (Rombaldi & Canfield, 1996), percebemos claramente a desvinculação da teoria com a prática, pois apenas 47% deles foram capazes de relatar "como" fazem para ensinar seus alunos a avaliarem. Também transpareceu incoerência quando os professores disseram que os alunos recebem informações insuficientes sobre avaliação apesar de ser sua responsabilidade ensinar a avaliar. Se existe preocupação em desenvolver nos alunos competências e capacidades na busca de uma formação abrangente e mais concreta tornam-se fundamental que os formadores estejam conscientes desta função docente.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ALCIR HORÁCIO DA SILVA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/08/1998**
6. Orientador [a]: **CÉLIO DA CUNHA**
7. Objeto de estudo: a avaliação da aprendizagem em educação física
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em duas escolas públicas de formação de professores de educação física de Goiânia, Goiás. Conclusões partiram das análises de observações da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, das entrevistas e questionários, da análise dos planos de ensino da disciplina didática de outros documentos recolhidos durante a pesquisa.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar, a partir da sala de aula, como os professores de didática vêm ministrando o conteúdo sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores de educação física. A partir deste objetivo central, buscou-se analisar as relações da categoria avaliação com outras categorias importantes que interagem diretamente com ela, como é o caso do projeto histórico, do projeto político-pedagógico e da organização do trabalho pedagógico, este especificamente em sala de aula.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras:
11. Conclusão principal: Os resultados da pesquisa demonstraram que não houve relação da categoria avaliação com outras categorias importantes para compreendê-la numa dimensão mais ampla, como é o caso do projeto histórico, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico. Além disto, não houve também qualquer tipo de relação da categoria avaliação com outros elementos básicos da didática, como é o caso do objetivo, conteúdo e da metodologia. a pesquisa demonstrou que o conteúdo sobre avaliação da aprendizagem foi ministrado de forma meramente técnica, sem levar em consideração os aspectos sócio-políticos que determinam sua utilização na escola. Também ficou evidente a falta de aprofundamento teórico sobre avaliação da aprendizagem, principalmente pela confusão de conceitos de verificação e avaliação, utilizados como sinônimos.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **JUAREZ MOREIRA DA SILVA JÚNIOR.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A Universidade e o Curso de Educação Física: A Formação de Currículo.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/03/1998**
6. Orientador [a]: VALDEMAR SGUISSARDI
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionado
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: descrever e analisar o processo de construção/elaboração do "Novo" Currículo do Curso de Formação de Professores de Educação Física da UFES.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Concluimos que o Currículo "Velho", de cunho reducionista, transmitia um conjunto de informações técnicas desvinculadas dos interesses e necessidades dos educandos, enquanto, o Currículo "Novo" preocupa-se em transmitir conteúdos relacionados à união entre o pensar-agir, ou seja, objetiva possibilitar aos educandos uma postura voltada para a análise crítica dos fatos sociais. Observamos que para atingir este objetivo, o "Novo" Currículo foi composto de extenso rol de disciplinas que não constavam no Currículo anterior. A análise do "Novo" Currículo levou-nos à conclusão de que se, por um lado, houve um avanço em relação ao Currículo "Velho", por outro, o volume de informações contidas no atual Currículo acaba transformando a relação ensino-aprendizagem em um processo bastante enfadonho, visto que o conteúdo curricular, em alguns casos, se torna excessivamente repetitivo.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPEL

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **MARCUS VINICIUS DE FARIA OLIVEIRA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **DIMENSÃO ESCOLAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN: PENSANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/11/1998**
6. Orientador [a]: **BETANIA LEITE RAMALHO**
7. Objeto de estudo: **Formação de professores**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **O estudo, pela sua natureza investigativa, assumiu dimensões do tipo exploratório, descritivo e analítico, fazendo uso de análise documental, no caso das propostas pedagógicas e da Análise Proposicional do Discurso (APD) de professores captadas através de entrevistas semi-estruturadas.**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **análise da proposta pedagógica do curso da UFRN (antiga e atual), dando destaque à figura dos professores-formadores do citado curso acerca da organização do trabalho pedagógico, apoiados no princípio de que a qualificação para o exercício do magistério está na base de qualquer tentativa de construção-reconstrução de um projeto pedagógico de qualidade.**

10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A Educação Física como disciplina constitutiva do currículo escolar, desde sua implantação, tem recebido duras críticas no que se refere à sua legitimação como componente curricular. Tem ficado evidente o caráter meramente recreativo ou competitivo que esta disciplina tem assumido revelando dificuldades e impressões acerca dos conteúdos e demais procedimentos didático-pedagógicos que dariam base à sua especificidade no âmbito escolar. Esta problemática, que assume dimensões variadas, seja de natureza epistemológica, formativa ou estrutural, dentre outras, nos motivou a investigar a problemática da formação do profissional da Educação Física com ênfase na dimensão escolar.

11. Conclusão principal: O que pudemos constatar, nesta pesquisa, foi a desarticulação e a fragilidade do processo formativo facilmente visualizada, seja através da sua proposta curricular, seja através do distanciamento da agência formadora em relação às necessidades e especificidade de uma educação física voltada para a clientela escolar. Em decorrência de sua natureza e particularidades da escola como um dos principais ambientes educativos e de socialização do conhecimento, defendemos que a tarefa de formar profissionais competentes para desempenhar funções no seu âmbito (conhecer, executar e avaliar o seu processo pedagógico), exige por parte das agências formadoras, como ponto de partida, um projeto-pedagógico calcado numa teoria pedagógica e num projeto histórico definido, capaz de informar e transformar a prática dos professores.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **RICARDO DUCATTI COLPAS.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **Educação Física Escolar: Para além da Mera Atividade.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/06/1998**
6. Orientador [a]: MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionado
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Nosso trabalho tem como tema central - valorizando as idéias e os pontos de vista dos educandos - a descrição e análise da trajetória, durante um período letivo, do pensamento conceitual dos alunos e alunas sobre a Educação Física Escolar e, ao mesmo tempo, procura evidências nas relações de ensino e aprendizagem de como essa ampliação de conceito pode ocorrer.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Ao longo do processo de instalação do sistema educacional brasileiro, a Educação Física assume um papel secundário no conjunto das demais áreas de conhecimento (disciplinas), pois era, e ainda é predominantemente reconhecida na escola como mera atividade. Atualmente justifica-se muito sua prática e sua presença na escola pela importância dos seus elementos lúdicos. Como característica marcante, sua inserção na escola pautava-se em proporcionar, aos alunos, períodos para a prática de exercícios ginásticos ou de movimentos corporais relacionados ao esporte. Os professores assumiam o posto de instrutores físicos e dificilmente envolviam-se no processo de discussão pedagógica da escola. Nesse contexto de dificuldades pedagógicas que ainda persiste na formação da maioria dos professores da área, de certa forma dificulta a construção da especificidade da Educação Física no cotidiano do fazer escolar.
11. Conclusão principal: Ao longo dessa pesquisa pudemos perceber que nossos alunos e alunas apresentaram um movimento em que a Educação Física transitou de concepções predominantemente atitudinais e procedimentais para posições em que ela assume características de disciplina escolar (dimensão simbólica e epistêmica).

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPEL

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ELIANA VIEIRA DE ANDRADE.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Planejamento Coletivo e Trabalho Pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU: avanços e possibilidades.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/03/1999.**
6. Orientador [a]: APOLÔNIO ABADIO DO CARMO
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: No primeiro capítulo, realizamos o levantamento histórico de autores, textos e concepções que mais se destacaram na trajetória da Educação Física entre as décadas de 80 e 90, buscando na diversidade do patrimônio teórico da área, encontrar os conhecimentos que serviram de base para a elaboração do atual projeto político pedagógico da Educação Física da Escola de Educação Básica, o PCTP. No segundo capítulo, realizamos uma análise descritiva do processo de criação e elaboração do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico, destacando as características fundamentais dessa proposta desenvolvida como campo de vivência no cotidiano da ESEBA. Além disso, analisamos ainda os subprojetos nele contidos, a saber: "Proposta Pedagógica na Pré-escola", "Proposta Pedagógica de 1ª a 4ª séries". Neste segundo subprojeto focalizamos a organização do conhecimento e sua abordagem metodológica, objetivos e formas de implementação. O subprojeto "A Competição esportiva da ESEBA como campo de vivência do exercício da cidadania" foi detalhadamente estudado e analisado. No terceiro capítulo procedemos a análise da estrutura teórica e metodológica que fundamentou o PCTP, considerando a leitura da realidade, os fenômenos educativos e sociais privilegiados, autores básicos e tipos de mudanças implementadas no cotidiano da ESEBA.

9. **Objetivo Geral e/ou Específicos:** analisar as experiências pedagógicas vivenciadas no ensino de Educação Física da Escola de Educação Básica da UFU, em especial a proposta pedagógica implementada em 1993 e denominada PCTP. Seu objetivo central foi analisar e avaliar criticamente a estrutura teórica e metodológica desse documento, considerando a leitura da realidade realizada pelo conjunto de professores que compunham o grupo que o elaborou, os fenômenos educativos e sociais privilegiados, autores básicos e os tipos de mudanças e ações propostas para a realidade do cotidiano escolar.

10. **Definição do problema e/ou questões norteadoras:** Não mencionado

11. **Conclusão principal:** Finalmente, em nível de conclusão, apontamos aspectos positivos como a melhor estruturação do planejamento coletivo da área, da organização dos espaços pedagógicos, a construção de materiais didáticos e a ordenação curricular do programa de Educação Física de Pré-Escola à oitava série. Em contraponto, apontamos alguns equívocos no processo de construção e implementação da proposta em análise, entre os quais destacamos: a falta de percepção do grupo de estudo em relação às condições objetivas da ESEBA para o desenvolvimento da proposta enquanto projeto político-pedagógico da escola; a falta de domínio do quadro teórico de base por parte de alguns professores; a visão recorrente de alguns professores em localizar a causa dos problemas pedagógicos, chamando-a exclusivamente para si; a leitura equivocada da realidade realizada pelos professores, quando consideram apenas o entendimento que cada discurso possui da própria realidade, para o levantamento dos problemas pedagógicos vivenciados pelo grupo, desconsiderando que a apreensão do real implica a necessidade de superar o conhecimento imediato das coisas; a dificuldade de trabalhar os conflitos gerados nas relações interpessoais e no dia-a-dia; o desequilíbrio de concepções e visões apresentadas no trabalho coletivo, mascarando o processo de construção coletiva e a idéia de coletividade, comprometendo o processo de construção, desenvolvimento e implementação do projeto.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ESTELA RODRIGUES DE SOUZA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [___]
3. Título: **O QUE HÁ DE "NOVO" NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/12/1999.**
6. Orientador [a]: ROSSANA VALÉRIA DE SOUZA E SILVA
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionado
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar em que medida as pesquisas realizadas até 1997, nos cursos de mestrado em Educação Física e Esportes da UCB, UERJ, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSM, UGF, UNESP/Rio Claro, Unicamp e USP se configuram como novas produções de conhecimento
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Mais especificamente procuramos responder as seguintes questões: a) Em que medida se diferenciam as temáticas e os objetivos das dissertações dos mestrados dos anos 80 em relação àquelas defendidas nos anos 90, no interior de cada instituição e entre as instituições? b) Quais os principais resultados obtidos nas dissertações defendidas nos Mestrados em Educação Física e Esportes nos anos 80 e quais as inovações apontadas pelos pesquisadores que realizaram estudos sobre temas semelhantes nos anos 90, no interior de cada instituição e entre as instituições? c) Em que medida os pesquisadores se utilizam dos conhecimentos sistematizados em dissertações e teses da área de Educação Física e Esportes, para a produção de novas dissertações? d) Quais as principais modificações

introduzidas nos Mestrados em Educação Física brasileiros e como estas têm influenciado nas mudanças observadas na produção científica desses programas?

11. Conclusão principal: No que se refere às temáticas, verificamos a ocorrência de inovações quando comparamos a produção científica dos anos 80 e 90. Observamos que apesar dos pesquisadores dos anos 90 também abordarem temas já tratados no período anterior, há entre esses autores interesse em debater temas recentemente incorporados à discussão desenvolvida no âmbito da Educação Física, como por exemplo: lazer, corporeidade, métodos de ensino de esportes para pessoas portadoras de deficiência, dentre outros. Quanto aos objetivos, observamos nas áreas pedagógica, psicológica e sócio-histórico-filosófica, maiores inovações quando comparadas com as ocorridas nas áreas biológicas e do treinamento físico-esportivo. Apesar disso, em todas essas registramos objetivos que se repetiram, alterando-se apenas algumas variáveis investigadas. A respeito dos resultados apresentados nas pesquisas identificamos, por exemplo, que existem poucas variações em relação aos procedimentos de tratamento e análise de dados. A maioria das pesquisas dos anos 80 e 90 expressou em comum um tipo de procedimento de análise e tratamento dos dados claramente fundamentados por parâmetros quantitativos. Existe, por assim dizer, um processo de matematização dos resultados nas pesquisas, os quais estão sempre relacionados aos processos de medida, avaliação, comparação e outros congêneres, sempre pautados na quantificação. Apesar disso, especialmente nos anos 90, percebemos a utilização, por parte dos autores, de formas de análise do tipo qualitativa ou quantitativo-qualitativa. No tocante à incorporação de dissertações e teses nos textos das pesquisas, vimos que tanto nos anos 80 quanto nos anos 90, a maior parte dos autores fez uso deste material. Contudo, em termos quantitativos, esse é um procedimento mais comumente utilizado pelos pesquisadores dos anos 90. Finalmente, verificamos que o conteúdo distintivo e original que deve caracterizar toda pesquisa científica, na criação do novo pela superação do velho, nem sempre se faz presente nas dissertações dos mestrados em Educação Física no Brasil.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **LUCIANE SANCHOTENE ETCHEPARE.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [___]
3. Título: **A AVALIAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL, ESTADUAL, PARTICULAR E FEDERAL DE ENSINO DE SANTA MARIA**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**
5. Ano de defesa: **01/07/2000**
6. Orientador [a]: **JOÃO LUIZ ZINN**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Realizou-se um estudo piloto a fim de validar os instrumentos de coleta de dados e garantir a adequação da amostra. A amostra aleatória constitui-se de 520 alunos de 5ª a 8ª série e 52 professores de Educação Física da rede Municipal, Estadual, Particular e Federal de Ensino de Santa Maria. As escolas foram sorteadas, obedecendo aos seguintes critérios: deveriam ter 1º grau completo, terem em seu corpo docente, quatro professores de Educação Física que trabalhassem de 5ª a 8ª série e deveriam estar na zona urbana da cidade de Santa Maria. Na seqüência, foram selecionados, através dos cadernos de chamada, os dez alunos mais freqüentes de cada professor. Para análise qualitativa das respostas obtidas, utilizou-se uma matriz de acompanhamento e para análise quantitativa destacaram-se as respostas mais freqüentes e o contraste das respostas dos alunos com as respostas dos professores.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: verificar e analisar a avaliação escolar da Educação Física e os fatores que interagem neste processo na Rede Municipal, Estadual, Particular e Federal de Ensino de Santa Maria.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado

11. Conclusão principal: Verificou-se que os alunos, nas quatro Redes de Ensino pesquisadas, apresentam-se descontentes com a avaliação escolar da Educação Física, apontaram diversas dúvidas quanto à forma e a critérios de avaliação, não entendem os registros de avaliação, como: nota, parecer descritivo e conceito que, nas suas concepções, não correspondem à realidade das aulas. Queixam-se da falta de diálogo com os professores e do caráter injusto e discriminante da seleção de alunos para as equipes desportivas das escolas. Afirmam não entender como a participação, interesse e frequência são avaliados e quantificados no momento de registrá-los em boletins. Professores das quatro Redes de Ensino acusam o Curso de graduação da Universidade Federal de Santa Maria de não preparar os futuros professores de Educação Física para a prática docente escolar, manifestam diversas dúvidas quanto a critérios, objetivos e formas de avaliação escolar da Educação Física. Consideram que esta disciplina não se enquadra nas propostas pedagógicas das escolas e que os fatores econômicos, sociais e políticos acabam interagindo na avaliação escolar. Nos contrastes entre as opiniões de alunos e professores constatou-se que a Rede Federal de Ensino apresentou 100% de concordância nas respostas obtidas, a Rede Particular em segundo lugar com 68,75%, a Rede Estadual em terceiro lugar com 60,42% e a Rede Municipal obteve a menor concordância de respostas com 15,10%.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Maria Virginia Hartmann.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **Práticas Avaliativas em educação física: percepção de alunos e professores do ensino médio e fundamental..**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/12/2000**
6. Orientador [a]: Péricles Saremba Vieira
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Este estudo, de cunho etnográfico, utilizou como instrumento de medida, entrevistas com professores e alunos. A amostra, escolhida de forma aleatória, constitui-se de dezesseis professores e dez escolas, sendo catorze professores da rede estadual e dois da rede municipal. Contou, ainda, com sessenta crianças dessas escolas, perfazendo um total de quatrocentos e setenta alunos informalmente entrevistados.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: verificar os problemas relacionados com as práticas avaliativas em educação física, as quais trazem à tona questões que a própria educação física, enquanto disciplina pedagógica vem enfrentando. A fim de investigar tais questões, estabeleceu-se como objetivo geral analisar de que forma e com que objetivos os profissionais da área da educação física realizam as práticas avaliativas no ensino fundamental.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Os resultados apontam que as práticas avaliativas da disciplina de Educação Física, tanto nas escolas estaduais como nas municipais, parecem ser realizadas apenas para cumprir normas, sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos, espelhando as contradições e confusões inerentes às modalidades de avaliação por parte dos profissionais da área. Os profissionais demonstraram o precário entendimento do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **José Luiz Lacerda.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Fundamentos para a auto-avaliação como “experiência de si” na prática pedagógica da educação física escolar**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/03/2001**
6. Orientador [a]: Vera Lucia de Menezes Costa
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionado
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não mencionado
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: O estudo aponta referenciais teóricos que possam sustentar um processo de auto-avaliação como "experiência de si". Para isto, aproxima as dimensões da "experiência de si (ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se), as práticas pedagógicas de auto avaliação, entrelaçadas pelos temas da complexidade, ética, erro, disciplinarização, discursos e interpretações, no qual foram selecionados na literatura pelo confronto com os referenciais da "experiência de si". A ação auto-avaliativa como "experiência de si", quer ultrapassar o sentido normalizador que a auto-avaliação vem sendo empregada, no qual ela se efetiva com enumerações comportamentais desejadas, apontando o quanto o aluno estaria próximo ou não destes comportamentos, para possibilitar sua ação em uma perspectiva reflexiva, no qual o

sujeito elabora e reelabora reflexões consigo mesmo, de modo a perceber historicamente como se torna o que se é, sendo capaz de representar, comunicar, decidir, julgar, atribuir valores que geram a complexidade humana, reconhecendo suas possibilidades de transformação. Nesta abordagem, o conhecimento é multidimensional e só faz sentido, se houver modos reflexivos sobre eles. Os efeitos de poder o tornam político, já que vem disciplinarizar a maneira como as pessoas participam e agem na sociedade. Assim, na a auto avaliação, "o que importa não é o conhecimento em si, mas os efeitos de poder que ele produz nos sujeitos". Desta forma, o aluno os compreende e toma decisões sobre sua transformação em sujeito social. A auto-avaliação como "experiência de si" na Educação Física, é direcionada a reflexão do corpo em movimento contextualizado, com sentidos próprios do sujeito e significações sociais, que constituem um sujeito que fala pela "experiência de si", aqui pensada no contexto específico, que tem os pré-supostos da cultura corporal como referencia. Assim, os referenciais contem indícios que apontam a viabilidade de utilização da auto-avaliação como "experiência de si", no contexto especificado.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **THEREZA MARIA PAES BARRETO DOS SANTOS.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **INVESTIGANDO OS EFEITOS DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO INOVADORA: O OLHAR DOS PROFESSORES.**
4. Instituição onde foi defendida: **UFPE EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/08/2002**
6. Orientador [a]: **CELI NELZA ZULKE TAFFAREL**
7. Objeto de estudo: **Avaliação do processo ensino aprendizagem.**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Nossa trajetória metodológica consistiu da aplicação de um questionário, com questões fechadas, tomando como categorias analíticas básicas, o par, necessidade e possibilidade.**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **Apresenta como eixo central de sua discussão, a análise de alguns efeitos da implantação de uma sistemática de avaliação inovadora, investigando as concepções sobre a avaliação das aprendizagens presentes na prática pedagógica dos docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.**
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **Não mencionados**
11. Conclusão principal: **as concepções de avaliação dos docentes se aproximam de uma abordagem de avaliação formativa. Os resultados apontam para o anúncio da possibilidade de configurar-se como uma prática avaliativa superadora dos referenciais prescritivos, classificatórios e burocráticos, hegemônicos no Colégio de Aplicação até a implantação da atual sistemática de avaliação.**

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Marcelo Filócomo.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **Avaliação do aluno de educação física na perspectiva do professor..**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/10/2002**
6. Orientador [a]: Fermino Fernandes Sisto
7. Objeto de estudo:
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A realização deste trabalho contou com uma pesquisa com trinta professores que ministram aulas na rede estadual e particular de ensino. Eles participaram respondendo um questionário com quatorze itens, com alternativas que se baseiam nos PCN, na vivência do pesquisador e algumas heranças trazidas sobre a prática de atividades físicas, dos quais oito foram considerados para este estudo.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: O objetivo deste estudo foi identificar alguns critérios comuns de avaliação que os profissionais da área utilizam frente às sugestões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais com relação aos instrumentos estudados quando de sua formação. Além disso, qual é a forma de feedback que julgam ser mais apropriada para os seus alunos, para que a avaliação possa fazer parte também do processo de ensino e não só um critério de classificação final.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras:
11. Conclusão principal: Os resultados oscilaram entre as práticas propostas pelos PCN, as sugeridas na sua formação profissional, e as criadas pelo pesquisador, facilitando a conclusão de que os critérios de avaliação na escola estão longe de um consenso.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Carina Tramontina Correa.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado []
3. Título: **Projeto Político-Pedagógico: implicações para a ação Pedagógica na Educação Infantil**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/04/2003**
6. Orientador [a]: Oswaldo Alonso Rays
7. Objeto de estudo: Não mencionada
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Busca-se, portanto, desenvolver a pesquisa na modalidade de ensaio, devido às proposições que serão feitas para um trabalho voltado à Educação Infantil, apoiando-se numa linha dialética-crítica, a qual compreende um conjunto de processos ininterruptos, contraditórios, em que tudo se relaciona e, ao mesmo tempo, tudo se transforma. Contudo, não se pretende esgotar a temática abordada, mas sim oportunizar no decorrer da pesquisa a reflexão sobre a prática pedagógica que contempla a realidade educacional das escolas infantis.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Para isso, tomam-se como objetivos contextualizar a criança do zero aos seis anos no seu processo histórico; analisar as influências e teorias educacionais que contribuíram e ainda contribuem para a prática pedagógica das escolas infantis; caracterizar esta criança inclusa na primeira etapa da educação básica, considerando o seu desenvolvimento, abordando a aglutinação que deve ocorrer entre o ato de cuidar e o ato de educar, funções estas indispensáveis e indissociáveis que pré-determinam ações político-pedagógicas dos envolvidos nas instituições. Propõe-se, a partir de então, elementos teórico-metodológicos que nortearão a elaboração e execução de um Projeto Político-Pedagógico, o qual também passa a explicitar as concepções de criança, de aprendizagem, de conteúdo, de avaliação empregadas pela escola, esclarecendo a forma como se desenvolve o planejamento escolar e a atuação dos envolvidos no processo educativo.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionada
11. Conclusão principal: Não mencionada



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **CRISTINA NOGUEIRA DE MENDONÇA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: relato de experiência como subsídio para mudança curricular.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/02/2003**
6. Orientador [a]: MARIA APARECIDA TREVISAN ZAMBERLAN
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Essa pesquisa se caracteriza como de modalidade descritiva de campo, conduzida com a finalidade de investigar em 4 escolas de educação pré-escolar de Londrina, sendo 2 municipais e 2 particulares, amostradas para o estudo, de que maneira a teoria, conteúdo e metodologia estão sendo planejados e desenvolvidos nesse nível de educação.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: A elaboração de uma proposta curricular de qualidade, que considere o aluno em toda a sua complexidade existencial (físico/motora, social, afetiva, moral e cognitiva) e que favoreça condições para a sua formação crítica e autônoma e, ao mesmo tempo, lúdica, prazerosa e criativa, em que os profissionais estejam comprometidos com o cuidado e a educação das crianças, exige do professor disciplina intelectual, pesquisa, socialização constante de suas experiências, reflexão e avaliação incansável do trabalho desenvolvido.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Com base nestes dados preliminares procura-se cotejar as informações obtidas com o trabalho que vem sendo desenvolvido em outra instituição, da qual a pesquisadora faz parte, relatada como uma experiência em construção, a qual analisada avaliada e criticamente refletida possa servir de referência à construção de um trabalho coletivo junto a professores e coordenadores das outras instituições como propostas metodológicas viáveis para a organização pedagógica das atividades nestes contextos.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ELIZETE SILVA RESENDE CORREIA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **CICLOS DE FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/10/2004**
6. Orientador [a]: MARILIA GOUVEA DE MIRANDA
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Os estudos referentes aos ciclos de formação foram realizados mediante a leitura de documentos editados pela própria Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de artigos e livros que discutem a proposta e outros que discutem a prática pedagógica no âmbito da Educação Física. Realizou-se uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, dividida em dois momentos: no primeiro, foram entrevistados professores de Educação Física do ciclo II e, no segundo, foram feitas observações, em sala de aula, de um professor.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: O trabalho teve o interesse em discutir a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente à reestruturação do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em ciclos de formação do desenvolvimento humano. Buscou-se, assim, caracterizar os professores de Educação Física e apreender como eles situam sua disciplina no âmbito da escola organizada em ciclos de formação e, ainda, como se verifica sua prática pedagógica.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Foram observadas diferenças na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Mas, de modo geral, não se verifica uma significativa alteração na prática do professor, havendo uma tendência ao distanciamento da prática pedagógica docente em relação aos princípios da proposta de ciclos de formação.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **IVETE ERTNER.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **A AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGMENTO II, NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/12/2004**
6. Orientador [a]: CARLOS ALBERTO VECHI
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Recorremos à pesquisa qualitativa, utilizando questionário, entrevistas e observação para coletar os dados.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: verificar como os professores de Educação Física da rede estadual de São Caetano do Sul desenvolvem sua prática pedagógica, além de buscar os pressupostos teóricos interdisciplinares que a embasam e constatar se as orientações oficiais estabelecidas pelos órgãos públicos estão sendo utilizadas pelos docentes.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Após sua análise, estabelecemos cinco categorias: a finalidade da Educação Física, o conteúdo trabalhado, a metodologia desenvolvida, a avaliação e a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais no trabalho docente que nos possibilitaram verificar que a maioria dos docentes prioriza apenas um conteúdo. Essa constatação permitiu-nos estabelecer um quadro que evidencia como o docente entende a prática pedagógica na Educação Física. O cenário é pouco alentador, pois, ao utilizarem os PCNs como referencial de seu trabalho, os professores mostram um conhecimento superficial do que essa fonte de embasamento teórico e prático seria em termos de uma postura filosófica diante do processo educacional como um todo, ignorando as realidades sociais e culturais que devem ser consideradas. Os mais atualizados se esforçam por realizar um trabalho interdisciplinar, visando a educação total. Em razão disso, equacionamos como uma série de situações que apontam para uma mudança no comportamento do docente de Educação Física.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **MANUEL CARLOS MESQUITA CORREA PEREIRA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado [
3. Título: **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/04/2004**
6. Orientador [a]: **EVANDRO FAUSTINO**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Não mencionados
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não mencionados
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: A ginástica escolar foi introduzida no Brasil em 1860. No princípio as famílias se opunham veementemente a essa prática, pois o esforço físico era típico das classes menos favorecidas, como escravos e trabalhadores sem instrução. Foram necessárias várias gerações e muitas obrigatoriedades oficiais para que essa prática fosse aceita. Nesse período o objetivo era promover a saúde pública, aprimorar a raça branca e disciplinar o povo. As avaliações eram baterias de testes físicos, e essa foi a mentalidade vigente até meados do século vinte, quando foi substituída pela de técnicas desportivas. O objetivo principal era formar atletas. Nessa fase, as avaliações, além de exercícios físicos, também envolviam formas de avaliar a técnica desportiva, dando ênfase a gestos tecnicamente perfeitos quanto aos arremessos de basquete, chutes de futebol ou tempos de corrida. A partir da década de 1980, com a volta da valorização das ciências

humanas nas universidades brasileiras, um novo conceito de Educação Física surgiu, calcado em princípios democráticos e humanistas, encarando o movimento humano como uma manifestação cultural, denominada cultura corporal. Os objetivos estavam voltados para a formação do cidadão participativo, consciente de seu processo de ensino/aprendizagem e conhecedor das várias concepções de cultura corporal. Sendo assim, os modelos antigos de avaliações, que davam grande ênfase às performances motoras, deveriam ser substituídos por uma técnica que avaliasse todo o processo de aprendizagem, bem como os desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo-social. Essa nova forma de avaliação em Educação Física escolar chamamos de avaliação formativa.

11. Conclusão principal: Conforme se pode concluir pelas considerações acima, o trabalho exigiu o uso de teorias interdisciplinares que levassem em conta as circunstâncias históricas, sociológicas, pedagógicas e culturais de momento do processo estudado.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **MARIA AUGUSTA GEBARA GORINI.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/02/2004**
6. Orientador [a]: **NADIA APARECIDA DE SOUZA**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Visando orientar um novo fazer avaliativo e enunciar alternativas para o profissional da disciplina de Ginástica Rítmica na construção de uma prática avaliativa que, cumprindo sua finalidade educativa, assuma a função de subsidiar os processos de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação de um profissional reflexivo, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, a pesquisa participante. Os atores que integraram o grupo pesquisado foram os 35 alunos da disciplina de Ginástica Rítmica do 2º ano do Curso de Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina. Construímos nosso cenário tendo como pano de fundo o referencial teórico e documental e, como roteiro das cenas, as representações simbólicas feitas inicialmente pelos alunos, as observações diretas do cotidiano da sala de aula, os questionários aplicados no decorrer do processo e os procedimentos avaliativos implementados. A avaliação da aprendizagem se efetivou pela proposição e implementação de diferentes ferramentas e pelo uso de seus resultados numa

perspectiva diagnóstico-formativa, o que favoreceu que as aprendizagens ocorressem no processo e contribuíssem para que os alunos reagissem mais favoravelmente às situações de avaliação.

9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não mencionado
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Assim, promoveu-se as condições para uma reflexão que proporcionou: (a) a identificação e superação das dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino, (b) o acolhimento de uma nova concepção de avaliação entendida como informativa e subsidiária do ensinar e do aprender, (c) a apropriação de conhecimentos indispensáveis a formação do futuro educador a atuar com Educação Física nas instituições de ensino, (d) a redução da distância que afasta a teoria da prática, (e) a assunção, pelo aluno, de seu papel de co-responsável pelo curso de suas aprendizagens, dentre outros.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **RITA DE CÁSSIA BONCI DE OLIVEIRA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado []
3. Título: **ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS NA UNIVERSIDADE.**
4. Instituição onde foi defendida: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/06/2004**
6. Orientador [a]: NEWTON CESAR BALZAN
7. Objeto de estudo: Não mencionado

8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Para coleta de dados utilizou-se um questionário aplicado junto aos alunos do último ano de licenciatura do Curso Superior de Educação Física, nas seguintes Instituições: PUC-Campinas, UNICAMP e UFSCAR.

9. Objetivo Geral e/ou Específicos: expor a importância e a influência da motivação na aprendizagem de modo a destacar seu sentido, continuidade e integração. Além disso, visa analisar as teorias de aprendizagem, sobretudo a teoria do ponto de vista cognitivista aliada à teoria do processo de informação.

10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado

11. Conclusão principal: Após a tabulação e análise dos dados da pesquisa, buscou-se traçar paralelos entre o perfil dos alunos. Foram observadas no instrumento de avaliação as questões relativas ao envolvimento e motivação do aluno com seu processo formativo, através de formas de ensino e aprendizagem oferecidas no curso e expectativas em relação à carreira profissional e/ou acadêmica. É com base em tais pontos que se almeja alcançar uma melhor qualidade de ensino.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Repensando a Avaliação: as representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física.**
4. Instituição onde foi defendida: **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)**
5. Ano de defesa: **01/04/2004**
6. Orientador [a]: **WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Os dados, levantados por meio de um questionário e analisados em três fases**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **apresentar uma reflexão crítica sobre a avaliação nas aulas de Educação Física. À luz da teoria das Representações Sociais, investigou-se como os professores de Educação Física objetivam e ancoram o conceito de avaliação em suas práticas educativas.**
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **A questão que norteou a definição do problema desta pesquisa foi: Quais as representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física sobre a avaliação?**

11. **Conclusão principal:** a avaliação em Educação Física se detém, de maneira mais efetiva, na performance do movimento executado pelos alunos. A reflexão sobre a avaliação como um momento de diagnóstico e tomada de decisão ainda é, nos dias de hoje, pouco empregada pelos professores. Os resultados apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema avaliação em Educação Física, a fim de que os professores possam ser melhores qualificados e sintam-se mais seguros para enfrentar o desafio de romper com as concepções avaliativas cujo foco é a aptidão física. Demonstram, também, que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, no que se refere às práticas avaliativas de seus professores, a fim de torná-los mais reflexivos e críticos, e não apenas meros reprodutores de práticas sociais. As discussões sobre o tema avaliação precisam ser aprofundadas, para que, assim, sejam superadas determinadas práticas avaliativas que só reafirmam a dicotomia corpo e mente, presentes, ainda hoje, nas aulas de Educação Física. Só assim, as Representações Sociais poderão ser reconstruídas e ressignificadas.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Evandra Hein Mendes.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar.**
4. Instituição onde foi defendida: UFSC - EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/12/2005**
6. Orientador [a]: Juarez Vieira do Nascimento
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: a metodologia descritiva-interpretativa com abordagem qualitativa dos dados. Os participantes consistiram de professores egressos, docentes formadores e estudantes formandos do curso de Educação Física da UNIOESTE. O instrumento utilizado na coleta dos dados consistiu de entrevista semi-estruturada, com questões abertas em relação às experiências advindas dos ensinamentos fundamental e médio.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisou o processo de estruturação das práticas avaliativas implementadas na Educação Física escolar, pelos egressos do curso de Educação Física UNIOESTE.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Verificou-se que os docentes formadores e os professores egressos vivenciaram com maior ênfase a avaliação de desempenho físico e técnico, já os estudantes formandos experimentaram mais a avaliação voltada à participação nas aulas práticas. No que se refere ao período de formação inicial em Educação Física, percebeu-se que a maioria vivenciou avaliações que privilegiavam identificar a quantidade e o grau de retenção dos conhecimentos teóricos assim como avaliações do desempenho técnico e físico. Na análise das características das práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar, identificou-se que os professores egressos enfatizavam a análise da participação nas aulas, utilizando a observação, com o objetivo principal de estimular o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Neste sentido, observou-se o fraco impacto da formação inicial no processo de estruturação das práticas avaliativas, já que a experiência profissional advinda da realidade educacional foi mais significativa na consolidação das concepções de avaliação.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Marília Chaves Carvalho.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **PAR E IMPAR: trabalho colaborativo na aula de Educação Física.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/12/2005**
6. Orientador [a]: Magda Floriana Damiani
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: O estudo foi realizado à luz da abordagem Sócio-Histórica de Lev Vygotsky e de outros pesquisadores pós-vygotskianos, especialmente Engeström, que desenvolveu a terceira geração da Teoria da Atividade. A investigação foi baseada na prática pedagógica levada a cabo em uma turma de 5a série, de uma escola particular da cidade de Rio Grande (RS), com o intuito de tornar as aulas de Educação Física mais efetivas, em termos de inclusão/participação, aprendizagem de conteúdos e satisfação, por parte dos alunos. Tal prática difere daquela historicamente construída para essa disciplina, em que a competição normalmente é estimulada. A turma era formada por 29 meninas e meninos com idades entre 9 e 11 anos. Essa turma foi escolhida porque nela a proposta de trabalho colaborativo foi desenvolvida mais plenamente, já que a escola da qual faz parte está aberta a novas experiências de ensino. As aulas ocorreram duas vezes por semana, em períodos de 50 minutos, num total de 46 encontros. Essas aulas eram planejadas em conjunto, pela professora e pelos alunos. Nelas, as regras de cada um dos desportos estudados eram estudadas e adaptadas, para atender às necessidades do grupo, além de serem colocadas em prática. O trabalho era, sistematicamente, discutido e avaliado por todos. A coleta de dados para a avaliação dessa prática

ocorreu por meio das observações não-estruturadas e anotações no diário de campo da professora, bem como por depoimentos orais dos alunos e análise de documentos - trabalhos escritos e desenhos também produzidos por eles. A proposta de trabalho colaborativo mostrou-se efetiva, frente aos objetivos propostos, já que promoveu a inclusão de alunos que, geralmente eram excluídos das atividades e gerou satisfação na maioria da turma.

9. Objetivo Geral e/ou Específicos: descrever e avaliar as contribuições de uma proposta de trabalho conjunto, colaborativo - entre alunos e entre eles e a professora - para o desenvolvimento de atividades de iniciação desportiva, em aulas de Educação Física Escolar.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Foi possível criar uma cultura colaborativa no grupo, embora ela fosse relativamente frágil e tivesse que ser reforçada a cada aula. Os resultados sugerem ser possível colocar em prática uma concepção de Educação Física Escolar que não se baseie em atividades competitivas, mesmo em uma sociedade em que a competição seja a tônica.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Valéria Maciel.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**
4. Instituição onde foi defendida: UNESP/RIO CLARO
5. Ano de defesa: **01/12/2005**
6. Orientador [a]: Irene Conceição Andrade Rangel
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, de cunho qualitativo, constituída por três etapas. Os sujeitos participantes foram cinco professoras da rede municipal de ensino da cidade de Americana - SP. Inicialmente cada professora participante respondeu a um questionário com o objetivo de detectar o conhecimento prévio sobre o tema, assim como suas dúvidas, opiniões, dificuldades, necessidades e sugestões. Estas respostas serviram de base para a elaboração da próxima etapa, que foram os nove encontros. Estes encontros aconteceram na forma de vivências, debates, exposições e leitura de textos, visando debater e ampliar os olhares sobre esta temática. Na última etapa, as participantes responderam outro questionário apresentando as sugestões e contribuições para uma avaliação final.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: subsidiar os professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental como o esporte pode ser tratado dentro de uma proposta pedagógica que leva em conta as três dimensões dos conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Os resultados nos mostraram que as professoras, embora tivessem dificuldades em compreender e considerar as dimensões dos conteúdos, as superaram e realizaram propostas que abrangeram tais dimensões em sua totalidade. Além disso, abordaram outros aspectos relevantes, tais como: respeitar o princípio da diversidade de conteúdos e aprendizagem, e dar atenção especial à mídia e sua relação com o fenômeno esportivo. Tais considerações nos levam a confirmar que as professoras estão abertas a mudanças e novas possibilidades em suas aulas.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **WAGNER DOS SANTOS.**
2. Nível: Dissertação mestrado [x] Tese de doutorado [__]
3. Título: **Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção.**
4. Instituição onde foi defendida: UFMG - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/03/2005**
6. Orientador [a]: PURA LUCIA OLIVER MARTINS
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Teve como locus da pesquisa uma escola da rede municipal de Vitória, por apresentar uma proposta curricular em rede e por trabalhar com uma perspectiva progressista de avaliação. A prática foi tomada como o critério referencial norteador da pesquisa, prática esta, entendida como lócus de teoria em movimento. Para atingir o objetivo proposto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em quatro momentos: a) Referencial teórico-metodológico: decifrando o pergaminho investigativo; b) O mergulho: a proposta curricular da escola e sua materialidade no cotidiano; c) Avaliação da escola e a avaliação na escola: mergulhando na prática pedagógica da professora de educação física; d) A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Os resultados preliminares evidenciaram que a implementação da proposta pedagógica da escola nasceu das experiências vivenciadas pelos praticantes escolares desde o ano de sua municipalização, buscando solucionar os problemas cotidianos. Quanto ao processo avaliativo, encontramos um avanço significativo principalmente no que se refere ao uso da auto-avaliação criterial e da revisão da avaliação escrita, entendida como elemento diagnóstico de aprendizagem. Os achados dessas fases indicaram que a prática pedagógica da professora, assim como a proposta pedagógica da escola, estava em processo de construção/consolidação e que, naquele momento, seria necessário avançar de um mergulho à intervenção.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Alessandra Galve Gerez.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **A prática pedagógica em Educação Física para Idosos e Educação em Saúde na Perspectiva da Promoção da saúde: Um olhar sobre o projeto Sênior para a Vida Ativa - USJT.**
4. Instituição onde foi defendida: Universidade São Judas Tadeu - Educação Física
5. Ano de defesa: **01/05/2006**
6. Orientador [a]: Maria Luiza de Jesus Miranda
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Para tanto, foi adotado o método de pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Participaram deste estudo os professores que ministram as aulas de educação física e os idosos que integraram o Projeto em 2004. Os instrumentos utilizados foram: observação participante, entrevista semi-estruturada, caderno de campo, questionário, projeto pedagógico, planejamento das aulas e avaliações. A análise das bases teóricas do projeto, bem como dos documentos do projeto, foi realizada a partir de procedimentos de análise documental. A observação participante, o questionário dos professores e os relatos dos idosos foram tratados pela da Filosofia Hermenêutica e pelas técnicas de análise de discurso.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Assim, este trabalho tem como objetivo geral uma investigação acerca do modelo pedagógico do Projeto Sênior, tanto em termos de suas bases teóricas quanto da implementação de suas ações práticas. Seus objetivos específicos são a análise das aprendizagens construídas pelos idosos em relação à atividade física, buscando captar manifestações de autonomia, além de querer compreender o significado da participação no projeto em suas vidas.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Os resultados indicaram que houve a incorporação das bases teóricas do projeto por parte de seus professores, além de sua efetivação no cotidiano das aulas observadas e anotadas em caderno de campo. No entanto, alguns preceitos da concepção de autonomia na perspectiva freireana precisam ser redimensionados. A análise das entrevistas com os idosos mostrou a construção de novos conhecimentos sobre a prática de AF e o engajamento em outros programas pela maioria dos idosos, o que denota o incremento do empowerment individual. No entanto, pode-se constatar também que não houve o incremento do empowerment coletivo, objetivo também buscado pelo ideário da Promoção da Saúde.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **FLAVIA GENI ZERAIK RODRIGUES.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores.**
4. Instituição onde foi defendida: PUC SP
5. Ano de defesa: **01/10/2006**
6. Orientador [a]: MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A coleta de dados foi realizada entre o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006, na primeira fase por meio de análise documental, envolvendo dados da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria de Ensino Centro-Oeste referentes ao número de professores, alunos, classes especiais, salas de recursos, alunos em inclusão e habilitações dos professores das classes especiais. Na etapa seguinte foram realizadas entrevistas com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental com experiência no trabalho com alunos com deficiência. Os dados obtidos foram organizados em temas, considerando os objetivos desta pesquisa.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: investigar, através do relato de professores, as atividades desenvolvidas em classe, particularmente o modo de avaliar seus alunos, com foco nos alunos com deficiência, verificando se práticas inclusivas estão ocorrendo na sala de aula.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: Os resultados revelam que, em termos de legislação, normas e instruções, a Educação Inclusiva pode sentir-se amparada e protegida. Quanto às práticas inclusivas, bem como quanto à proposta de inclusão dos alunos com deficiência, são desejáveis e possíveis, porém muitos fatores, físicos, pedagógicos, materiais e humanos, ainda faltam para torná-las concreta e enriquecedora. Para as professoras faltam políticas públicas consistentes, realistas e eficazes que garantam educação de qualidade ao aluno com deficiência; no entanto, contamos com gestores e professores que utilizam de experiência e boa vontade para garantir ao menos àqueles alunos com deficiência que tiveram o acesso, sua permanência na escola.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Martha Goretti Vasconcelos Said Araujo.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **A metodologia da Escola Ativa: avaliação de experiências nas Escolas Municipais de Teresina-PI.**
4. Instituição onde foi defendida: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/12/2006**
6. Orientador [a]: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Com fundamento nas teorias de Maria Ozanira Silva (2001), Marta Arretch (2001) e Sonia Draibe (2001), definimos a pesquisa como avaliativa a qual tem caráter explicativo, exploratório e quali-quantitativo. Os instrumentos de pesquisa usados foram questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos agentes do projeto, como alunos, professores, supervisores, e pais de alunos, e uma entrevista semi-estruturada, aplicada à coordenação do projeto.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Este trabalho apresenta uma perspectiva avaliativa da implementação do Projeto Escola Ativa, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nas escolas da zona rural teresinense.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: Como resultado, pode-se afirmar que o Projeto da Escola Ativa é implementado hoje nas escolas da zona rural de Teresina com limitações, que constituem grandes entraves para que o projeto alcance seus reais objetivos no sentido da autogestão escolar, da descentralização administrativa e da gestão compartilhada entre escola e comunidade

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Patrícia de Fátima Rodrigues Marcon.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Exclusão Escolar: representações sociais de professores e gestores escolares.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/12/2006**
6. Orientador [a]: Esméria de Lourdes Saveli
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Para tanto, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e depois transcritas. Participaram da pesquisa 67 educadoras, entre professoras e gestoras escolares, de 14 escolas municipais, sorteadas uma de cada setor da área urbana, da cidade de Ponta Grossa – PR.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar as representações sociais de professores e gestores escolares do ensino fundamental sobre a exclusão escolar. Pretende-se, com este trabalho, provocar reflexões importantes, para o debate acerca da exclusão escolar, que permeiam o planejamento e a implementação das políticas educacionais.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado
11. Conclusão principal: A pesquisa demonstrou que, para a efetivação da política de educação inclusiva exige mudança de mentalidade, como também, estrutura física, material e recursos humanos.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Rodrigo Luiz Vecchi.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado []
3. Título: **Ensinar para a compreensão: proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/05/2006**
6. Orientador [a]: Vilma Lení Nista-Piccolo
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Através de entrevistas e observações procuramos detectar como essas aulas estão inseridas nas propostas pautadas pelo EpC. A partir desse diagnóstico, fomos analisar as escolas que, no Brasil, fundamentam seu plano curricular nessa teoria, identificando até que ponto as propostas de Educação Física estão conectadas com os princípios que ela determina. Em Salvador, local onde encontramos sete escolas com o perfil supramencionado, pudemos constatar a mesma situação encontrada em Buenos Aires, ou seja, a Educação Física escolar extremamente distante das discussões teóricas. Já em São Paulo, encontramos uma escola em que o EpC fundamenta seu processo de ensino-aprendizagem, inclusive na área da Educação Física. Optamos, assim, por estudar essa instituição através de um estudo de caso. Após uma análise interpretativa dos discursos dos sujeitos entrevistados (cinco professores, dois estagiários e um coordenador da área de Educação Física); de duas reuniões coletivas de área; de aulas observadas; além de informações documentais, pudemos constatar aspectos que aproximam a Educação Física desenvolvida nessa instituição com as características do EpC.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: avaliar como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nas instituições que utilizam essa teoria na fundamentação do seu ensino, analisamos, primeiramente, três escolas da Argentina localizadas na cidade de Buenos Aires. Se propôs apontar diretrizes para o desenvolvimento de aulas de Educação Física fundamentadas no EpC apresentando aspectos importantes a serem refletidos tanto pela direção da escola como pelos professores que utilizam a teoria.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras:
11. Conclusão principal: Não mencionado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Ariovaldo de Souza Ribeiro.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **A utilização das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor de Educação Física no ensino médio.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/10/2007**
6. Orientador [a]: Adriano Rodrigues Ruiz
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: O estudo foi elaborado em dois ambientes; a sala de informática e quadra para prática corporal. Com suporte em uma metodologia quanti-qualitativa as observações foram avaliadas por meio de análise do tempo de aula envolvendo a amostragem de tempo em minutos (min.) no qual o professor desenvolve a aula. As atividades do professor durante este período de tempo são codificadas considerando a gestão do tempo de aula (min.) subdividido em instrução, desenvolvimento da tarefa e feedback. Foram analisados nos dois ambientes 7 grupos pertencentes ao ensino médio. Os dados foram tratados com programa estatística 6.0 por meio de estatística descritiva, redução percentual, teste observado versus esperado (qui-quadrado).
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não mencionado
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionado.
11. Conclusão principal: Os resultados da ação pedagógica real mostraram $24\% \pm 5\%$ de instrução, $51\% \pm 6\%$ do desenvolvimento da tarefa e $14\% \pm 7\%$ de feedback. O teste do observado versus esperado mostrou o valor de qui-quadrado de 18,5 $p < 0,05$ caracterizando a influencia da quantidade de tempo na ação pedagógica do professor. Consideramos que o uso das tecnologias de comunicação e informação nos dois ambientes permite ao professor estruturar um contexto de diferentes estilos de ensino e aprendizagem.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Bertha Emilia Strijker.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Desenvolvimento Infantil: Análise das Manifestações Motoras para a Construção de um Referencial de Avaliação.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/01/2007**
6. Orientador [a]: Ademir de Marco
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Estruturamos um conjunto de atividades motoras baseados no Exame Neurológico Evolutivo - ENE (Lefèvre, 1976), porém com a preocupação central de que as crianças realizassem as tarefas propostas na forma de Atividades Motoras Sugeridas - AMS. Esperando com isto contribuir com os professores de Educação Física no objetivo de identificar, de forma natural e espontânea, o desenvolvimento motor de crianças, elaborar e aplicar atividades motoras com base no ENE, que permitissem a análise do desenvolvimento motor, nas faixas etárias de 3 a 5 anos; comparando os resultados obtidos neste estudo com os dados apresentados e previstos pela aplicação do ENE na sua forma original na clínica neurológica. Utilizamos como método estatístico, o teste de Qui-quadrado (X^2) a 5%, tendo a estratificação – parto, e para verificar a concordância do estudo com o estudo de Lefèvre, realizamos a análise descritiva baseada no estudo de porcentagem, fazendo-se uma análise quantitativa e qualitativa em prova apta e prova não apta para a idade e tipo de parto.

9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisou de forma lúdica o equilíbrio estático e dinâmico, coordenação apendicular, sincinesias, persistência motora, e sensibilidade de crianças pré – escolares.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: As provas de equilíbrio estático, para 3 anos atingiu 84% de êxito no total das provas, as crianças de 4 e 5 anos, não atingiram o percentual mínimo de 75%, constante do ENE. Para equilíbrio dinâmico, se considerarmos o total de crianças e o total de provas, as crianças na idade de 3 anos atingiu-se 91% de êxito, 4 anos tiveram 75% e as crianças de 5 anos obtiveram 56% de êxitos no total de provas. Na categoria de coordenação apendicular, os valores atingidos foram: 71% (3 anos), 29% (4 anos), e 70% (5 anos). Para a categoria de sincinesias, o maior percentual foi com as crianças de 5 anos, onde atingiram 52% de êxitos, enquanto as crianças de 3 e 4 anos respectivamente, tiveram 20% e 18%, a de persistência motora, resultou em 37% para 4 anos e 9% para 5 anos. A categoria, sensibilidade, teve percentual de 99,5% de êxitos para crianças com 5 anos, para 4 anos 70% e para crianças de 3 anos 53%, de êxito. Entendemos o estudo possibilitou demonstrar um exemplo de atividades que podem ser desenvolvidas com crianças em idade da Educação Infantil, verificamos por meio dos resultados obtidos que, crianças nascidas de parto cesárea e crianças de parto normal apresentam resultados muito próximos, podendo, desta forma, participar de um mesmo programa de atividades motoras. Ainda que pesem algumas diferenças em determinadas provas do ENE, estas não foram táticas a ponto de inviabilizar a participação conjunta em programas de ações motoras, de crianças nascidas pelos dois tipos de partos. Resultados semelhantes também foram encontrados, quando comparamos os percentuais obtidos por Lefèvre (1976) com a aplicação do ENE e os escores alcançados pelas crianças analisadas neste estudo, no desempenho das AMS. Ao finalizarmos esta pesquisa, podemos inferir que o conhecimento de provas para avaliar o desenvolvimento motor da criança, permite identificar e prevenir certas dificuldades de aprendizagem, podendo ser elaborado um programa de educação e de reeducação psicomotora para ser realizado com crianças desta faixa etária.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Lilian Cristina Gramorelli.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/10/2007**
6. Orientador [a]: Marcos Garcia Neira
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Posteriormente, foi realizada a análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos Educação Física, a qual indicou proposições diferenciadas para as práticas pedagógicas dos professores quando comparadas àquelas historicamente construídas na área. A partir daí, foram eleitas quatro categorias que fundamentaram uma investigação etnográfica com professores atuantes no Ensino Fundamental. Os dados obtidos apontam para uma nova configuração das práticas em Educação Física escolar que passou a considerar conteúdos eleitos da cultura corporal e serem desenvolvidos nos seus aspectos conceitual, procedimental e atitudinal.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Este trabalho teve como objetivos, compreender como os professores de Educação Física ressignificam suas práticas educativas face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, desvelar suas apropriações sobre as concepções da área, objetivos do componente, conteúdos de ensino, orientações didáticas e formas de avaliação propostos nesses documentos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas relacionados à prática dos professores de Educação Física após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual foi retomado o contexto de elaboração desses documentos oficiais, bem como, desvelou-se o processo pelo qual dialogaram com as concepções de ensino da Educação Física.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: A interpretação dos resultados permite constatar que as concepções e práticas dos professores investigados se aproximam com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que pode ser traduzido como influência desencadeada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Luciene Farias de Melo**
2. . Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/03/2008**
6. Orientador [a]: Osvaldo Luiz Ferraz
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Trata-se de pesquisa qualitativa, baseada em modalidades como a pesquisa-ação e o paradigma indiciário. As fontes primárias foram o portfólio dos alunos e o diário da professora-pesquisadora.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: investigar as possibilidades do portfólio na Educação Física escolar, por meio de uma intervenção pedagógica, para subsidiar uma discussão através da interpretação e análise de indícios extraídos dos registros dos seguintes participantes: a professora-pesquisadora e 23 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de um colégio particular da cidade de Guarulhos.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: O estudo mostra que planejar, vivenciar, refletir e registrar a experiência de ensino com o portfólio contribuiu positivamente para a formação da professora pesquisadora: tanto auxiliou a prática pedagógica de avaliação como melhorou sua competência de investigadora em estudos de enfoque qualitativo. Além disso, permitiu que as noções relativas ao processo de ensino e avaliação fossem reelaboradas em um movimento dialógico entre a teoria e a prática. Favoreceu a percepção de modificações na relação entre a professora e os alunos, com aumento da participação deles durante a avaliação, tornando-se mais conscientes de suas responsabilidades diante da aprendizagem, da identificação das dificuldades e de como fazer para melhorá-las. Em síntese, a experiência propiciou aprendizagem docente e discente. Todavia, a avaliação dos resultados aponta a necessidade de se criarem condições nas escolas para professor implementar a proposta em suas aulas; do ponto de vista da pesquisa-ação, destaca-se a dificuldade de se distanciar da própria prática.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Vannina de Oliveira Assis.**
2. 2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Os referenciais curriculares para a educação física na escola do Ensino Fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA
5. Ano de defesa: **01/03/2008**
6. Orientador [a]: Antonio Jorge Gonçalves Soares
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A metodologia utilizada pautou-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Deste modo, a seleção dos documentos, que constituiu o corpus de análise do presente estudo foi de 09, desenvolvidos por equipes técnico-pedagógicas de Secretarias de Estado de Educação, que concluíram e disponibilizaram seus 'referenciais curriculares' até o ano de 2007.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: objetivo identificar e analisar as orientações de ordem teórico-metodológicas (referencial teórico, objetivo da educação física na escola, conteúdos propostos, metodologia e avaliação) encontradas nos Referenciais Curriculares para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação brasileira.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: Percebemos que na tentativa de definição do currículo oficial para a Educação Física na escola, há problemáticas na indefinição dos objetivos de ensino-aprendizagem, e da perspectiva de avaliação. As metodologias de ensino propostas não se baseiam em produções acadêmicas da área. Onde também não foi possível identificar claramente em alguns documentos sob que concepções teórico-metodológicas se apóiam para o trato da Educação Física na escola.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Wallace Oliveira Marante.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/12/2008**
6. Orientador [a]: **Oswaldo Luiz Ferraz**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Não mencionados**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **discutir a importância do conhecimento e aplicação intencional de conceitos motivacionais em sua complexa dinâmica de desencadeamento. O presente estudo teve a intenção de compreender o fenômeno motivação em seus diferentes aspectos estabelecendo e analisando as relações mais significativas entre os componentes motivacionais e o processo ensino e aprendizagem em Educação Física. Mediante tal análise, estabeleceu-se o propósito de proporcionar conhecimentos necessários à construção de um ambiente de aprendizagem: a) favorável ao aprimoramento da qualidade de oportunidades de aprendizagem e envolvimento dos alunos frente às atividades propostas, e; b) favorável à criação de impressões positivas relacionadas às atividades físicas e corporais, podendo contribuir assim, na incorporação dessas práticas à vida das pessoas. Dessa maneira este estudo se propôs a apontar orientações didáticas comprometidas com questões motivacionais, compondo diretrizes úteis para desenvolver a motivação em aulas de Educação Física.**
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **Não mencionados**
11. Conclusão principal: **Não mencionada**

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Alan Rodrigo Antunes.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado [
3. Título: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/06/2009**
6. Orientador [a]: **Raimunda Abou Gebran**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa dois docentes da rede pública do Estado de São Paulo, denominados docente A e docente B, que ministram aulas na primeira e segunda série do Ensino Médio, respectivamente; bem como os alunos dessas séries, num total de 20 alunos, correspondendo à metade do total de alunos de cada série. Para a coleta de dados optou-se pela entrevista com os docentes e com os alunos por meio de roteiros semiestruturados, observações de aulas e análise documental (proposta pedagógica utilizada pelos professores).**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **O objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar a prática pedagógica de docentes de Educação Física que atuam com alunos do Ensino Médio, procurando compreender se essa ação favorece a aprendizagem significativa. Definiu-se como objetivo específico a identificação dos elementos – presentes nas intencionalidades dos docentes e na sua prática pedagógica cotidiana – que propiciam a aprendizagem significativa.**
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **Não mencionados**
11. Conclusão principal: **De posse dos dados, procedeu-se às análises. Com base no referencial teórico da pesquisa e na leitura dos dados coletados emergiram categorias que permitiram analisar o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física e as possibilidades de desencadear a aprendizagem significativa, o que revelou a necessidade de mudanças e aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes. Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem e favoreça a prática pedagógica do professor de Educação Física na busca de uma aprendizagem significativa.**

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Eliane Cristina dos Santos Ferrari.**
2. Nível: Dissertação mestrado [X] Tese de doutorado [__]
3. Título: **A Importância Do Trabalho Da Educação Física No Desenvolvimento Psicomotor Na 1ª Série Do Ensino Fundamental.**
4. Instituição onde foi defendida: UN. DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO
5. Ano de defesa: **01/03/2009**
6. Orientador [a]: Lucia Helena Tiosso Moretti
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Trata-se de uma pesquisa de Estudo de Caso, descritivo com abordagem do tipo quanti-qualitativo. Participaram do estudo vinte e sete crianças de ambos os sexos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual situado no oeste do Estado de São Paulo. Como instrumento de avaliação do desenvolvimento psicomotor dos alunos, foi utilizada a EDM (Escala de Desenvolvimento Motor, padronizada para a população brasileira), por Rosa Neto (2002). A escala é composta pelos seguintes testes: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal (imitação de posturas e rapidez), organização espacial, organização temporal (linguagem e estruturas temporais) e lateralidade. A primeira avaliação foi aplicada no período de 30/04 a 06/06/08 e re aplicada no período de 03/11 à 12/11/08, com o objetivo de fazer um estudo comparativo do desenvolvimento psicomotor dos alunos, utilizando-nos das tabelas, gráficos, plano de ensino de educação física e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com os professores da série, observações das aulas de educação física e leitura do plano pedagógico de ensino. A aplicação e a interpretação dos dados obtidos obedeceram à padronização da EDM e dos estudiosos que nortearam a presente pesquisa.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar o trabalho efetivo do profissional de educação física na formação integral dos alunos com idades compreendidas entre 6 e 7 anos, bem como verificar se os desenvolvimentos dos aspectos afetivos, cognitivos e motores estão sendo trabalhados na referida disciplina.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: Os resultados mostraram que a maioria das crianças apresenta um perfil psicomotor abaixo do esperado. Isto significa que poderão surgir dificuldades de aprendizagem na vida escolar das crianças no presente estudo, visto que um bom desenvolvimento psicomotor é um dos requisitos para uma boa aprendizagem.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações**

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Micheli Ortega Escobar.N**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO
5. Ano de defesa: **01/05/1997**
6. Orientador [a]: LUIZ CARLOS DE FREITAS
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Utiliza como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, com intuito de fornecer bases para a formação de categorias de análise na área da didática, o material foi coletado em 3 âmbitos: 1o. na produção em torno da didática por autores nacionais que, segundo sua própria expressão,. 2o. Na produção de conhecimento específico da área de Educação Física.3o. Um estudo de campo para vivenciar as práticas correntes em Ed.Física numa escola de 1o. grau da Rede Pública de Pernambuco.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: Não mencionados
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados
11. Conclusão principal: A análise permitiu verificar a unidade, ligação e interdependência das mesmas, na avaliação/objetivos no movimento contraditório manutenção/exclusão do aluno, num processo em que os aspectos informais, referidos a avaliação de valores e atitudes especificamente disciplinares, são encobertos pelos aspectos formais da avaliação instrucional.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Suraya Cristina Darido.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Ação Pedagógica do Professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica.**
4. Instituição onde foi defendida: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
5. Ano de defesa: **01/02/1997**
6. Orientador [a]: José Fernando Bitencourt Lomônaco
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Procurou-se avaliar, através de entrevistas, e da observação das aulas dos professores de Educação Física escolar, como a tendência científica reflete-se na prática profissional em situações reais de ensino escolar, mais especificamente, sobre a atualização profissional, a escolha dos objetivos educacionais, conteúdos, estratégias, avaliação e sobre as aplicações da aprendizagem motora ao ensino da Educação Física.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: analisar as ações dos profissionais formados na perspectiva científica, modelo curricular adotado principalmente nas universidades públicas e nos programas de mestrado das Faculdades de Educação Física.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: não mencionados

11. **Conclusão principal:** Os resultados mostraram que continuam presentes na prática dos professores algumas características das diferentes fases que marcaram a Educação Física na escola, notadamente a perspectiva esportivista. Ao lado disso, foram constatadas mudanças em alguns procedimentos metodológicos dos professores e nas suas perspectivas. Mais especificamente os resultados obtidos permitem concluir que: a) os objetivos expressos pelos professores não se reduzem apenas ao ensino do esporte; b) o relacionamento entre professor e aluno é amistoso e lúdico; c) os professores trabalham, em alguns casos, com participação ativa dos alunos na resolução dos problemas em conflitos; d) há preocupação constante com a participação de todos os alunos nas aulas; e) os professores evitam a utilização de testes físicos e motores. Ao mesmo tempo, verificou-se que os professores formados na perspectiva científica encontram dificuldades em realizar as seguintes mudanças no ensino da Educação Física na escola: a) trabalhar com propostas de educação; b) incentivar a prática dos esportes ditos não tradicionais da cultura corporal de movimento, bem como as atividades rítmicas e expressivas, dança e outras; c) transformar as práticas esportivas tradicionais com a invenção de novos jogos ou mudanças das regras já existentes. Quanto a aprendizagem motora, os professores declaram recordar-se de poucas informações sobre a área e demandam por um ajuste maior entre o que é ensinado na graduação e os problemas enfrentados por eles no seu cotidiano. Quanto a questão da formação profissional, os entrevistados manifestam-se por uma amplitude maior de atividades práticas e avaliam positivamente o curso que frequentaram; além disso informaram que procuram manter-se atualizados.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **MARILDA DE MORAES GARCIA BRUNO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos.**
4. Instituição onde foi defendida: UNESP/ MARILIA –
5. Ano de defesa: **01/09/2005**
6. Orientador [a]: **EDUARDO JOSÉ MANZINI**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: Para tanto, apresenta-se uma proposta de avaliação educacional contendo a adaptação de Protocolos para Avaliação Funcional da Visão, do Desenvolvimento e das Necessidades Educacionais Especiais fundamentados na perspectiva sócio-cultural ecológica como orienta o pensamento de Vigotsky, Bronfenbrenner e Góes. Para proposta de avaliação, foram elaborados os seguintes instrumentos: 1) um formulário estruturado de entrevista para pais e professores composto por itens sobre a criança, sobre estratégias e adaptações consideradas importantes para a criança e sobre os desejos e expectativas dos pais; 2) um Ludodiagnóstico, composto por quatro cenas lúdicas representando ações funcionais e brincadeiras do cotidiano em diferentes níveis de complexidade e 3) um kit, composto por objetos significativos da realidade e da cultura brasileira, contendo brinquedos, jogos e materiais adaptados às necessidades visuais e motoras dessa população. Para desenvolver a adequação dos instrumentos, eles foram aplicados em três situações e grupos. Na primeira situação, avaliou-se um grupo composto por três crianças com baixa visão de origem ocular, sem deficiências associadas (grupo 1); na segunda situação, aplicou-se a avaliação em uma criança com múltipla deficiência. Na terceira, avaliou-se um grupo composto por cinco crianças com deficiência visual cortical e múltipla deficiência (grupo 2). Em

todas as três situações, as idades das crianças compreenderam o intervalo entre três a seis anos e 11 meses. Ambos os grupos freqüentavam o Programa de Complementação Educacional da Associação Brasileira de Assistência ao DV, Laramara-SP, local desta investigação. As avaliações, em todos os seus procedimentos, etapas e situações, foram registradas em vídeo que serviram como fonte de descrição dos procedimentos de avaliação. Para verificar a concordância entre os procedimentos descritos sobre a avaliação e as imagens da avaliação, os protocolos, a descrição dos procedimentos e as filmagens foram apresentados, por duas vezes, aos membros Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais e aos professores especializados e profissionais de Laramara-SP. A etapa seguinte referiu-se à elaboração de um manual composto pelos instrumentos elaborados e adaptados. O manual também apresenta um glossário sobre os temas técnicos utilizados. Para ilustrar a aplicação da avaliação, são apresentados os resultados de duas avaliações realizadas. A partir dessas avaliações, sugerem-se dois planos de intervenção pedagógica.

9. **Objetivo Geral e/ou Específicos:** 1) adequar e adaptar instrumentos para estudar as funções visuais, as necessidades educacionais especiais e suas interrelações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem e 2) elaborar instrumentos de avaliação pedagógica que permitiam ao professor especializado, em conjunto com a família, detectarem as habilidades funcionais, as competências, as necessidades específicas e educacionais especiais.
10. **Definição do problema e/ou questões norteadoras:** Não mencionadas
11. **Conclusão principal:** Conclui-se que os procedimentos e instrumentos de avaliação propostos permitiram compreender as possibilidades, os interesses, o nível de desenvolvimento e dificuldades dos alunos; a identificação das necessidades específicas e educacionais; a detecção dos níveis de mediação, dos tipos de apoio, ajudas, adaptações e modificações necessárias para ação funcional, promoção da aprendizagem e inclusão dos alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Sonia Maria Toyoshima Lima.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PROPOSTA DE AÇÃO METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/01/2005**
6. Orientador [a]: **EDISON DUARTE**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Não mencionados**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **Não mencionados**
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: **Não mencionados**
11. Conclusão principal: **Não mencionado**

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **ANA CLÁUDIA SALADINI.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **A EDUCAÇÃO FÍSICA E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA AÇÃO MOTORA DA CRIANÇA.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/03/2006**
6. Orientador [a]: **ADRIAN OSCAR DONGO MONTOYA**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **pesquisa qualitativa, com aplicação do método clínico. Para identificarmos estes pressupostos epistemológicos na ação docente das duas professoras, aplicamos três instrumentos: uma avaliação situacional, uma entrevista semi estruturada e observação de três aulas de cada uma. Os dados encontrados foram analisados e organizados em três temas: concepção de aprendizagem, concepção de Educação Física (objetivos, conteúdos e metodologia) e concepção de avaliação. Para investigarmos nossa problemática junto às crianças, elaboramos a prova motora do chute, composta por duas etapas: chute na bola e conversa pelo telefone. Para aplicarmos esta prova constituímos dois grupos com dezesseis crianças cada um, com idade entre seis e oito anos, que foram filmados e questionados individualmente, em dois momentos distintos, havendo um período de intervalo de oito meses entre a primeira e segunda filmagem. Diante das informações encontradas junto às crianças, pudemos organizar três níveis de consciência da ação motora do chute: nível um, nível dois e nível três, sendo o primeiro o mais primitivo e o último o mais elaborado que encontramos.**

9. **Objetivo Geral e/ou Específicos:** investigar como as aulas de Educação Física têm se ocupado com a tomada de consciência da ação motora da criança, tendo em vista uma professora que apresenta uma ação pedagógica tradicional e outra, com uma ação pedagógica construtivista.
10. **Definição do problema e/ou questões norteadoras:** Não mencionadas
11. **Conclusão principal:** Analisando os dados encontrados, podemos inferir que a professora que tem sua ação pedagógica fundamentada nos pressupostos epistemológicos do construtivismo, poderá contribuir de forma mais significativa para a construção e compreensão da motricidade junto aos alunos. Diante deste estudo concluímos que, antes que o sujeito construa conceitos, há uma consciência própria do corpo e o funcionamento deste não obedece a leis mecânicas. Portanto, na Educação Física Escolar, além de vivenciar as experiências motoras, o aluno deverá compreendê-las para que a construção e compreensão de sua motricidade seja uma realidade.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Patrícia Cavalcanti Ayres Montenegro.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Os sentidos de formação profissional no imaginário dos docentes do Curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA**
5. Ano de defesa: **01/02/2006**
6. Orientador [a]: **Nilda Teves Ferreira**
7. Objeto de estudo: **Não mencionados**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **Lançamos mão da metodologia do estudo de caso para estruturar nosso trabalho de campo. Utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. A população do estudo correspondeu a 24 docentes do referido Curso, compondo o grupo amostral 17 docentes responsáveis por disciplinas obrigatórias no Curso. A análise dos dados foi realizada a partir da Teoria da Análise de Discurso proposta por Orlandi (2000) e nos permitiu constatar características reveladoras do imaginário social instituído no Curso em relação à formação por ele oferecida e seu lugar no contexto científico e cultural mais amplo da UFAL**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **conhecer os sentidos de formação profissional atribuídos pelos docentes do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas.**

10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados

11. **Conclusão principal:** A pesquisa destacou os sentidos de formação acadêmico-profissional atribuídos pelos docentes, pois eles exercem importante influência na definição da identidade profissional dos formandos. Os rituais, os gestos e as intenções não declaradas na atividade formativa resultam em grande influência no ensino da profissão, pelo caráter também ambiental de como se dá a formação no curso. Os sentidos de formação tiveram desdobramentos diferentes para esses docentes. No que se refere ao perfil profissional que orienta o Curso, conforme as diferentes áreas de estudos que o compõem, vai se diferenciando, ora se aproximando da identidade profissional do professor, ora se distanciando. A partir da análise dos sentidos atribuídos aos saberes/conhecimentos legitimadores da área pôde-se constatar a dificuldade de se estabelecer uma base de conhecimentos profissionais para a formação oferecida no Curso, considerando-se a influência recebida das diferentes áreas que compõem o currículo. Estas áreas não mantêm uma boa relação interdisciplinar entre formação científica e formação profissional, que, no caso do CEF, é a formação docente. Constituídas por profissionais sem a formação pedagógica, colaboram muito pouco com o desenvolvimento da identidade profissional de professor, reforçando o imaginário instituído nas suas áreas específicas de formação. Estas áreas ainda favorecem a antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática pelo imaginário nelas instituído, de que a qualidade da formação se daria sempre pelo aprofundamento da formação teórica. Os discursos revelaram uma significativa preocupação com a qualidade dos conhecimentos científicos transmitidos no curso, sendo os docentes ligados a área biomédica os principais representantes desta tendência. A pesquisa e a extensão produzidas no Curso tem finalidades específicas. Embora a pesquisa procure desenvolver no aluno um espírito científico, a finalidade dessa produção não tem se revertido em benefícios para o aprendizado da profissão docente ou para a melhoria da educação escolar ou ainda para a avaliação da qualidade da aprendizagem no curso. Sem essa preocupação também a extensão acaba distanciando, sempre que possível, os alunos do universo escolar. Os saberes da atuação pedagógica aparecem no imaginário da maioria dos docentes com pouco valor em detrimento dos saberes das áreas técnica e biológica. Essa inversão de valores leva os docentes a não refletirem sobre sua própria prática revelando em seus discursos uma preocupação muito maior com os conhecimentos técnico-científicos que devem compor a estrutura curricular do Curso do que com a prática docente formadora de uma identidade profissional. O estudo nos permitiu concluir que o imaginário social instituído no Curso atualmente leva o grupo a sentir-se desautorizado e desvalorizado na instituição. Esse sentimento gera um desconforto e uma forte crise interna no grupo. A instituição desse imaginário de crise é fundada na diversidade dos sentidos sobre formação profissional produzidos pelos docentes.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **Denise Grosso da Fonseca.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (enade) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA.**
4. Instituição onde foi defendida: **UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO**
5. Ano de defesa: **01/01/2008**
6. Orientador [a]: **Mari Margarete dos Santos Forster**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **A investigação baseou-se em uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando-se de análise de documentos, de entrevistas semi-estruturadas individuais com 3 professores e entrevista grupo focal com 14 alunos do Curso de Educação Física do IPA.**
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: **analisar o movimento decorrente da nova política de avaliação institucional implantada pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil, através do ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do sistema, procurando compreender suas**

influências na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física do IPA (Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista/RS/Brasil). Defendeu, portanto, como tese que há implicações das políticas públicas educacionais na configuração das políticas e ações institucionais. Nessa perspectiva, buscou interpretar e compreender os processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos e as implicações do ENADE nesses processos. Partiu do resgate de aspectos históricos da educação superior no Brasil, bem como das políticas de Educação e Avaliação, analisando as reformas da educação superior e o contexto sociopolítico em que ocorreram, buscando relações com a Educação Metodista, no país. Discutiu também os pressupostos teóricos que embasam a Avaliação Institucional e a Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando basicamente dois modelos: um identificado com princípios da ciência positivista, e outro com princípios do pensamento complexo.

10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados

11. Conclusão principal: Os dados indicam que houve mudanças significativas na dinâmica das aulas, assim como na escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação. Há indicativos também de que a avaliação já evoluiu de um modelo tradicional para outro enfoque mais formativo e mediador, ainda que não exista clareza se esses movimentos se originam com o ENADE ou se já vêm se construindo a partir de outras iniciativas individuais ou institucionais. Alguns tensionamentos aparecem no que diz respeito ao ranqueamento dos resultados obtidos, à idéia de valor agregado e à não-explicação de um trabalho com enfoque em competências, sugerindo necessidade de maior discussão destas questões no âmbito do SINAES - ENADE, bem como no institucional.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **MARCIA MARIA DIAS REIS PACHECO.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura.**
4. Instituição onde foi defendida: **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)**
5. Ano de defesa: **01/05/2008**
6. Orientador [a]: **MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ**
7. Objeto de estudo: Não mencionado
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: A pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo, com professores dos cursos de licenciaturas existentes na instituição: Matemática, Química, Física, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário com questões fechadas, composto de 25 itens, foi inspirado em depoimentos registrados em pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior e aplicado a todos os professores que ministram aulas nos cursos de licenciaturas da instituição. Os dados dos questionários foram utilizados para a escolha dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada foi realizada com seis professores, o que permitiu um aprofundamento das questões que permeiam as práticas avaliativas. Os dados foram agrupados em três categorias: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? e foram submetidos à análise de conteúdos.
9. Objetivo Geral e/ou Específicos: investigar as concepções avaliativas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura.
10. Definição do problema e/ou questões norteadoras: Não mencionados

11. **Conclusão principal:** Constatou-se que as práticas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo, são utilizadas para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações e aperfeiçoar o processo de ensino. Foi possível identificar ainda que os professores, em suas práticas avaliativas, utilizam vários instrumentos e procedimentos avaliativos e que procuram integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos também sugerem que a instituição, com sua organização didático-administrativa e suas ações favorece o desenvolvimento de práticas avaliativas diferenciadas. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade e a preocupação de pensarmos criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros professores que atuarão na educação básica, o que, de certa forma, levanta importantes pontos de reflexão, sobre a formação de professores e revela, de modo especial, que os futuros docentes poderão construir saberes e práticas avaliativas diferenciadas, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, criando bases para a futura prática docente

Fonte de Busca: www.capes.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

Ficha de análise dos Resumos de Teses e Dissertações

Temática: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

1. Autor (a): **VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA.**
2. Nível: Dissertação mestrado [] Tese de doutorado []
3. Título: **Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores.**
4. Instituição onde foi defendida: **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)**
5. Ano de defesa: **01/06/2009**
6. Orientador [a]: **WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR**
7. Objeto de estudo: **Não mencionado**
8. Tipo de metodologia de pesquisa e/ou procedimentos metodológicos: **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. 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.**

9. **Objetivo Geral e/ou Específicos:** investigar os sentidos e significados da avaliação da aprendizagem escolar dos professores formadores do curso de licenciatura em Educação Física.
10. **Definição do problema e/ou questões norteadoras:** Não mencionados
11. **Conclusão principal:** Constatou-se que os professores concebem a avaliação da aprendizagem escolar como um diagnóstico, utilizada para detectar as dificuldades dos alunos e que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo. Os resultados obtidos também nos mostram que os professores preocupam-se com a formação docente de seus alunos, preocupando-se em integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade de pensarmos criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros docentes que atuarão na educação básica, na disciplina de Educação Física, o que leva à reflexão sobre a formação de professores. Concluímos que, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, serão criadas bases para a futura atuação docente.

Fonte de Busca: www.capes.gov.br

Anexo 04 - Resumo das dissertações e teses

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL**

**Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física
& Esporte e Lazer**

Resumos de Dissertações e Teses

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

**Fonte: www.capes.gov.br. Acesso em 15 de
dezembro de 2009**

Período: 1987-2009

**Elaboração e Sistematização dos Dados: Alcir
Horácio da Silva**

Membro do LEPEL/FACED/UFBA

DISSERTAÇÕES: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

EDUISA SILVA DO NASCIMENTO. ESTUDO SOBRE A CONTRIBUICAO DO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCACÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE NA PREPARACAO DO DESEMPENHO DOCENTE DE SEUS EGRESSOS. 01/10/1987

1v. 140p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - **EDUCACÃO FÍSICA**

Orientador(es): FERNANDA BARROSO

Resumo tese/dissertação:

O objetivo do estudo foi analisar, a partir do levantamento dos desempenhos dos egressos, a contribuição do currículo do curso de educação preparou das funções requeridas para o ensino de 1º e 2º graus. Buscou-se com este objetivo evidenciar o estagio real de coerência entre o para que o curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não prepara e o que de fato o egresso realiza no mercado de trabalho. A pesquisa foi classificada como descritiva do tipo Survey e foram utilizados dois instrumentos de medida para a coleta dos dados, a saber: um sobre desempenho do egresso e outro com a listagem das disciplinas que os egressos para os desempenhos requeridos no ensino de 1º e 2º graus; que o curso; que o curso preparou para desempenhos que os egressos não apresentam no mercado de trabalho; que o curso de graduação só preparou o egresso para a execução do ensino enquanto não preparou para a avaliação e; que as disciplinas que compõem o currículo do curso contribuíram para o desempenho do egresso.

PEDRO JOSE WINTERSTEIN. O DESEMPENHO DO PROFESSOR DE EDUCACÃO FÍSICA AVALIADO PELO ALUNO DA 1ª SÉRIE DO 2º GRAU: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PARTICULARES E ESTADUAIS DA CIDADE DE CAMPINAS. 01/09/1987

1v. 58p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - **EDUCACÃO FÍSICA**

Orientador(es): Nome não informado.

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo objetiva-se em comparar o desempenho de professores de educação física da rede particular e estadual de Campinas, através de opinião de alunos matriculados na 1ª série do 2º grau. A hipótese para estudo foi a de que não existe diferença entre o desempenho de escolas estaduais e particulares avaliado pelos alunos. A amostra foi composta por alunos da rede estadual e particular escolhido s aleatoriamente entre alunos que freqüentaram regularmente as aulas de educação física no ano de 1986 o desempenho dos professores foi medido através de 1 questionário elaborado por marco Antonio Moreira, hipótese de nulidade foi rejeitada e concluiu-se que o desempenho dos professores de educação física da cidade de

campinas, avaliado pelos alunos da 1ª série do 2º grau é diferente nas escolas particulares e estaduais.

SONIA LEITÃO DA CUNHA FIGUEIREDO. ESTUDO CRÍTICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONSELHO DE CLASSE DAS ESCOLAS OFICIAIS DO PRIMEIRO GRAU DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. 01/05/1988

1v. 147p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador (es): Nome não Informado.

Resumo tese/dissertação:

Esse estudo teve por objetivos: a) investigar os procedimentos de avaliação adotados por professores de educação física nas escolas oficiais de primeiro grau do município do Rio de Janeiro; b) identificar a forma de participação destes professores, ao repassarem suas avaliações nas reuniões do COC, segundo depoimento dos seus principais componentes-supervisores escolar, orientador educacional e professor regente. Fizeram parte da pesquisa 62 professores de educação física, 21 supervisores escolares, 20 orientadores educacionais e 32 professores regentes de 32 escolas pertencentes à rede oficial de ensino de 1 grau. Considerando-os inseguros para atuar no processo de avaliação ficou evidenciada uma tendência latente de abordagem tradicionalista em detrimento de postura sócio-antropológica voltada para o meio da aprendizagem quanto às reuniões do conselho de classe se revelaram inadequadas para a constatação da atuação do professor de educação física em função da inexistência dentro do próprio COC de um referencial teórico assim como de uma diretriz pedagógica de trabalho que pudesse orientar seus membros quanto aos critérios para a avaliação integrada do aluno.

JORGE SERGIO PEREZ GALLARDO. PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E SUA RELAÇÃO COM A ED. FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA E 4 PRIMEIRAS SÉRIES DO PRIMEIRO GRAU. 01/12/1988

0v. 0p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Nome não Informado.

Resumo tese/dissertação:

A preparação profissional em ed.física que visa a formação de professores para atuarem no ensino de primeiro grau deve-se caracterizar por um sólido corpo de conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos que permitam aos futuros

professores a preparação, execução e avaliação de programas de ed.física coerentes com as necessidades, expectativas e características dos alunos. o presente estudo pretende analisar os currículos das escolas de ed.física do estado de São Paulo, procurando detectar as suas características, concordâncias e/ou discrepâncias com a estrutura de conhecimentos e procedimentos necessários para atuar o humano a nível filogenético e ontogenético, dando-se uma ênfase ao desenvolvimento motor. A conclusão deste trabalho permite inferir que as escolas de ed. física do estado de São Paulo não estão preparando seus futuros profissionais para atuarem na pré-escola e nas 4 primeiras séries do ensino de primeiro grau e que a preparação profissional destas escolas baseia seu conteúdo acadêmico numa ótica biológica que não diz relação com os aspectos neuro-comportamentais e sócio-culturais e sua atuação e fundamentada em atividades esportivas.

MARIA APARECIDA CORDEIRO. ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DE VARIÁVEIS E DE APTIDÃO FÍSICA EM ESCOLARES DE 3ª A 4ª SÉRIES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO. 01/07/1989

1v. 131p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Nome não Informado.

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo teve como objetivo a identificação e a análise e aspectos relativos ao processo de avaliação de variáveis de aptidão física em escolares de 3ª e 4ª séries da rede municipal de ensino de São Paulo. Foram considerados como integrantes destes processos os seguintes itens: existência ou inexistência de objetivos relativos à aptidão física; a existência ou a inexistência de avaliação; a avaliação propriamente dita tipo e técnica de avaliação; variáveis avaliadas, testes aplicados e referenciais de avaliação fundamentação teórica, literatura básica do planejamento e fonte de referencia dos testes. Os dados coletados indicam ação de variáveis de aptidão física em 86% das escolas municipais.

NADIA M. PEREIRA DE SOUZA. TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 01/07/1990

1v. 114p. Mestrado. UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Nome não informado.

Resumo tese/dissertação:

O objetivo do estudo foi identificar e analisar as tendências de avaliação do ensino-aprendizagem que os docentes atuantes no município de Nova Iguaçu (RJ) declaram implementar nas suas atividades educativas. Após a análise dos dados coletados através de uma entrevista semi-estruturada, cheguei as seguintes conclusões: (a) a tendência da avaliação do ensino-aprendizagem constatada a partir da declaração do grupo de informantes é clássica; (b) a tendência crítico-social da avaliação do ensino-aprendizagem não encontra evidências conceituais no plano das intenções pedagógicas do grupo de informantes em questão; (c) não foi possível caracterizar as tendências de avaliação em educação física escolar e elas parecem não estar dando conta da dinâmica da atual prática avaliativa no âmbito da escola pública, para fins de explicação e caracterização dessa mesma prática.

ZÉLIA NATALIA COLETTI OHLWEILER. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE SANTA CRUZ DO SUL. 01/04/1992

1v. 202p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO

Orientador(es): HAIMO HARTMUTH FENSTERSEIFER

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo procurou analisar, no dia-a-dia da prática pedagógica como acontece a avaliação da aprendizagem em educação física, nas escolas de 1º grau, na cidade de Santa Cruz do Sul. Partimos dos pressupostos ontológicos, filosóficos e metodológicos que embasam os julgamentos feitos pelos professores ao avaliar os seus alunos. Analisamos e discutimos porque e para que é feita a avaliação da aprendizagem, qual a concepção de avaliação que sustenta o processo avaliativo do professor de educação física; qual a visão de homem de sociedade, de educação física e de movimento que esta implícita no processo de avaliação. A prova não ultrapassa a verificação da aprendizagem, uma vez que os mesmos encerram o ato ao registrar os resultados da aprendizagem. Na verdade, os professores apenas constataam uma realidade, não tomam nenhuma decisão frente aos resultados coletados. A avaliação do aluno fica reduzida ao fazer, ao executar, privilegiando a competência técnica, reforçando assim a seletividade e a marginalização, sem nenhuma preocupação com o conhecimento veiculado pela educação física, contribuindo para a reprodução e segregação do conhecimento.

ATÍLIO DE NARDE ALEGRE. A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS OFICIAIS DE PRIMEIRO GRAU.. 01/09/1993

1v. 151p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCACAO FISICA

Orientador(es): JOSÉ MEDALHA

Resumo tese/dissertação:

Este estudo objetivou retratar a realidade da avaliação na educação física escolar e verificar se o processo avaliativo, tal como esta ocorrendo nas escolas de 1º grau, tem fornecido subsídios que possam ser utilizados na melhoria dos programas oferecidos. Na busca de respostas as questões o que como e para que os professores de educação física avaliam seus alunos, construiu-se um questionário com questões fechadas que foi aplicado a 41 professores desta matéria que trabalha nas escolas oficiais de 1º grau (5ª a 8ª série) na cidade de Jundiaí- São Paulo, a análise dos dados coletados permitiu detectar vários fatores que têm grande desinteresse demonstrado pelos professores em relação à avaliação, os atributos que são considerados na avaliação e sua incoerência com os objetivos do programa, a falta de assessoria didático-pedagógica dos diretores e/ou especialistas da escola e o descaso dos mesmos para com a educação física. Esses resultados foram então discutidos em função de suas implicações para o desenvolvimento curricular.

PAULO DA TRINDADE NERYS SILVA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU.. 01/02/1993

1v. 253p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS -
EDUCACÃO FÍSICA

Orientador(es): Nome não Informado.

Resumo tese/dissertação:

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da teoria, legislação e prática do professor, a problemática da avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau. O método utilizado nesta pesquisa foi construído pelo autor e orientador do trabalho, baseado nos autores Souza (1986), Piovesan (1979), Scrimshaw e Hurtado (1990) e PUC/RJ (1983). As etapas e procedimentos utilizados foram: 1 levantamento bibliográfico onde procurou-se fazer a revisão analítica da literatura sobre avaliação da aprendizagem através de consulta a livros, artigos, dissertações e teses; 2 levantamentos da legislação onde explicitamos as condições históricas que determinaram as práticas de avaliação em educação física. No âmbito da teoria há uma ênfase na avaliação dentro de uma abordagem teórica,

com o uso de técnicas, análise e tratamento dos dados orientados por parâmetros quantitativos, com fins classificatório, seletivo e comparativo. A legislação tem como referencia fundamental a aptidão física e tem como critério de avaliação a frequência às aulas. A prática do professor leva em consideração as suas experiências em sala de aula e alguns aspectos da legislação.

JOSÉ CHISTOFARI FRADE. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÓTICA DOS PROFISSIONAIS. 01/04/1993

1v. 263p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): LINEY ORLANDINA LUCAS

Resumo tese/dissertação:

O estudo objetivou identificar, analisar e interpretar as opiniões de professores de educação física a respeito da sua formação acadêmica, das tendências pedagógicas vigentes e do objeto de estudo da educação física. Caracteriza-se como um estudo descritivo de natureza exploratória e, em certa medida, de características participantes. Utiliza como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada e a discussão em grupo da análise preliminar dos dados das entrevistas. A amostra utilizada constituiu-se de 18 professores de educação física com exercício profissional na UFES (curso de licenciatura em educação física pedagógica hegemônica na educação física brasileira; que o movimento corporal humano começa a impor-se e ser tomado como objeto de estudo da educação física no contexto dos entrevistados; e que a formação dos professores de educação física parece ter estado longe da desejada, na permitindo a incorporação de importantes conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias ao bom desempenho profissional.

CLAUDIO LUCENA DE SOUZA. JOGOS INFANTIS DA CULTURA: UMA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA 1ª FASE DO 1º GRAU.. 01/12/1994

1v. 97p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS -

EDUCACÃO FÍSICA

Orientador(es): ALCIR LENHARO

Resumo tese/dissertação:

O objetivo deste estudo foi contribuir para um redimensionamento da Ed. física nas 1ª séries do 1º grau, a partir da análise e interpretação dos jogos da cultura infantil, utilizados como recurso pedagógico. O estudo foi desenvolvido em escolas da rede estadual de Campinas. No que concerne à metodologia, este trabalho pode ser caracterizado como qualitativo, visto que os instrumentais analíticos utilizados, inspirados na "descrição densa", nos termos de Geertz, buscam revelar práticas culturais pedagogicamente concebidas e aplicadas. Através desta análise cultural, verificou-se que há um avanço pedagógico na utilização dos jogos. Entretanto, a partir deste estudo, concluímos que: ainda há, por parte dos professores pesquisados, dificuldades de compreensão plena das possibilidades de um aproveitamento mais adequado dos jogos da cultura infantil, enquanto conteúdo que pode contemplar os aspectos culturais da atividade física. A reflexão a respeito da desconsideração da dimensão cultural da atividade física deve se dar também ao nível da formação dos recursos humanos em educação física.

DAGMAR APARECIDA C. FRANCA HUNGER. EDUCAÇÃO FÍSICA E HEGEMONIA. 01/01/1994

1v. 429p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): ADEMIR GEBARA

Resumo tese/dissertação:

Atualmente, as atividades fins da universidade resumem-se, de acordo com a reforma universitária (artigo 1 da lei 5.540/68) em ensino, pesquisa e extensão a comunidade, estabelecendo o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. As universidades estaduais do estado de São Paulo adentram a década de 90, principalmente com a preocupação de avaliar as funções que lhe são designadas em termos de ensino, pesquisa e extensão a comunidade. Neste sentido através da realização de entrevistas estruturadas com docentes (totalizando 21) dos cursos de graduação em educação física da USP, UNICAMP e UNESP, verificaram-se os seus e respeito da formação profissional e as atividades fins das universidades e seus estatutos. Conclui-se que o pensamento expressado em nossa área apresenta-se utópico, procurando, a superação do estado ideológico no que diz respeito à formação profissional e atuação docente. A construção do pensamento hegemônico, por parte dos profissionais de EF, somente poderá se entendida como processo, traduzido também na reforma intelectual da sociedade, posto que só assim será possível assumir uma função de intelectual orgânico que resulte na construção.

OSWALDO LUIZ TEREZANI. A AVALIAÇÃO DISCENTE NAS DISCIPLINAS PRÁTICAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIMEP UM ESTUDO DE CASO. 01/04/1994

1v. 97p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): WAGNER WEY MOREIRA

Resumo tese/dissertação:

O presente trabalho teve a finalidade de colocar em discussão, uma das partes mais polêmicas do processo-ensino aprendizagem, que é a avaliação. Das três partes que compõem o processo ensino aprendizagem, planejar, executar e avaliar, a avaliação é a mais polêmica, por ser a mais complexa. A sua complexidade aparece em razão das variáveis que apresenta envolvendo julgamento de valores, descrição qualidade de comportamento e tomada de decisões. Além da sua complexidade, outro problema, é a confusão que se estabelece entre avaliação e mensuração. Essa complexidade de avaliação e a diferenciação com a mensuração é apresentada de Educ. Física da unimep até o atual, mostrando que os objetivos priorizados sempre foram aqueles voltados para a formação do professor comum, a visão tecnicista e esportiva. A proposta curricular implantada a partir de 1989, mais crítica e mais holística do ser humano, porém encontrou dificuldades. No cap. III, na pesquisa realizada com os alunos dos últimos anos do curso educ. física prova que essa visão tecnicista e esportiva continua presente que a mudança de objetivos e perfil profissional, não modificou a sua prática.

JOSE MARIA DE ARAUJO. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO QUALITATIVO COM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. 01/08/1995

1v. 131p. Mestrado. Universidade Gama Filho - Educação Física

Orientador(es): Vera Lúcia Menezes Costa

resumo tese/dissertação:

o presente estudo situa-se numa das vertentes da linha de pesquisa denominada ação e formação do profissional de educação física, esporte e lazer, desenvolvida no mestrado em educação física da universidade gama filho. Os objetivos foram analisar e interpretar o processo avaliativo das disciplinas desportivas do curso de graduação em educação

física da universidade do estado do para e identificar referenciais gerais de ação que possibilitem a reflexão crítica e o remendisonamento das ações avaliativas através do processo de emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto avaliativo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados e consulta a documentos. Os resultados revelaram que a avaliação da aprendizagem se identifica por uma dimensão técnica, conservadora, autoritária e burocrática, com predominância de provas escritas constituídas de perguntas objetivas de baixo nível intelectual e provas práticas de execução de movimentos dos alunos. a maioria dos professores centralizam de cisões avaliativas, não possuem critérios explícitos no julgamento dos alunos.

Tereza Luiza de Franca. A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de licenciatura em EF e técnico em esporte da Universidade Federal de Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente. 01/05/1995

1v. 173p. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Educação Física

Orientador(es): João Batista Freire da Silva

resumo tese/dissertação:

O presente estudo aborda a questão do traço com o conhecimento nas disciplinas do curso de ed.física da univ. Federal de Pernambuco e analisa a disposição dos alunos em lidar com os elementos constitutivos da didática: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, considerando as possibilidades oferecidas pelos professores. O referencial conceitual tomou por base as teorias críticas da educação e da ed.física que buscam repensar e reconstruir, radicalmente, o sentido e o significado do trato da prática pedagógica nos cursos de formação e as teorias da ação social que evidenciam os componentes das possibilidades de ação como capacidade pedagógica dos professores. Outro objetivo foi identificar as possibilidades de ação dos alunos dentro dessas perspectivas da didática, enfocando as categorias da capacidade e motivação dos professores em oferecer oportunidades de ação no trato com o conhecimento dos elementos da didática como objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Alunos e professores responderam a questionários e professores foram

entrevistados.

Alex Christiano Fensterseifer. Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso de graduação em educação física da UFSM. 01/12/1996

4v. 215p. Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - ciência do movimento humano

Orientador(es): Ilda Righi Damke

resumo tese/dissertação:

A presente pesquisa tem como primeiro objetivo ver como se encontra a avaliação da aprendizagem no centro de educação física e desportos da universidade federal de Santa Maria. Como segundo objetivo apresentar algumas propostas de mudanças para avaliação que é realizada no centro de educação física. Para realização deste estudo partiu-se de uma revisão bibliográfica, bem como de algumas conversas informais com professores desse centro. Em um segundo momento, fizemos duas entrevistas com os professores do CEFD. Na primeira entrevista, foi entregue um texto para os professores fazerem uma análise. Para a segunda entrevista, foram elaboradas questões individuais para os professores em função da análise que tinham feito a partir do primeiro texto. Juntamente, foram elaboradas algumas questões, que foram respondidas por todos. Após uma análise preliminar das entrevistas dos professores, partimos para as entrevistas com os alunos dessa mesma instituição. Os alunos responderam a algumas das questões formuladas para os professores e outras especificamente destinadas a eles. Após um estudo aprofundado das entrevistas dos professores e alunos, foi feita uma categorização delas. Estas foram divididas em sete áreas temáticas, onde foi feita uma análise de cada uma. Depois foram apresentadas algumas propostas de continuidade do trabalho que ora expomos na perspectiva de construção conjunta de novos referenciais para começar a mudar a avaliação que é realizada pelos professores do centro de educação física.

FERNANDO REIS ESPÍRITO SANTO. CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFBA (EM BUSCA DE UMA NOVA PROPOSTA). 01/10/1996

1v. 128p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA

Resumo tese/dissertação:

Trata-se de uma pesquisa-ação que está inserida no núcleo temático de currículo com a intenção de trazer para uma reflexão a formação do profissional de educação física na UFBA. Por se tratar de uma pesquisa-ação, trabalha, basicamente, com seminários, consultas a documentos e, complementando a coleta de dados, entrevistas e questionários. A pesquisa aconteceu em meio a uma série de resistências à avaliação advindas da pesquisa. Entretanto, foi possível trazer para uma discussão mais concreta o que vem acontecendo no curso de educação física da UFBA, ou seja, as grandes contradições entre o eixo teórico-filosófico e o elenco de disciplinas do curso. Este trabalho traz para a reflexão atual o papel da formação dos profissionais em educação física na Bahia e no Brasil

ORLANDO JOSÉ HAGE DE SANTANA. CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA. 01/06/1996

1v. 127p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa tem como objetivo traçar o perfil dos professores nos cursos de licenciatura em educação física na cidade do Salvador, a partir da análise de concepções e pressupostos que norteiam sua práxis pedagógica. Utilizamos três questões básicas para orientar o trabalho: 1º) quais as concepções de homem, corpo, mundo, educação, educação física e esporte presentes no ideário dos professores? 2º) quais as concepções de ensino dos professores? Isto é, como os professores concebem os objetivos, a avaliação, os conteúdos e os métodos diante da sua práxis pedagógica? 3º) quais as tendências pedagógicas observadas a partir das questões anteriores, fundamentadas nas teorias da educação? Os resultados obtidos revelam que, nas universidades pesquisadas, existem níveis médios de proximidade com o pensamento progressista, indicando que a UFBA apresenta uma maior tendência ao progressismo. Observamos, também, uma preocupação dos professores com a quebra de conceitos e preconceitos tradicionais institucionalizados historicamente, assim como a superação

de paradigmas outrora defendidos e entendidos como verdades únicas e absolutas.

ROSIANE DE MAGALHAES ROMBALDI. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DA AVALIAÇÃO. 01/12/1996

4v. 196p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CIENCIA DO MOVIMENTO HUMANO

Orientador(es): MARTA DE SALLES CANFIELD

Resumo tese/dissertação:

Este estudo objetivou verificar os posicionamentos e opiniões dos professores das disciplinas técnico-desportivas das IES do RS sobre a avaliação no ensino de 1º e 2º graus e na formação profissional. Foram realizados 2 questionários, o primeiro, de questões abertas, buscou o conhecimento sobre avaliação e, o segundo foi construído a partir das respostas do primeiro. Enviados 80 questionários em cada etapa, sendo devolvidos 34 do primeiro e 52 do segundo. Os professores, na sua maioria, apontaram o curso de formação profissional como responsável por ensinar o futuro professor a avaliar, devendo ser ensinada em todas as disciplinas. Perceberam a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, seu crescimento e capacidade em todos aspectos, quando é verificado o alcance dos objetivos, respeitando os limites de cada aluno, com base num conjunto de resultados, havendo possibilidade de uma tomada de decisão, e, também permite ao professor verificar a eficácia de sua metodologia. Entendem que a avaliação deve ocorrer em todos os momentos que estivermos com os alunos, sendo de competência do professor e do aluno com responsabilidades diferentes. Também, foi possível visualizar um posicionamento positivo a respeito da necessidade de serem estabelecidos critérios para realizar uma avaliação coerente, porque é fundamental que professores e alunos tenham claro os objetivos que querem alcançar e os procedimentos que devem ser seguidos. Os critérios foram diversificados privilegiando interesse, participação, atitudes e espírito crítico, seguidos do conhecimento da forma correta de executar o gesto técnico e o exercício físico, e por último, o critério da execução correta do exercício físico e do gesto técnico. As técnicas e instrumentos de avaliação mais evidenciadas foram os trabalhos de grupo e avaliação crítica. O conhecimento e entendimento do que seja avaliação identifica-se em grande parte, com a abordagem

progressista. Mas, ao confrontarmos estes resultados com outro estudo realizado com os mesmos professores, onde perguntamos "como" eles ensinam a avaliar (Rombaldi & Canfield, 1996), percebemos claramente a desvinculação da teoria com a prática, pois apenas 47% deles foram capazes de relatar "como" fazem para ensinar seus alunos a avaliarem. Também transpareceu incoerência quando os professores disseram que os alunos recebem informações insuficientes sobre avaliação apesar de ser sua responsabilidade ensinar a avaliar. Se existe preocupação em desenvolver nos alunos competências e capacidades na busca de uma formação abrangente e mais concreta torna-se fundamental que os formadores estejam conscientes desta função docente.

**ALCIR HORÁCIO DA SILVA. AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.
01/08/1998**

1v. 89p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
EDUCAÇÃO

Orientador(es): CÉLIO DA CUNHA

Resumo tese/dissertação:

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem em educação física. O objetivo central foi analisar, a partir da sala de aula, como os professores de didática vêm ministrando o conteúdo sobre avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores de educação física. A partir deste objetivo central, buscou-se analisar as relações da categoria avaliação com outras categorias importantes que interagem diretamente com ela, como é o caso do projeto histórico, do projeto político-pedagógico e da organização do trabalho pedagógico, este especificamente em sala de aula. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em duas escolas públicas de formação de professores de educação física de Goiânia, Goiás. Para atender os objetivos propostos pela pesquisa, o pesquisador investigou a disciplina didática considerando que esta disciplina trata do conhecimento da categoria avaliação, bem como de outras categorias que interagem diretamente com ela e que são importantes na formação de professores de educação física, principalmente para aqueles que irão atuar nas escolas de ensino fundamental e médio. Os resultados da pesquisa demonstraram que não houve relação da categoria avaliação com outras categorias importantes para compreendê-la numa dimensão mais ampla, como é o caso do projeto histórico, projeto político-pedagógico, organização do trabalho pedagógico. Além

disto, não houve também qualquer tipo de relação da categoria avaliação com outros elementos básicos da didática, como é o caso do objetivo, conteúdo e da metodologia. a pesquisa demonstrou que o conteúdo sobre avaliação da aprendizagem foi ministrado de forma meramente técnica, sem levar em consideração os aspectos sócio-políticos que determinam sua utilização na escola. Também ficou evidente a falta de aprofundamento teórico sobre avaliação da aprendizagem, principalmente pela confusão de conceitos de verificação e avaliação, utilizados como sinônimos. Estas conclusões partiram das análises de observações da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, das entrevistas e questionários, da análise dos planos de ensino da disciplina didática de outros documentos recolhidos durante a pesquisa.

JUAREZ MOREIRA DA SILVA JÚNIOR. A Universidade e o Curso de Educação Física: A Formação de Currículo. 01/03/1998

1v. 141p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): VALDEMAR SGUISSARDI

Resumo tese/dissertação:

Este estudo tem por objetivo descrever e analisar o processo de construção/elaboração do "Novo" Currículo do Curso de Formação de Professores de Educação Física da UFES. Para tanto, lançamos mão dos documentos referentes ao Grupo de Trabalho intitulado "Reflexão-Ação". Este Grupo foi criado com o intuito de coordenar os trabalhos referentes à avaliação do Currículo "Velho", bem como a estruturação e elaboração da nova grade curricular. Em nossa análise abordamos o Currículo "Novo" e a sua continuidade/ruptura

com o Currículo "Velho", sendo este originário da Resolução 69/69 enquanto aquele é fruto da Resolução 03/87. Enfatizamos o processo de negociação da elaboração curricular, processo que se realizou durante o período de julho de 1989 a junho de 1990, fruto de debates, discussão e negociação entre as várias instâncias da UFES. Concluímos que o Currículo "Velho", de cunho reducionista, transmitia um conjunto de informações técnicas desvinculadas dos interesses e necessidades dos educandos, enquanto, o Currículo "Novo" preocupa-se em transmitir conteúdos relacionados à união entre o pensar-agir, ou seja, objetiva possibilitar aos educandos uma postura voltada para a análise crítica dos fatos sociais. Observamos que para atingir este objetivo, o "Novo" Currículo foi composto de extenso rol de disciplinas que não constavam no Currículo anterior. A análise do "Novo" Currículo levou-nos à conclusão de que se, por um lado, houve um avanço em relação ao Currículo "Velho", por outro, o volume de informações contidas no atual Currículo acaba transformando a relação ensino-aprendizagem em um processo bastante enfadonho, visto que o conteúdo curricular, em alguns casos, se torna excessivamente repetitivo.

MARCUS VINICIUS DE FARIA OLIVEIRA. DIMENSÃO ESCOLAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN: PENSANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE. 01/11/1998

1v. 212p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): BETANIA LEITE RAMALHO

Resumo tese/dissertação:

A Educação Física como disciplina constitutiva do currículo escolar, desde sua implantação, tem recebido duras críticas no que se refere à sua legitimação como componente curricular. Tem ficado evidente o caráter meramente recreativo ou competitivo que esta disciplina tem assumido revelando dificuldades e impressões acerca dos conteúdos e demais procedimentos didático-pedagógicos que dariam base à sua especificidade no âmbito escolar. Esta problemática, que assume dimensões variadas, seja de natureza epistemológica, formativa ou estrutural, dentre outras, nos motivou a investigar a problemática da formação do profissional da Educação Física com ênfase na dimensão escolar. Assim direcionamos o estudo para a análise da proposta pedagógica do curso da UFRN (antiga e atual), dando destaque à figura dos professores-formadores do citado curso acerca da organização do trabalho pedagógico, apoiados no princípio de que a qualificação para o exercício do magistério está na base de qualquer tentativa de construção-reconstrução de um projeto pedagógico de qualidade. O estudo, pela sua natureza investigativa, assumiu dimensões do tipo exploratório, descritivo e analítico, fazendo uso de análise documental, no caso das propostas pedagógicas e da Análise Proposicional do Discurso (APD) de professores captadas através de entrevistas semi-estruturadas. O que pudemos constatar, nesta pesquisa, foi a desarticulação e a fragilidade do processo formativo facilmente visualizada, seja através da sua proposta curricular, seja através do distanciamento da agência formadora em relação às necessidades e especificidade de uma educação física voltada para a clientela escolar. Em decorrência de sua natureza e particularidades da escola como um dos principais ambientes educativos e de socialização do conhecimento, defendemos que a tarefa de formar profissionais competentes para desempenhar funções no seu âmbito (conhecer, executar e avaliar o seu processo pedagógico), exige por parte das agências formadoras, como ponto de partida, um projeto-pedagógico calcado numa teoria pedagógica e num projeto histórico definido, capaz de informar e transformar a prática dos professores.

RICARDO DUCATTI COLPAS. Educação Física Escolar: Para além da Mera Atividade. 01/06/1998

1v. 112p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

Resumo tese/dissertação:

Ao longo do processo de instalação do sistema educacional brasileiro, a Educação Física assume um papel secundário no conjunto das demais áreas de conhecimento (disciplinas), pois era, e ainda é predominantemente reconhecida na escola como mera atividade. Atualmente justifica-se muito sua prática e sua presença na escola pela importância dos seus elementos lúdicos. Como característica marcante, sua inserção na escola pautava-se em proporcionar, aos alunos, períodos para a prática de exercícios ginásticos ou de movimentos corporais relacionados ao esporte. Os professores assumiam o posto de instrutores físicos e dificilmente envolviam-se no processo de discussão pedagógica da escola. Nesse contexto de dificuldades pedagógicas que ainda persiste na formação da maioria dos professores da área, de certa forma dificulta a construção da especificidade da Educação Física no cotidiano do fazer escolar. Não acreditamos que, por isso, justifica-se retirar o ensino da Educação Física das primeiras séries do ensino básico. Entendemos a Educação Física enquanto componente curricular que com seu objeto de estudo (cultura corporal), objetivos educacionais, procedimentos metodológicos e mecanismos de avaliação, tem importantes contribuições a dar ao processo de desenvolvimento dos alunos e alunas, bem como a implementação de um projeto de escolarização crítica. Nosso trabalho tem como tema central - valorizando as idéias e os pontos de vista dos educandos - a descrição e análise da trajetória, durante um período letivo, do pensamento conceitual dos alunos e alunas sobre a Educação Física Escolar e, ao mesmo tempo, procura evidências nas relações de ensino e aprendizagem de como essa ampliação de conceito pode ocorrer. Ao longo dessa pesquisa pudemos perceber que nossos alunos e alunas apresentaram um movimento em que a Educação Física transitou de concepções predominantemente atitudinais e procedimentais para posições em

que ela assume características de disciplina escolar (dimensão simbólica e epistêmica).

ELIANA VIEIRA DE ANDRADE. Planejamento Coletivo e Trabalho Pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU: avanços e possibilidades.. 01/03/1999

1v. 205p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): APOLÔNIO ABADIO DO CARMO

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo teve como finalidade analisar as experiências pedagógicas vivenciadas no ensino de Educação Física da Escola de Educação Básica da UFU, em especial a proposta pedagógica implementada em 1993 e denominada PCTP. Seu objetivo central foi analisar e avaliar criticamente a estrutura teórica e metodológica desse documento, considerando a leitura da realidade realizada pelo conjunto de professores que compunham o grupo que o elaborou, os fenômenos educativos e sociais privilegiados, autores básicos e os tipos de mudanças e ações propostas para a realidade do cotidiano escolar. No primeiro capítulo, realizamos o levantamento histórico de autores, textos e concepções que mais se destacaram na trajetória da Educação Física entre as décadas de 80 e 90, buscando na diversidade do patrimônio teórico da área, encontrar os conhecimentos que serviram de base para a elaboração do atual projeto político pedagógico da Educação Física da Escola de Educação Básica, o PCTP. No segundo capítulo, realizamos uma análise descritiva do processo de criação e elaboração do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico, destacando as características fundamentais dessa proposta desenvolvida como campo de vivência no cotidiano da ESEBA. Além disso, analisamos ainda os subprojetos nele contidos, a saber: "Proposta Pedagógica na Pré-escola", "Proposta Pedagógica de 1ª a 4ª séries". Neste segundo subprojeto focalizamos a organização do conhecimento e sua abordagem metodológica,

objetivos e formas de implementação. O subprojeto "A Competitivização esportiva da ESEBA como campo de vivência do exercício da cidadania" foi detalhadamente estudado e analisado. No terceiro capítulo procedemos a análise da estrutura teórica e metodológica que fundamentou o PCTP, considerando a leitura da realidade, os fenômenos educativos e sociais privilegiados, autores básicos e tipos de mudanças implementadas no cotidiano da ESEBA. Finalmente, em nível de conclusão, apontamos aspectos positivos como a melhor estruturação do planejamento coletivo da área, da organização dos espaços pedagógicos, a construção de materiais didáticos e a ordenação curricular do programa de Educação Física de Pré-Escola à oitava série. Em contraponto, apontamos alguns equívocos no processo de construção e implementação da proposta em análise, entre os quais destacamos: a falta de percepção do grupo de estudo em relação às condições objetivas da ESEBA para o desenvolvimento da proposta enquanto projeto político-pedagógico da escola; a falta de domínio do quadro teórico de base por parte de alguns professores; a visão recorrente de alguns professores em localizar a causa dos problemas pedagógicos, chamando-a exclusivamente para si; a leitura equivocada da realidade realizada pelos professores, quando consideram apenas o entendimento que cada discurso possui da própria realidade, para o levantamento dos problemas pedagógicos vivenciados pelo grupo, desconsiderando que a apreensão do real implica a necessidade de superar o conhecimento imediato das coisas; a dificuldade de trabalhar os conflitos gerados nas relações interpessoais e no dia-a-dia; o desequilíbrio de concepções e visões apresentadas no trabalho coletivo, mascarando o processo de construção coletiva e a idéia de coletividade, comprometendo o processo de construção, desenvolvimento e implementação do projeto.

ESTELA RODRIGUES DE SOUZA. O QUE HÁ DE "NOVO" NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL. 01/12/1999

1v. 148p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): ROSSANA VALÉRIA DE SOUZA E SILVA

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida as pesquisas realizadas até 1997, nos cursos de mestrado em Educação Física e Esportes da UCB, UERJ, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSM, UGF, UNESP/Rio Claro, Unicamp e USP se configuram como novas produções de conhecimento. Mais especificamente procuramos responder as seguintes questões: a) Em que medida se diferenciam as

temáticas e os objetivos das dissertações dos mestrados dos anos 80 em relação às aquelas defendidas nos anos 90, no interior de cada instituição e entre as instituições? b) Quais os principais resultados obtidos nas dissertações defendidas nos Mestrados em Educação Física e Esportes nos anos 80 e quais as inovações apontadas pelos pesquisadores que realizaram estudos sobre temas semelhantes nos anos 90, no interior de cada instituição e entre as instituições? c) Em que medida os pesquisadores se utilizam dos conhecimentos sistematizados em dissertações e teses da área de Educação Física e Esportes, para a produção de novas dissertações? d) Quais as principais modificações introduzidas nos Mestrados em Educação Física brasileiros e como estas têm influenciado nas mudanças observadas na produção científica desses programas? No que se refere às temáticas, verificamos a ocorrência de inovações quando comparamos a produção científica dos anos 80 e 90. Observamos que apesar dos pesquisadores dos anos 90 também abordarem temas já tratados no período anterior, há entre esses autores interesse em debater temas recentemente incorporados à discussão desenvolvida no âmbito da Educação Física, como por exemplo: lazer, corporeidade, métodos de ensino de esportes para pessoas portadoras de deficiência, dentre outros. Quanto aos objetivos, observamos nas áreas pedagógica, psicológica e sócio-histórico-filosófica, maiores inovações quando comparadas com as ocorridas nas áreas biológicas e do treinamento físico-esportivo. Apesar disso, em todas essas registramos objetivos que se repetiram, alterando-se apenas algumas variáveis investigadas. A respeito dos resultados apresentados nas pesquisas identificamos, por exemplo, que existem poucas variações em relação aos procedimentos de tratamento e análise de dados. A maioria das pesquisas dos anos 80 e 90 expressou em comum um tipo de procedimento de análise e tratamento dos dados claramente fundamentados por parâmetros quantitativos. Existe, por assim dizer, um processo de matematização dos resultados nas pesquisas, os quais estão sempre relacionados aos processos de medida, avaliação, comparação e outros congêneres, sempre pautados na quantificação. Apesar disso, especialmente nos anos 90, percebemos a utilização, por parte dos autores, de formas de análise do tipo qualitativa ou quantitativo-qualitativa. No tocante à incorporação de dissertações e teses nos textos das pesquisas, vimos que tanto nos anos 80 quanto nos anos 90, a maior parte dos autores fez uso deste material. Contudo, em termos quantitativos, esse é um procedimento mais comumente utilizado pelos pesquisadores dos anos 90. Finalmente, verificamos que o conteúdo distintivo e original que deve caracterizar toda pesquisa científica, na criação do novo pela superação do velho, nem sempre se faz presente nas dissertações dos mestrados em Educação Física no Brasil.

LUCIANE SANCHOTENE ETCHEPARE. A AVALIAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL, ESTADUAL, PARTICULAR E FEDERAL DE ENSINO DE SANTA MARIA.. 01/07/2000

1v. 119p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO

Orientador(es): JOÃO LUIZ ZINN

Resumo tese/dissertação:

O objetivo deste estudo foi verificar e analisar a avaliação escolar da Educação Física e os fatores que interagem neste processo na Rede Municipal, Estadual, Particular e Federal de Ensino de Santa Maria. Realizou-se um estudo piloto a fim de validar os instrumentos de coleta de dados e garantir a adequação da amostra. A amostra aleatória constitui-se de 520 alunos de 5ª a 8ª série e 52 professores de Educação Física da rede Municipal, Estadual, Particular e Federal de Ensino de Santa Maria. As escolas foram sorteadas, obedecendo aos seguintes critérios: deveriam ter 1º grau completo, terem em seu corpo docente, quatro professores de Educação Física que trabalhassem de 5ª a 8ª série e deveriam estar na zona urbana da cidade de Santa Maria. Na seqüência, foram selecionados, através dos cadernos de chamada, os dez alunos mais freqüentes de cada professor. Para análise qualitativa das respostas obtidas, utilizou-se uma matriz de acompanhamento e para análise quantitativa destacaram-se as respostas mais freqüentes e o contraste das respostas dos alunos com as respostas dos professores. Verificou-se que os alunos, nas quatro Redes de Ensino pesquisadas, apresentam-se descontentes com a avaliação escolar da Educação Física, apontaram diversas dúvidas quanto à forma e a critérios de avaliação, não entendem os registros de avaliação, como: nota, parecer descritivo e conceito que, nas suas concepções, não correspondem à realidade das aulas. Queixam-se da falta de diálogo com os professores e do caráter injusto e discriminante da seleção de alunos para as equipes desportivas das escolas. Afirmam não entender como a participação, interesse e freqüência são avaliados e quantificados no momento de registrá-los em boletins. Professores das quatro Redes de Ensino acusam o Curso de graduação da Universidade Federal de Santa Maria de não preparar os futuros professores de Educação Física para a prática docente escolar, manifestam diversas dúvidas quanto a critérios, objetivos e formas de avaliação escolar da Educação Física. Consideram que esta disciplina não se enquadra nas propostas pedagógicas das escolas e que os fatores econômicos, sociais e políticos acabam interagindo na avaliação escolar. Nos contrastes entre as opiniões de alunos e professores constatou-se que a Rede Federal de Ensino apresentou 100% de concordância nas respostas obtidas, a Rede Particular em segundo lugar com 68,75%, a Rede

Estadual em terceiro lugar com 60,42% e a Rede Municipal obteve a menor concordância de respostas com 15,10%.

Maria Virginia Hartmann. Práticas Avaliativas em educação física: percepção de alunos e professores do ensino médio e fundamental.. 01/12/2000

1v. 159p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Péricles Saremba Vieira

Resumo tese/dissertação:

Este estudo objetivou verificar os problemas relacionados com as práticas avaliativas em educação física, as quais trazem à tona questões que a própria educação física, enquanto disciplina pedagógica vem enfrentando. A fim de investigar tais questões, estabeleceu-se como objetivo geral analisar de que forma e com que objetivos os profissionais da área da educação física realizam as práticas avaliativas no ensino fundamental. Este estudo, de cunho etnográfico, utilizou como instrumento de medida, entrevistas com professores e alunos. A amostra, escolhida de forma aleatória, constitui-se de dezesseis professores e dez escolas, sendo catorze professores da rede estadual e dois da rede municipal. Contou, ainda, com sessenta crianças dessas escolas, perfazendo um total de quatrocentos e setenta alunos informalmente entrevistados. Os resultados apontam que as práticas avaliativas da disciplina de Educação Física, tanto nas escolas estaduais como nas municipais, parecem ser realizadas apenas para cumprir normas, sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos, espelhando as contradições e confusões inerentes às modalidades de avaliação por parte dos profissionais da área. Os profissionais demonstraram o precário entendimento do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

José Luiz Lacerda. Fundamentos para a auto-avaliação como "experiência de si" na prática pedagógica da educação física escolar.. 01/03/2001

1v. 214p. Mestrado. UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Vera Lucia de Menezes Costa

Resumo tese/dissertação:

O estudo aponta referenciais teóricos que possam sustentar um processo de auto-avaliação como "experiência de si". Para isto, aproxima as dimensões da "experiência de si (ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se), as práticas pedagógicas de auto avaliação, entrelaçadas pelos temas da

complexidade, ética, erro, disciplinarização, discursos e interpretações, no qual foram selecionados na literatura pelo confronto com os referenciais da "experiência de si". A ação auto-avaliativa como "experiência de si", quer ultrapassar o sentido normalizador que a auto-avaliação vem sendo empregada, no qual ela se efetiva com enumerações comportamentais desejadas, apontando o quanto o aluno estaria próximo ou não destes comportamentos, para possibilitar sua ação em uma perspectiva reflexiva, no qual o sujeito elabora e reelabora reflexões consigo mesmo, de modo a perceber historicamente como se torna o que se é, sendo capaz de representar, comunicar, decidir, julgar, atribuir valores que geram a complexidade humana, reconhecendo suas possibilidades de transformação. Nesta abordagem, o conhecimento é multidimensional e só faz sentido, se houver modos reflexivos sobre eles. Os efeitos de poder o tornam político, já que vem disciplinarizar a maneira como as pessoas participam e agem na sociedade. Assim, na a auto avaliação, "o que importa não é o conhecimento em si, mas os efeitos de poder que ele produz nos sujeitos". Desta forma, o aluno os compreende e toma decisões sobre sua transformação em sujeito social. A auto-avaliação como "experiência de si" na Educação Física, é direcionada a reflexão do corpo em movimento contextualizado, com sentidos próprios do sujeito e significações sociais, que constituem um sujeito que fala pela "experiência de si", aqui pensada no contexto específico, que tem os pré-supostos da cultura corporal como referencia. Assim, os referenciais contem indícios que apontam a viabilidade de utilização da auto-avaliação como "experiência de si", no contexto especificado.

**THEREZA MARIA PAES BARRETO DOS SANTOS.
 INVESTIGANDO OS EFEITOS DE UMA SISTEMÁTICA DE
 AVALIAÇÃO INOVADORA: O OLHAR DOS PROFESSORES.
 01/08/2002**

1v. 191p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE
 PERNAMBUCO – EDUCAÇÃO

Orientador(es): CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

Resumo tese/dissertação:

O presente trabalho situa-se entre os que tratam como seu objeto de estudo, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e suas implicações. Apresenta como eixo central de sua discussão, a análise de alguns efeitos da implantação de uma sistemática de avaliação inovadora, investigando as concepções sobre a avaliação das aprendizagens presentes na prática pedagógica dos docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. A articulação entre a prática avaliativa e as concepções dos professores, foi analisada a partir da revisão teórica e do estudo descritivo-exploratório, com fins diagnósticos, junto aos docentes da instituição acima citada. Nossa trajetória metodológica consistiu da aplicação de um questionário, com questões fechadas, tomando como categorias analíticas básicas, o par, necessidade e possibilidade. A investigação realizada nos permitiu concluir que as concepções de avaliação dos docentes se aproximam de uma abordagem de avaliação formativa. Os resultados apontam para o anúncio da possibilidade de configurar-

se como uma prática avaliativa superadora dos referenciais prescritivos, classificatórios e burocráticos, hegemônicos no Colégio de Aplicação até a implantação da atual sistemática de avaliação.

Marcelo Filócomo. Avaliação do aluno de educação física na perspectiva do professor.. 01/10/2002

1v. 90p. Mestrado. UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO -
EDUCAÇÃO

Orientador(es): Fermino Fernandes Sisto

Resumo tese/dissertação:

Estudar as formas de avaliar os alunos é comum para todos os educadores que buscam a qualidade de ensino em sua disciplina. Esta realidade também não é diferente para os que trabalham na área da Educação Física. O objetivo deste estudo foi identificar alguns critérios comuns de avaliação que os profissionais da área utilizam frente às sugestões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais com relação aos instrumentos estudados quando de sua formação. Além disso, qual é a forma de feedback que julgam ser mais apropriada para os seus alunos, para que a avaliação possa fazer parte também do processo de ensino e não só um critério de classificação final. A realização deste trabalho contou com uma pesquisa com trinta professores que ministram aulas na rede estadual e particular de ensino. Eles participaram respondendo um questionário com quatorze itens, com alternativas que se baseiam nos PCN, na vivência do pesquisador e algumas heranças trazidas sobre a prática de atividades físicas, dos quais oito foram considerados para este estudo. Os resultados oscilaram entre as práticas propostas pelos PCN, as sugeridas na sua formação profissional, e as criadas pelo pesquisador, facilitando a conclusão de que os critérios de avaliação na escola estão longe de um consenso.

Carina Tramontina Correa. Projeto Político-Pedagógico: implicações para a ação Pedagógica na Educação Infantil.. 01/04/2003

1v. 95p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO -
EDUCAÇÃO

Orientador(es): Oswaldo Alonso Rays

Resumo tese/dissertação:

A Educação Infantil pertence à primeira etapa da educação básica, que complementa a ação da família e da escola, tendo por finalidade

o desenvolvimento integral da criança até seis anos em seus aspectos físico, motor, psicológico, intelectual, moral e social. A escola infantil, por sua vez, passa a ter que elaborar todos os seus documentos legais, inclusive o Projeto Político-Pedagógico com base neste propósito, levando em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, sua diversidade cultural, os conhecimentos que serão universalizados e o regime de atendimento, se integral ou parcial. Este estudo consiste em abordar parte do contexto que envolve a Educação Infantil. Para isso, tomam-se como objetivos contextualizar a criança do zero aos seis anos no seu processo histórico; analisar as influências e teorias educacionais que contribuíram e ainda contribuem para a prática pedagógica das escolas infantis; caracterizar esta criança inclusa na primeira etapa da educação básica, considerando o seu desenvolvimento, abordando a aglutinação que deve ocorrer entre o ato de cuidar e o ato de educar, funções estas indispensáveis e indissociáveis que pré-determinam ações político-pedagógicas dos envolvidos nas instituições. Propõe-se, a partir de então, elementos teórico-metodológicos que nortearão a elaboração e execução de um Projeto Político-Pedagógico, o qual também passa a explicitar as concepções de criança, de aprendizagem, de conteúdo, de avaliação empregadas pela escola, esclarecendo a forma como se desenvolve o planejamento escolar e a atuação dos envolvidos no processo educativo. A construção de um Projeto Político-Pedagógico requer continuidade, descentralização, participação e democratização, partindo da problematização abordada pela comunidade escolar e projetando possibilidades de mudança da própria realidade. Por isso também a importância de antes mesmo da escola elaborar o seu projeto político-pedagógico, delinear os princípios norteadores em termos de ação, definir o seu rumo, as suas concepções para executá-los então, a partir do que constará no projeto. Busca-se, portanto, desenvolver a pesquisa na modalidade de ensaio, devido às proposições que serão feitas para um trabalho voltado à Educação Infantil, apoiando-se numa linha dialética-crítica, a qual compreende um conjunto de processos ininterruptos, contraditórios, em que tudo se relaciona e, ao mesmo tempo, tudo se transforma. Contudo, não se pretende esgotar a temática abordada, mas sim oportunizar no decorrer da pesquisa a reflexão sobre a prática pedagógica que contempla a realidade educacional das escolas infantis.

CRISTINA NOGUEIRA DE MENDONÇA. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: relato de experiência como subsídio para mudança curricular. 01/02/2003

1v. 235p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA APARECIDA TREVISAN ZAMBERLAN

Resumo tese/dissertação:

A elaboração de uma proposta curricular de qualidade, que considere o aluno em toda a sua complexidade existencial (físico/motora, social, afetiva, moral e cognitiva) e que favoreça condições para a sua formação crítica e autônoma e, ao mesmo tempo, lúdica, prazerosa e criativa, em que os profissionais estejam comprometidos com o cuidado e a educação das crianças, exige do professor disciplina intelectual, pesquisa, socialização constante de suas experiências, reflexão e avaliação incansável do trabalho desenvolvido. Essa pesquisa se caracteriza como de modalidade descritiva de campo, conduzida com a finalidade de investigar em 4 escolas de educação pré-escolar de Londrina, sendo 2 municipais e 2 particulares, amostradas para o estudo, de que maneira a teoria, conteúdo e metodologia estão sendo planejados e desenvolvidos nesse nível de educação. Com base nestes dados preliminares procura-se cotejar as informações obtidas com o trabalho que vem sendo desenvolvido em outra instituição, da qual a pesquisadora faz parte, relatada como uma experiência em construção, a qual analisada avaliada e criticamente refletida possa servir de referência à construção de um trabalho coletivo junto a professores e coordenadores das outras instituições como propostas metodológicas viáveis para a organização pedagógica das atividades nestes contextos.

ELIZETE SILVA RESENDE CORREIA. CICLOS DE FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.. 01/10/2004

1v. 138p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARILIA GOUVEA DE MIRANDA

Resumo tese/dissertação:

O trabalho teve o interesse em discutir a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física frente à reestruturação do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia em ciclos de formação do desenvolvimento humano. A concepção dos ciclos defende a idéia de agrupar os educandos por faixa etária ou pelas fases do

desenvolvimento humano, compreendidas em períodos temporais de três em três anos, completando o processo escolar em nove anos. Essa proposta modifica o processo avaliativo mediante a extinção da reprovação, a fim de garantir a permanência do aluno na escola. Os estudos referentes aos ciclos de formação foram realizados mediante a leitura de documentos editados pela própria Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de artigos e livros que discutem a proposta e outros que discutem a prática pedagógica no âmbito da Educação Física. Realizou-se uma pesquisa de campo, do tipo qualitativa, dividida em dois momentos: no primeiro, foram entrevistados professores de Educação Física do ciclo II e, no segundo, foram feitas observações, em sala de aula, de um professor. Partiu-se do conceito de organização do trabalho pedagógico elaborado por Luiz Carlos de Freitas (2002), que o concebe em dois níveis articulados entre si: o nível do projeto político-pedagógico, com os objetivos educacionais escolares, e o projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula, a partir das categorias avaliação/objetivos e conteúdo/método. Buscou-se, assim, caracterizar os professores de Educação Física e apreender como eles situam sua disciplina no âmbito da escola organizada em ciclos de formação e, ainda, como se verifica sua prática pedagógica. Foram observadas diferenças na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Mas, de modo geral, não se verifica uma significativa alteração na prática do professor, havendo uma tendência ao distanciamento da prática pedagógica docente em relação aos princípios da proposta de ciclos de formação.

IVETE ERTNER. A AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGMENTO II, NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL.. 01/12/2004

2v. 158p. Mestrado. UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Orientador(es): CARLOS ALBERTO VECHI

Resumo tese/dissertação:

O estudo realizado teve, por objetivo, verificar como os professores de Educação Física da rede estadual de São Caetano do Sul desenvolvem sua prática pedagógica, além de buscar os pressupostos teóricos interdisciplinares que a embasam e constatar se as orientações oficiais estabelecidas pelos órgãos públicos estão sendo utilizadas pelos docentes. Recorremos à pesquisa qualitativa, utilizando questionário, entrevistas e observação para coletar os dados. Após sua análise, estabelecemos cinco categorias: a finalidade da Educação Física, o conteúdo trabalhado, a metodologia desenvolvida, a avaliação e a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais no trabalho docente que nos possibilitaram verificar que a maioria dos docentes prioriza apenas um conteúdo. Essa constatação permitiu-nos estabelecer um quadro que evidencia como o docente entende a prática pedagógica na Educação Física. O cenário é pouco alentador, pois, ao utilizarem os PCNs como referencial de seu trabalho, os professores mostram um conhecimento superficial do que essa fonte de embasamento teórico e prático seria em termos de uma postura filosófica diante do processo educacional como um todo,

ignorando as realidades sociais e culturais que devem ser consideradas. Os mais atualizados se esforçam por realizar um trabalho interdisciplinar, visando a educação total. Em razão disso, equacionamos como uma série de situações que apontam para uma mudança no comportamento do docente de Educação Física.

MANUEL CARLOS MESQUITA CORREA PEREIRA. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA.. 01/04/2004

2v. 163p. Mestrado. UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Orientador(es): EVANDRO FAUSTINO

Resumo tese/dissertação:

A ginástica escolar foi introduzida no Brasil em 1860. No princípio as famílias se opunham veementemente a essa prática, pois o esforço físico era típico das classes menos favorecidas, como escravos e trabalhadores sem instrução. Foram necessárias várias gerações e muitas obrigatoriedades oficiais para que essa prática fosse aceita. Nesse período o objetivo era promover a saúde pública, aprimorar a raça branca e disciplinar o povo. As avaliações eram baterias de testes físicos, e essa foi a mentalidade vigente até meados do século vinte, quando foi substituída pela de técnicas desportivas. O objetivo principal era formar atletas. Nessa fase, as avaliações, além de exercícios físicos, também envolviam formas de avaliar a técnica desportiva, dando ênfase a gestos tecnicamente perfeitos quanto aos arremessos de basquete, chutes de futebol ou tempos de corrida. A partir da década de 1980, com a volta da valorização das ciências humanas nas universidades brasileiras, um novo conceito de Educação Física surgiu, calcado em princípios democráticos e humanistas, encarando o movimento humano como uma manifestação cultural, denominada cultura corporal. Os objetivos estavam voltados para a formação do cidadão participativo, consciente de seu processo de ensino/aprendizagem e conhecedor das várias concepções de cultura corporal. Sendo assim, os modelos antigos de avaliações, que davam grande ênfase às performances motoras, deveriam ser substituídos por uma técnica que avaliasse todo o processo de aprendizagem, bem como os desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo-social. Essa nova forma de avaliação em Educação Física escolar chamamos de avaliação formativa. Conforme se pode concluir pelas considerações acima, o trabalho exigiu o uso de teorias interdisciplinares que levassem em conta as circunstâncias históricas, sociológicas, pedagógicas e culturais de momento do processo estudado.

MARIA AUGUSTA GEBARA GORINI. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física. 01/02/2004

1v. 100p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): NADIA APARECIDA DE SOUZA

Resumo tese/dissertação:

Visando orientar um novo fazer avaliativo e enunciar alternativas para o profissional da disciplina de Ginástica Rítmica na construção

de uma prática avaliativa que, cumprindo sua finalidade educativa, assumia a função de subsidiar os processos de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação de um profissional reflexivo, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, a pesquisa participante. Os atores que integraram o grupo pesquisado foram os 35 alunos da disciplina de Ginástica Rítmica do 2º ano do Curso de Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina. Construimos nosso cenário tendo como pano de fundo o referencial teórico e documental e, como roteiro das cenas, as representações simbólicas feitas inicialmente pelos alunos, as observações diretas do cotidiano da sala de aula, os questionários aplicados no decorrer do processo e os procedimentos avaliativos implementados. A avaliação da aprendizagem se efetivou pela proposição e implementação de diferentes ferramentas e pelo uso de seus resultados numa perspectiva diagnóstico-formativa, o que favoreceu que as aprendizagens ocorressem no processo e contribuíssem para que os alunos reagissem mais favoravelmente às situações de avaliação. Assim, promoveu-se as condições para uma reflexão que proporcionou: (a) a identificação e superação das dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino, (b) o acolhimento de uma nova concepção de avaliação entendida como informativa e subsidiária do ensinar e do aprender, (c) a apropriação de conhecimentos indispensáveis a formação do futuro educador a atuar com Educação Física nas instituições de ensino, (d) a redução da distância que afasta a teoria da prática, (e) a assunção, pelo aluno, de seu papel de co-responsável pelo curso de suas aprendizagens, dentre outros.

RITA DE CÁSSIA BONCI DE OLIVEIRA. ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS NA UNIVERSIDADE. 01/06/2004

1v. 103p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): NEWTON CESAR BALZAN

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa 'Universidade, Docência e Formação de Professores'. Tem como objetivo expor a importância e a influência da motivação na aprendizagem de modo a destacar seu sentido, continuidade e integração. Além disso, visa analisar as teorias de aprendizagem, sobretudo a teoria do ponto de

vista cognitivista aliada à teoria do processo de informação. Essas teorias passaram a estudar como o ser humano obtém, seleciona, interpreta e transforma as informações. As aplicações práticas do contexto educacional relacionam-se às estratégias ou formas que podem ajudar o aluno a auto-regular sua aprendizagem e motivação. Para coleta de dados utilizou-se um questionário aplicado junto aos alunos do último ano de licenciatura do Curso Superior de Educação Física, nas seguintes Instituições: PUC-Campinas, UNICAMP e UFSCAR. Após a tabulação e análise dos dados da pesquisa, buscou-se traçar paralelos entre o perfil dos alunos. Foram observadas no instrumento de avaliação as questões relativas ao envolvimento e motivação do aluno com seu processo formativo, através de formas de ensino e aprendizagem oferecidas no curso e expectativas em relação à carreira profissional e/ou acadêmica. É com base em tais pontos que se almeja alcançar uma melhor qualidade de ensino.

VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA. Repensando a Avaliação: as representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física. 01/04/2004

1v. 173p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

Orientador(es): WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho teve como propósito apresentar uma reflexão crítica sobre a avaliação nas aulas de Educação Física. À luz da teoria das Representações Sociais, investigou-se como os professores de Educação Física objetivam e ancoram o conceito de avaliação em suas práticas educativas. A questão que norteou a definição do problema desta pesquisa foi: Quais as representações sociais compartilhadas pelos professores de Educação Física sobre a avaliação? Os dados, levantados por meio de um questionário e analisados em três fases, revelaram que a avaliação em Educação Física se detém, de maneira mais efetiva, na performance do movimento executado pelos alunos. A reflexão sobre a avaliação como um momento de diagnóstico e tomada de decisão ainda é, nos dias de hoje, pouco empregada pelos professores. Os resultados apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema avaliação em Educação Física, a fim de que os professores possam ser melhores qualificados e sintam-se mais seguros para enfrentar o desafio de romper com as concepções avaliativas cujo foco é a aptidão física. Demonstram, também, que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, no que se refere às práticas avaliativas de seus professores, a fim de torná-los mais reflexivos e críticos, e não apenas meros reprodutores de práticas sociais. As discussões sobre o tema avaliação precisam ser aprofundadas, para que, assim, sejam superadas determinadas práticas avaliativas que só reafirmam a dicotomia corpo e mente,

presentes, ainda hoje, nas aulas de Educação Física. Só assim, as Representações Sociais poderão ser reconstruídas e ressignificadas.

Evandra Hein Mendes. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. 01/12/2005

1v. 132p. Mestrado. UFSC - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Juarez Vieira do Nascimento

Resumo tese/dissertação:

A estruturação da prática pedagógica em Educação Física caracteriza-se como um processo dinâmico permeado por intensas transformações, especificamente as metamorfoses nas práticas avaliativas. Elas se iniciam com as pré-concepções incorporadas ou vivenciadas nas experiências em relação à avaliação nos ensino fundamental e médio. Com a entrada no curso de formação inicial, o indivíduo experimenta um processo de modelação pelo contato com os conteúdos e discussões desenvolvidas nas diversas disciplinas curriculares, modificando ou consolidando suas concepções iniciais. O ingresso no mercado de trabalho e o impacto com a cultura docente já instalada geram adaptações na sua prática pedagógica, especialmente no processo de avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, esta investigação analisou o processo de estruturação das práticas avaliativas implementadas na Educação Física escolar, pelos egressos do curso de Educação Física UNIOESTE. Para tanto, utilizou-se a metodologia descritiva-interpretativa com abordagem qualitativa dos dados. Os participantes consistiram de professores egressos, docentes formadores e estudantes formandos do curso de Educação Física da UNIOESTE. O instrumento utilizado na coleta dos dados consistiu de entrevista semi-estruturada, com questões abertas em relação às experiências advindas dos ensinos fundamental e médio. Verificou-se que os docentes formadores e os professores egressos vivenciaram com maior ênfase a avaliação de desempenho físico e técnico, já os estudantes formandos experimentaram mais a avaliação voltada à participação nas aulas práticas. No que se refere ao período de formação inicial em Educação Física, percebeu-se que a maioria vivenciou avaliações que privilegiavam identificar a quantidade e o grau de retenção dos conhecimentos teóricos assim como avaliações do desempenho técnico e físico. Na análise das características das práticas avaliativas implementadas na Educação Física Escolar, identificou-se que os professores egressos enfatizavam a análise da participação nas aulas, utilizando a observação, com o objetivo principal de estimular o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Neste sentido, observou-se o fraco impacto da formação inicial no processo de estruturação das práticas avaliativas, já que a experiência profissional advinda da realidade educacional foi mais significativa na consolidação das concepções de avaliação.

Marília Chaves Carvalho. PAR E IMPAR: trabalho colaborativo na aula de Educação Física. 01/12/2005

1v. 121p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Magda Floriania Damiani

Resumo tese/dissertação:

Este estudo teve como objetivo descrever e avaliar as contribuições de uma proposta de trabalho conjunto, colaborativo - entre alunos e entre eles e a professora - para o desenvolvimento de atividades de iniciação desportiva, em aulas de Educação Física Escolar. O estudo foi realizado à luz da abordagem Sócio-Histórica de Lev Vygotsky e de outros pesquisadores pós-vygotskianos, especialmente Engeström, que desenvolveu a terceira geração da Teoria da Atividade. A investigação foi baseada na prática pedagógica levada a cabo em uma turma de 5ª série, de uma escola particular da cidade de Rio Grande (RS), com o intuito de tornar as aulas de Educação Física mais efetivas, em termos de inclusão/participação, aprendizagem de conteúdos e satisfação, por parte dos alunos. Tal prática difere daquela historicamente construída para essa disciplina, em que a competição normalmente é estimulada. A turma era formada por 29 meninas e meninos com idades entre 9 e 11 anos. Essa turma foi escolhida porque nela a proposta de trabalho colaborativo foi desenvolvida mais plenamente, já que a escola da qual faz parte está aberta a novas experiências de ensino. As aulas ocorreram duas vezes por semana, em períodos de 50 minutos, num total de 46 encontros. Essas aulas eram planejadas em conjunto, pela professora e pelos alunos. Nelas, as regras de cada um dos desportos estudados eram estudadas e adaptadas, para atender às necessidades do grupo, além de serem colocadas em prática. O trabalho era, sistematicamente, discutido e avaliado por todos. A coleta de dados para a avaliação dessa prática ocorreu por meio das observações não-estruturadas e anotações no diário de campo da professora, bem como por depoimentos orais dos alunos e análise de documentos - trabalhos escritos e desenhos também produzidos por eles. A proposta de trabalho colaborativo mostrou-se efetiva, frente aos objetivos propostos, já que promoveu a inclusão de alunos que, geralmente eram excluídos das atividades e gerou satisfação na maioria da turma. Foi possível criar uma cultura colaborativa no grupo, embora ela fosse relativamente frágil e tivesse que ser reforçada a cada aula. Os resultados sugerem ser possível colocar em prática uma concepção de Educação Física Escolar que não se baseie em atividades competitivas, mesmo em uma sociedade em que a competição seja a tônica.

Valéria Maciel. O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 01/12/2005

1v. 147p. Mestrado. UNESP RIO CLARO

Orientador(es): Irene Conceição Andrade Rangel

Resumo tese/dissertação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elegem a cidadania como eixo norteador e propõem que sejam trabalhados nas aulas de Educação Física o esporte, os jogos, as lutas, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas, além dos conhecimentos sobre o corpo. Os principais avanços que o documento apresenta são: o princípio da inclusão (sugerindo a participação de todos os alunos nas atividades); os temas transversais (relacionando a disciplina com os grandes problemas da sociedade brasileira), e as dimensões dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais). O presente trabalho teve como objetivo subsidiar os professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental como o esporte pode ser tratado dentro de uma proposta pedagógica que leva em conta as três dimensões dos conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, de cunho qualitativo, constituída por três etapas. Os sujeitos participantes foram cinco professoras da rede municipal de ensino da cidade de Americana - SP. Inicialmente cada professora participante respondeu a um questionário com o objetivo de detectar o conhecimento prévio sobre o tema, assim como suas dúvidas, opiniões, dificuldades, necessidades e sugestões. Estas respostas serviram de base para a elaboração da próxima etapa, que foram os nove encontros. Estes encontros aconteceram na forma de vivências, debates, exposições e leitura de textos, visando debater e ampliar os olhares sobre esta temática. Na última etapa, as participantes responderam outro questionário apresentando as sugestões e contribuições para uma avaliação final. Os resultados nos mostraram que as professoras, embora tivessem dificuldades em compreender e considerar as dimensões dos conteúdos, as superaram e realizaram propostas que abrangeram tais dimensões em sua totalidade. Além disso, abordaram outros aspectos relevantes, tais como: respeitar o princípio da diversidade de conteúdos e aprendizagem, e dar atenção especial à mídia e sua relação com o fenômeno esportivo. Tais considerações nos levam a confirmar que as professoras estão abertas a mudanças e novas possibilidades em suas aulas.

WAGNER DOS SANTOS. Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção. 01/03/2005

1v. 278p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): PURA LUCIA OLIVER MARTINS

Resumo tese/dissertação:

O estudo objetivou caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Teve como locus da pesquisa uma escola da rede municipal de Vitória, por apresentar uma proposta curricular em rede e por trabalhar com uma perspectiva progressista de avaliação. A prática foi tomada como o critério referencial norteador da pesquisa, prática esta, entendida como locus de teoria em movimento. Para atingir o objetivo proposto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em quatro momentos: a)

Referencial teórico-metodológico: decifrando o pergaminho investigativo; b) O mergulho: a proposta curricular da escola e sua materialidade no cotidiano; c) Avaliação da escola e a avaliação na escola: mergulhando na prática pedagógica da professora de educação física; d) A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção. Os resultados preliminares evidenciaram que a implementação da proposta pedagógica da escola nasceu das experiências vivenciadas pelos praticantes escolares desde o ano de sua municipalização, buscando solucionar os problemas cotidianos. Quanto ao processo avaliativo, encontramos um avanço significativo principalmente no que se refere ao uso da auto-avaliação criterial e da revisão da avaliação escrita, entendida como elemento diagnóstico de aprendizagem. Os achados dessas fases indicaram que a prática pedagógica da professora, assim como a proposta pedagógica da escola, estava em processo de construção/consolidação e que, naquele momento, seria necessário avançar de um mergulho à intervenção.

Alessandra Galve Gerez. A prática pedagógica em Educação Física para Idosos e Educação em Saúde na Perspectiva da Promoção da saúde: Um olhar sobre o projeto Sênior para a Vida Ativa - USJT. 01/05/2006

1v. 251p. Mestrado. UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA
Orientador(es): Maria Luiza de Jesus Miranda

Resumo tese/dissertação:

Este estudo é resultado de indagações surgidas no cotidiano de minha atuação docente em um Programa de educação física para idosos implantado na USJT. Tendo um caráter educacional, o Projeto Sênior para a Vida Ativa tem como objetivo específico possibilitar aos idosos a aquisição de autonomia frente à atividade física (AF), além de reflexões sobre o seu próprio envelhecer. O projeto norteia suas reflexões e ações a partir dos referenciais teóricos da Promoção da Saúde e do Envelhecimento Bem-Sucedido, adotando como prática educativa a pedagogia da autonomia, alicerçada nos estudos de Paulo Freire. Busca-se, no Projeto, superar o modelo tradicional de educação física para idosos, que traz, na maioria das vezes em suas ações, um entendimento sobre saúde e envelhecimento norteado pelo paradigma biomédico e com práticas pedagógicas mais fundamentadas no discurso epidemiológico do que em teorias educacionais capazes de gerar uma aprendizagem crítica sobre AF. O reconhecimento desta problemática alertou-me sobre a necessidade de contar e investigar a nossa prática docente no Projeto Sênior, para observar em que medida estamos superando o modelo tradicional de educação física e o seu impacto sobre os idosos. Assim, este trabalho tem como objetivo geral uma investigação acerca do modelo pedagógico do Projeto Sênior, tanto em termos de suas

bases teóricas quanto da implementação de suas ações práticas. Seus objetivos específicos são a análise das aprendizagens construídas pelos idosos em relação à atividade física, buscando captar manifestações de autonomia, além de querer compreender o significado da participação no projeto em suas vidas. Para tanto, foi adotado o método de pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Participaram deste estudo os professores que ministram as aulas de educação física e os idosos que integraram o Projeto em 2004. Os instrumentos utilizados foram: observação participante, entrevista semi-estruturada, caderno de campo, questionário, projeto pedagógico, planejamento das aulas e avaliações. A análise das bases teóricas do projeto, bem como dos documentos do projeto, foi realizada a partir de procedimentos de análise documental. A observação participante, o questionário dos professores e os relatos dos idosos foram tratados pela da Filosofia Hermenêutica e pelas técnicas de análise de discurso. Os resultados indicaram que houve a incorporação das bases teóricas do projeto por parte de seus professores, além de sua efetivação no cotidiano das aulas observadas e anotadas em caderno de campo. No entanto, alguns preceitos da concepção de autonomia na perspectiva freireana precisam ser redimensionados. A análise das entrevistas com os idosos mostrou a construção de novos conhecimentos sobre a prática de AF e o engajamento em outros programas pela maioria dos idosos, o que denota o incremento do empowerment individual. No entanto, pode-se constatar também que não houve o incremento do empowerment coletivo, objetivo também buscado pelo ideário da Promoção da Saúde.

FLAVIA GENI ZERAIK RODRIGUES. A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores. 01/10/2006

1v. 126p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

Orientador(es): MITSUKO APARECIDA MAKINO ANTUNES

Resumo tese/dissertação:

A proposta deste estudo é a de investigar, através do relato de professores, as atividades desenvolvidas em classe, particularmente o modo de avaliar seus alunos, com foco nos alunos com deficiência, verificando se práticas inclusivas estão ocorrendo na sala de aula. Para isso acreditamos que a avaliação deve considerar a especificidade dos alunos e ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo, para os professores, um instrumento importante de diagnóstico dos avanços e dificuldades, bem como, de sua própria prática docente, sendo assim o indicador para a transformação desejada. A coleta de dados foi realizada entre o segundo semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2006, na primeira fase por meio de análise documental, envolvendo dados da Secretaria Estadual de Educação e da Diretoria de Ensino Centro-Oeste referentes ao

número de professores, alunos, classes especiais, salas de recursos, alunos em inclusão e habilitações dos professores das classes especiais. Na etapa seguinte foram realizadas entrevistas com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental com experiência no trabalho com alunos com deficiência. Os dados obtidos foram organizados em temas, considerando os objetivos desta pesquisa. Os resultados revelam que, em termos de legislação, normas e instruções, a Educação Inclusiva pode sentir-se amparada e protegida. Quanto às práticas inclusivas, bem como quanto à proposta de inclusão dos alunos com deficiência, são desejáveis e possíveis, porém muitos fatores, físicos, pedagógicos, materiais e humanos, ainda faltam para torná-las concreta e enriquecedora. Para as professoras faltam políticas públicas consistentes, realistas e eficazes que garantam educação de qualidade ao aluno com deficiência; no entanto, contamos com gestores e professores que utilizam de experiência e boa vontade para garantir ao menos àqueles alunos com deficiência que tiveram o acesso, sua permanência na escola.

Martha Goretti Vasconcelos Said Araujo. A metodologia da Escola Ativa: avaliação de experiências nas Escolas Municipais de Teresina-PI. 01/12/2006

1v. 183p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho apresenta uma perspectiva avaliativa da implementação do Projeto Escola Ativa, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nas escolas da zona rural teresinense. A análise ancora-se nos seguintes elementos: características do educando, aspectos técnicos de implementação, aspecto estrutural e funcional do projeto em nível municipal, rendimento do educador e aspectos de estrutura física das escolas. A análise pauta-se na problematização teórica do Movimento da Escola Nova, sua origem e seus princípios gerais, permitindo entender seus fundamentos, os quais balizam o Projeto da Escola Ativa como ação do Programa Fundescola; Um programa de política pública educacional financiada pelo Banco Mundial, com a missão de "melhorar o desempenho dos sistemas públicos de ensino fundamental nas regiões mais carentes do país por meio do fortalecimento das escolas e das instituições públicas por elas responsáveis com base em uma estrutura coordenada de gerenciamento" (BRASIL, 2002, p.9). Como referência teórica, adota-se o trabalho de Cecil Reddie, que, a partir de experiência pioneira, na Inglaterra, com o método ativo, deu origem a várias experiências em outras localidades da Europa, com nomes diferentes, porém com a mesma base político-filosófica como a Casa de educação no campo, a Escola do trabalho e a Escola serena. Entendendo a origem da Escola Nova, ampliou-se a compreensão do movimento da Pedagogia Nova e dos temas que lhe deram sustentação, como o puericentrismo, a centralidade no trabalho, a motivação, a socialização, o antiautoritarismo e o antiintelectualismo, temas defendidos por teóricos como John Dewey, Maria Montessori e outros. O percurso teórico foi importante para situar a chegada do Movimento da Escola Nova no Brasil nos anos de 1920, introduzido pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, e a sua repercussão como movimento democrático de renovação escolar, culminando no famoso Manifesto dos

Pioneiros da Educação Brasileira (1932). Com fundamento nas teorias de Maria Ozanira Silva (2001), Marta Arretch (2001) e Sonia Draibe (2001), definimos a pesquisa como avaliativa a qual tem caráter explicativo, exploratório e quali-quantitativo. Os instrumentos de pesquisa usados foram questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos agentes do projeto, como alunos, professores, supervisores, e pais de alunos, e uma entrevista semi-estruturada, aplicada à coordenação do projeto. O processo teórico-metodológico de contato com a realidade possibilitou perceber obstáculos inerentes à aplicabilidade prática da metodologia nas dimensões pesquisadas. Nas características do educando, percebe-se um perfil de aluno com dificuldades muito inerentes à realidade regional teresinense, o que dificulta o desenvolvimento dos aspectos técnicos de implementação do projeto: os instrumentos de gestão, como o cantinho de aprendizagem, o governo estudantil, os guias de aprendizagem, a articulação escola e comunidade, os micro centros e a capacitação de professores. Como resultado, pode-se afirmar que o Projeto da Escola Ativa é implementado hoje nas escolas da zona rural de Teresina com limitações, que constituem grandes entraves para que o projeto alcance seus reais objetivos no sentido da autogestão escolar, da descentralização administrativa e da gestão compartilhada entre escola e comunidade. Palavras chaves: Educação. Políticas Públicas. Escola Ativa. Escola Nova. Pesquisa Avaliativa.

Patrícia de Fátima Rodrigues Marcon. Exclusão Escolar: representações sociais de professores e gestores escolares. 01/12/2006

1v. 146p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
EDUCAÇÃO

Orientador(es): Esméria de Lourdes Saveli

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais de professores e gestores escolares do ensino fundamental sobre a exclusão escolar. Para tanto, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e depois transcritas. Participaram da pesquisa 67 educadoras, entre professoras e gestoras escolares, de 14 escolas municipais, sorteadas uma de cada setor da área urbana, da cidade de Ponta Grossa – PR. O contexto deste estudo é marcado pela mudança da forma de organização, da primeira fase do ensino fundamental, do sistema seriado para o regime de ciclos de aprendizagem, com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que ocorreu no período de 2001 – 2004. Esta nova forma de organização da escola trouxe a necessidade de se repensar outros aspectos e práticas da cultura escolar que estava posta nesta rede de ensino, como a avaliação classificatória que retinha, ao final do ano letivo, os alunos que não alcançassem a média de nota cinqüenta. O esforço em examinar as representações sociais de professores e gestores escolares pode significar uma importante contribuição para o estudo das relações existentes entre a política pública implementada, e o cotidiano escolar. Sem a pretensão de esgotar a análise deste fenômeno complexo que é a exclusão escolar, são tratados, neste trabalho, alguns aspectos relevantes para o estudo dos problemas de aprendizagem, numa perspectiva que relaciona a política pública implementada e a forma como a escola se organiza para atender as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal da Educação – SME. Parte-se do pressuposto de que na medida em que estas diretrizes levarem em conta as concepções dos professores e gestores escolares, as resistências às propostas de mudanças que afetam a cultura escolar irão diminuindo. As representações sociais que emergiram dos relatos docentes foram agrupadas em quatro núcleos temáticos: representações sociais da criança com dificuldades de aprendizagem; representações sociais de família; representações sociais de escola e representações da

profissão docente. Cada um destes núcleos temáticos contém subcategorias de análise das representações sociais que revelam a forma como os professores e gestores do ensino fundamental compreendem as questões relacionadas à exclusão escolar. A política educacional implementada pelo município mexeu com a organização escolar e pôs em conflito algumas concepções docentes sobre o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa demonstrou que, para a efetivação da política de educação inclusiva exige mudança de mentalidade, como também, estrutura física, material e recursos humanos. Além da questão da formação dos professores para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, sejam estas decorrentes de necessidades especiais ou não, combater a exclusão escolar é uma questão de política pública. Pretende-se, com este trabalho, provocar reflexões importantes, para o debate acerca da exclusão escolar, que permeiam o planejamento e a implementação das políticas educacionais.

Rodrigo Luiz Vecchi. Ensinar para a compreensão: proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar. 01/05/2006

1v. 254p. Mestrado. UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU -
EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Vilma Lení Nista-Piccolo

Resumo tese/dissertação:

Um determinado conhecimento é considerado compreendido por alguém quando pode ser transformado e adaptado a situações diferenciadas. Essa premissa é transmitida pela teoria “Teaching for Understanding” - TFU, que está sendo aplicada cada vez mais, em situações de aprendizagem. Foi elaborada em 1988, pelo Projeto Zero na Pós- Graduação em Educação da Universidade de Harvard, e traduzida como "Ensinar para a Compreensão" – EpC, pelo projeto L@titud, desenvolvido por essa mesma universidade e voltado para a América Latina. Mesmo podendo ser considerada uma teoria recente, já é possível encontrar algumas instituições educacionais que têm feito uso do EpC. Buscando avaliar como são desenvolvidas as aulas de Educação Física nas instituições que utilizam essa teoria na fundamentação do seu ensino, analisamos, primeiramente, três escolas da Argentina localizadas na cidade de Buenos Aires. Através de entrevistas e observações procuramos detectar como essas aulas estão inseridas nas propostas pautadas pelo EpC. A partir desse diagnóstico, fomos analisar as escolas que, no Brasil, fundamentam seu plano curricular nessa teoria, identificando até que ponto as propostas de Educação Física estão conectadas com os princípios que ela determina. Em Salvador, local onde encontramos sete escolas com o perfil supramencionado, pudemos constatar a mesma situação encontrada em Buenos Aires, ou seja, a Educação Física escolar extremamente distante das discussões teóricas. Já em São Paulo, encontramos uma escola em que o EpC fundamenta seu processo de ensino-aprendizagem, inclusive na área da Educação Física. Optamos, assim, por estudar essa instituição através de um estudo de caso. Após uma análise interpretativa dos discursos dos sujeitos entrevistados (cinco professores, dois estagiários e um coordenador da área de Educação Física); de duas reuniões coletivas de área; de aulas observadas; além de informações documentais, pudemos constatar aspectos que aproximam a Educação Física desenvolvida nessa instituição com as características do EpC. Esses aspectos estão presentes desde o planejamento do ensino, que é composto por elementos da teoria, até as reflexões com os alunos relacionadas à compreensão do conhecimento. Essa pesquisa ainda se propôs apontar diretrizes para o desenvolvimento de aulas de Educação Física fundamentadas no EpC apresentando aspectos importantes a serem refletidos tanto pela direção da escola como pelos professores que utilizam a teoria. Entre as orientações didáticas apontadas, foi

sugerido que, para que um ensino objetive a compreensão do aprendiz, deve reconhecer os diferentes potenciais dos alunos, baseando-se nas experiências de vida, incentivando assim, uma aprendizagem crítica, reflexiva e autônoma, e que, através de desafios, os alunos sejam estimulados a solucionarem problemas motores. Partindo da idéia de que o conhecimento ao ser ensinado nas aulas de Educação Física na escola deva levar o aluno a buscar resoluções de problemas, essa teoria significa um meio facilitador para a compreensão dos conteúdos transmitidos, pois levam os alunos a transformarem e adaptarem o conhecimento adquirido.

Ariovaldo de Souza Ribeiro. A utilização das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor de Educação Física no ensino médio. 01/10/2007

1v. 104p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Adriano Rodrigues Ruiz

Resumo tese/dissertação:

O desenvolvimento de projetos no ensino médio com a utilização de tecnologias, principalmente informática nas aulas de educação física, evidencia uma trajetória diferenciada teórico-metodológica na ação docente. Nesse quadro questionamos as possibilidades relativas à ação docente quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação e suas implicações na prática pedagógica do professor. Assim, identificamos e analisamos a ação docente quanto ao uso de dois ambientes de ensino diferenciados. Compreendendo e estruturando a relação de diferentes ambientes de ensino com a prática pedagógica do professor de Educação Física escolar no ensino médio. O estudo foi elaborado em dois ambientes; a sala de informática e quadra para prática corporal. Com suporte em uma metodologia quanti-qualitativa as observações foram avaliadas por meio de análise do tempo de aula envolvendo a amostragem de tempo em minutos (min.) no qual o professor desenvolve a aula. As atividades do professor durante este período de tempo são codificadas considerando a gestão do tempo de aula (min.) subdividido em instrução, desenvolvimento da tarefa e feedback. Foram analisados nos dois ambientes 7 grupos pertencentes ao ensino médio. Os dados foram tratados com programa estatística 6.0 por meio de estatística descritiva, redução percentual, teste observado versus esperado (qui-quadrado). Os resultados da ação pedagógica real mostraram $24\% \pm 5\%$ de instrução, $51\% \pm 6\%$ do desenvolvimento da tarefa e $14\% \pm 7\%$ de feedback. O teste do observado versus esperado mostrou o valor de qui-quadrado de 18,5 $p < 0,05$ caracterizando a influencia

da quantidade de tempo na ação pedagógica do professor. Consideramos que o uso das tecnologias de comunicação e informação nos dois ambientes permite ao professor estruturar um contexto de diferentes estilos de ensino e aprendizagem.

Bertha Emilia Strijker. Desenvolvimento Infantil: Análise das Manifestações Motoras para a Construção de um Referencial de Avaliação. 01/01/2007

1v. 200p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA -
EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Ademir de Marco

Resumo tese/dissertação:

Compreender a criança em desenvolvimento significa estar atento às suas reais carências e mudanças do seu comportamento psicomotor. Para de fato, valorizar esta problemática e mostrar condições de colaborar atendendo às necessidades das crianças realizamos este estudo, que analisou de forma lúdica o equilíbrio estático e dinâmico, coordenação apendicular, sincinesias, persistência motora, e sensibilidade de crianças pré – escolares. Estrutturamos um conjunto de atividades motoras baseados no Exame Neurológico Evolutivo - ENE (Lefèvre, 1976), porém com a preocupação central de que as crianças realizassem as tarefas propostas na forma de Atividades Motoras Sugeridas - AMS. Esperando com isto contribuir com os professores de Educação Física no objetivo de identificar, de forma natural e espontânea, o desenvolvimento motor de crianças, elaborar e aplicar atividades motoras com base no ENE, que permitissem a análise do desenvolvimento motor, nas faixas etárias de 3 a 5 anos; comparando os resultados obtidos neste estudo com os dados apresentados e previstos pela aplicação do ENE na sua forma original na clínica neurológica. Utilizamos como método estatístico, o teste de Qui-quadrado (X^2) a 5%, tendo a estratificação – parto, e para verificar a concordância do estudo com o estudo de Lefèvre, realizamos a análise descritiva baseada no estudo de porcentagem, fazendo-se uma análise quantitativa e qualitativa em prova apta e prova não apta para a idade e tipo de parto. As provas de equilíbrio estático, para 3 anos atingiu 84% de êxito no total das provas, as crianças de 4 e 5 anos, não atingiram o percentual mínimo de 75%, constante do ENE. Para equilíbrio dinâmico, se considerarmos o total de crianças e o total de provas, as crianças na idade de 3 anos atingiu-se 91% de êxito, 4 anos tiveram 75% e as crianças de 5 anos obtiveram 56% de êxitos no total de provas. Na categoria de coordenação apendicular, os valores atingidos foram: 71% (3 anos), 29% (4 anos), e 70% (5 anos). Para a categoria de sincinesias, o maior percentual foi com as crianças de 5 anos, onde atingiram 52% de êxitos, enquanto as crianças de 3 e 4 anos respectivamente, tiveram 20% e 18%, a de persistência motora, resultou em 37% para 4 anos e 9% para 5 anos. A categoria, sensibilidade, teve percentual de 99,5% de êxitos para crianças com 5 anos, para 4 anos 70% e para crianças de 3 anos 53%, de êxito. Entendemos o estudo possibilitou demonstrar um exemplo de atividades que podem ser desenvolvidas com crianças em idade da Educação Infantil, verificamos por meio dos resultados obtidos que, crianças nascidas de parto cesárea e crianças de parto normal apresentam resultados muito próximos, podendo, desta forma, participar de um mesmo programa de atividades motoras. Ainda que pesem algumas diferenças em determinadas provas do ENE, estas não foram táticas a ponto de inviabilizar a participação conjunta em programas de ações motoras, de crianças nascidas pelos dois tipos de partos. Resultados semelhantes também foram encontrados, quando comparamos os percentuais obtidos por Lefèvre (1976) com a aplicação do ENE e os escores alcançados pelas crianças analisadas neste estudo, no desempenho das AMS. Ao finalizarmos esta pesquisa, podemos inferir que o

conhecimento de provas para avaliar o desenvolvimento motor da criança, permite identificar e prevenir certas dificuldades de aprendizagem, podendo ser elaborado um programa de educação e de reeducação psicomotora para ser realizado com crianças desta faixa etária.

Lilian Cristina Gramorelli. O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física. 01/10/2007

1v. 153p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Marcos Garcia Neira

No final da década de 1990 o Ministério da Educação publicou uma série de documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998 e 1999), com o objetivo de promover a implementação ou reorientação curricular no Brasil. Este trabalho teve como objetivos, compreender como os professores de Educação Física ressignificam suas práticas educativas face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, desvelar suas apropriações sobre as concepções da área, objetivos do componente, conteúdos de ensino, orientações didáticas e formas de avaliação propostos nesses documentos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas relacionados à prática dos professores de Educação Física após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual foi retomado o contexto de elaboração desses documentos oficiais, bem como, desvelou-se o processo pelo qual dialogaram com as concepções de ensino da Educação Física. Posteriormente, foi realizada a análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos Educação Física, a qual indicou proposições diferenciadas para as práticas pedagógicas dos professores quando comparadas àquelas historicamente construídas na área. A partir daí, foram eleitas quatro categorias que fundamentaram uma investigação etnográfica com professores atuantes no Ensino Fundamental. Os dados obtidos apontam para uma nova configuração das práticas em Educação Física escolar que passou a considerar conteúdos eleitos da cultura corporal e serem desenvolvidos nos seus aspectos conceitual, procedimental e atitudinal. A modificação no entendimento de avaliação nessa área de conhecimento também foi um fator importante, pois os participantes acenaram para uma concepção formativa integrada ao processo de ensino e aprendizagem, fato que se distancia dos simples testes físicos para mensurar e classificar alunos segundo padrões de desenvolvimento motor. A interpretação dos resultados permite constatar que as concepções e práticas dos professores investigados se aproximam com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que pode ser traduzido como influência desencadeada.

Luciene Farias de Melo. O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física. 01/03/2008

1v. 318p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Osvaldo Luiz Ferraz

Resumo tese/dissertação:

O objetivo deste trabalho é investigar as possibilidades do portfólio na Educação

Física escolar, por meio de uma intervenção pedagógica, para subsidiar uma discussão através da interpretação e análise de indícios extraídos dos registros dos seguintes participantes: a professora-pesquisadora e 23 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de um colégio particular da cidade de Guarulhos. Trata-se de pesquisa qualitativa, baseada em modalidades como a pesquisa-ação e o paradigma indiciário. As fontes primárias foram o portfólio dos alunos e o diário da professora-pesquisadora. O estudo mostra que planejar, vivenciar, refletir e registrar a experiência de ensino com o portfólio contribuiu positivamente para a formação da professora pesquisadora: tanto auxiliou a prática pedagógica de avaliação como melhorou sua competência de investigadora em estudos de enfoque qualitativo. Além disso, permitiu que as noções relativas ao processo de ensino e avaliação fossem reelaboradas em um movimento dialógico entre a teoria e a prática. Favoreceu a percepção de modificações na relação entre a professora e os alunos, com aumento da participação deles durante a avaliação, tornando-se mais conscientes de suas responsabilidades diante da aprendizagem, da identificação das dificuldades e de como fazer para melhorá-las. Em síntese, a experiência propiciou aprendizagem docente e discente. Todavia, a avaliação dos resultados aponta a necessidade de se criarem condições nas escolas para professor implementar a proposta em suas aulas; do ponto de vista da pesquisa-ação, destaca-se a dificuldade de se distanciar da própria prática.

Vannina de Oliveira Assis. Os referenciais curriculares para a educação física na escola do Ensino Fundamental da rede estadual brasileira: uma análise teórico-metodológica.. 01/03/2008

1v. 220p. Mestrado. UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Antonio Jorge Gonçalves Soares

Resumo tese/dissertação:

Este estudo faz parte da Linha de Pesquisa denominada Análise e Intervenção Profissional em Educação Física, Esporte & Lazer, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Educação Física da Universidade Gama Filho, vinculada à área de concentração em Educação Física & Cultura. Teve por objetivo identificar e analisar as orientações de ordem teórico-metodológicas (referencial teórico, objetivo da educação física na escola, conteúdos propostos, metodologia e avaliação) encontradas nos Referenciais Curriculares para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação brasileira. A decisão de estudar estes documentos deu-se a partir das normatizações educacionais (LDB no 9394/96, DCNs), justificando-se a necessidade de investigar como os mesmos estão configurados orientar o ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas da rede estadual. Realizar uma análise desses documentos decorrido um considerável tempo para o desenvolvimento propositivo dos mesmos (cerca de 12 anos) e diante de um fértil contexto de proposições e debates de natureza teórico-metodológica na área Educação Física brasileira, pode servir como balizador para avaliar os possíveis avanços e dificuldades revelados pelos referidos 'referenciais curriculares'. A metodologia utilizada pautou-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Deste modo, a seleção dos

documentos, que constituiu o corpus de análise do presente estudo foi de 09, desenvolvidos por equipes técnico-pedagógicas de Secretarias de Estado de Educação, que concluíram e disponibilizaram seus 'referenciais curriculares' até o ano de 2007. Como base para nossas análises, o referencial teórico desenvolvido apóia-se nas Teorias do Currículo, nas Normatizações e Concepções Educacionais e suas influências para Educação Física na escola. Realizar um mapeamento deste tipo, mais de dez anos após a aprovação da nova LDB no 9.394/96, assim como após o fértil e disseminado debate crítico-renovador da Educação Física brasileira, serviu para identificar como as propostas de ensino para a Educação Física estão oficialmente documentadas, revelando as convergências e divergências na concepção curricular da Educação Física na educação básica. Percebemos que na tentativa de definição do currículo oficial para a Educação Física na escola, há problemáticas na indefinição dos objetivos de ensino-aprendizagem, e da perspectiva de avaliação. As metodologias de ensino propostas não se baseiam em produções acadêmicas da área. Onde também não foi possível identificar claramente em alguns documentos sob que concepções teórico-metodológicas se apóiam para o trato da Educação Física na escola.

Wallace Oliveira Marante. MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL. 01/12/2008

1v. 136p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Osvaldo Luiz Ferraz

Resumo tese/dissertação:

Ao considerarmos hipoteticamente três alunos com aptidões e potencialidades similares para as aulas de Educação Física, poderemos observar que um deles se identifica e realiza o programa proposto, enquanto outro apenas cumpre com seu dever de participar e para um terceiro as situações que surgem nas aulas são desagradáveis e enfadonhas. As diferenças de motivação podem explicar, em parte, níveis de envolvimento diferenciados. Apesar de sua importância para a aprendizagem, motivação raramente recebe a devida atenção de professores e pesquisadores. Com a realização deste estudo buscou-se discutir a importância do conhecimento e aplicação intencional de conceitos motivacionais em sua complexa dinâmica de desencadeamento. Nesta perspectiva, o professor deve reconhecer não somente temas de planejamento como: metodologia, conteúdos, avaliação e objetivos, mas considerar também a dimensão emocional e motivacional de sua atuação. O presente estudo teve a intenção de compreender o fenômeno motivação em seus diferentes aspectos estabelecendo e analisando as relações mais significativas entre os componentes motivacionais e o processo ensino e aprendizagem em Educação Física. Mediante tal análise, estabeleceu-se o propósito de proporcionar conhecimentos necessários à construção de um ambiente de aprendizagem: a) favorável ao aprimoramento da qualidade de oportunidades de aprendizagem e envolvimento dos alunos frente às atividades propostas, e; b) favorável à criação de impressões positivas relacionadas às atividades físicas e corporais, podendo contribuir assim, na incorporação dessas práticas à vida das pessoas. Dessa maneira este estudo se propôs a apontar orientações didáticas comprometidas com questões motivacionais, compondo diretrizes úteis para desenvolver a motivação em aulas de Educação Física.

Alan Rodrigo Antunes. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. 01/06/2009

1v. 153p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Raimunda Abou Gebran

Resumo tese/dissertação:

Durante a prática pedagógica verificou-se que a aprendizagem de muitos conteúdos apresentava resultados pouco satisfatórios, isto é, na avaliação, os alunos memorizavam o conteúdo ou reproduziam de forma mecânica os movimentos. Assim, surgiu a necessidade de aprofundar essa discussão por meio da articulação, nas aulas de Educação Física, do conteúdo, da metodologia e da avaliação a um modelo de aprendizagem que contribua para uma efetiva prática pedagógica, na qual o professor possa concentrar seus esforços nos elementos indispensáveis a uma boa aprendizagem. Nesta perspectiva, o modelo da Aprendizagem Significativa de Ausubel, baseado na psicologia, foi usado como fundamento teórico. Porém, esse modelo de aprendizagem deveria vincular-se às propostas da Educação Física, isto é, interagir com as produções da área, e, assim, manifestar as possibilidades de uma aprendizagem significativa na prática pedagógica. Nesse sentido, foi necessário analisar que processo de ensino-aprendizagem os professores de Educação Física estão proporcionando. Para isso, foi considerado como os professores trabalhavam com os conhecimentos prévios dos alunos, com o material de aprendizagem e a disposição para aprender, isto é, como estava acontecendo a apropriação do conhecimento nas aulas de Educação Física. O objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar a prática pedagógica de docentes de Educação Física que atuam com alunos do Ensino Médio, procurando compreender se essa ação favorece a aprendizagem significativa. Definiu-se como objetivo específico a identificação dos elementos – presentes nas intencionalidades dos docentes e na sua prática pedagógica cotidiana – que propiciam a aprendizagem significativa. Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa dois docentes da rede pública do Estado de São Paulo, denominados docente A e docente B, que ministram aulas na primeira e segunda série do Ensino Médio, respectivamente; bem como os alunos dessas séries, num total de 20 alunos, correspondendo à metade do total de alunos de cada série. Para a coleta de dados optou-se pela entrevista com os docentes e com os alunos por meio de roteiros semiestruturados, observações de aulas e análise documental (proposta pedagógica utilizada pelos professores). De posse dos dados, procedeu-se às análises. Com base no referencial teórico da pesquisa e na leitura dos dados coletados emergiram categorias que permitiram analisar o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física e as possibilidades de desencadear a aprendizagem significativa, o que revelou a necessidade de mudanças e aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes. Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem e favoreça a prática pedagógica do professor de Educação Física na busca de uma aprendizagem significativa.

Eliane Cristina dos Santos Ferrari. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL. 01/03/2009

1v. 124p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Lucia Helena Tiosso Moretti

Resumo tese/dissertação:

A atividade motora é de grande importância no desenvolvimento global da criança. Através das atividades que lhe são proporcionadas, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior e por isso são determinantes na formação de sua personalidade. O presente estudo teve por objetivo, analisar o trabalho efetivo do profissional de educação física na formação integral dos alunos com idades compreendidas entre 6 e 7 anos, bem como verificar se os desenvolvimentos dos aspectos afetivos, cognitivos e motores estão sendo trabalhados na referida disciplina. Trata-se de uma pesquisa de Estudo de Caso, descritivo com abordagem do tipo quantitativo. Participaram do estudo vinte e sete crianças de ambos os sexos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual situado no oeste do Estado de São Paulo. Como instrumento de avaliação do desenvolvimento psicomotor dos alunos, foi utilizada a EDM (Escala de Desenvolvimento Motor, padronizada para a população brasileira), por Rosa Neto (2002). A escala é composta pelos seguintes testes: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal (imitação de posturas e rapidez), organização espacial, organização temporal (linguagem e estruturas temporais) e lateralidade. A primeira avaliação foi aplicada no período de 30/04 a 06/06/08 e reaplicada no período de 03/11 à 12/11/08, com o objetivo de fazer um estudo comparativo do desenvolvimento psicomotor dos alunos, utilizando-nos das tabelas, gráficos, plano de ensino de educação física e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com os professores da série, observações das aulas de educação física e leitura do plano pedagógico de ensino. A aplicação e a interpretação dos dados obtidos obedeceram à padronização da EDM e dos estudos que nortearam a presente pesquisa. Os resultados mostraram que a maioria das crianças apresenta um perfil psicomotor abaixo do esperado. Isto significa que poderão surgir dificuldades de aprendizagem na vida escolar das crianças no presente estudo, visto que um bom desenvolvimento psicomotor é um dos requisitos para uma boa aprendizagem.

TESES: Avaliação da aprendizagem em Educação Física

Micheli Ortega Escobar. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física. 01/05/1997

1v. 189p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
EDUCACAO

Orientador(es): LUIZ CARLOS DE FREITAS

Resumo tese/dissertação:

Esforço teórico para contribuir à reconstrução do campo da didática apontando sua superação pela teoria pedagógica. Utiliza como referência teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, com intuito de fornecer bases para a formação de categorias de análise na área da didática, o material foi coletado em 3 âmbitos: 1º na produção em torno da didática por autores nacionais que, segundo sua própria expressão,. 2o. Na produção de conhecimento específico da área de Educação Física. 3o. Um estudo de campo para vivenciar as práticas correntes em Ed. Física numa escola de 1º grau da Rede Pública de Pernambuco. Tendo como hipótese de trabalho que nas problemáticas significativas da prática pedagógica podem ser encontradas, elementos da própria teoria pedagógica examinam aspectos constitutivos iniciais de cada uma delas: organização do trabalho/seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação/objetivos, que compõem categorias interpenetradas pelos seus contrários. A análise permitiu verificar a unidade, ligação e interdependência das mesmas, na avaliação/objetivos no movimento contraditório manutenção/exclusão do aluno, num processo em que os aspectos informais, referidos a avaliação de valores e atitudes especificamente disciplinares, são encobertos pelos aspectos formais da avaliação instrucional.

Suraya Cristina Darido. Ação Pedagógica do Professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica. 01/02/1997

1v. 283p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO -
PSICOLOGIA ESCOLAR

Orientador(es): José Fernando Bitencourt Lomônaco

Resumo tese/dissertação:

O objetivo do presente estudo foi analisar as ações dos profissionais formados na perspectiva científica, modelo curricular adotado principalmente nas universidades públicas e nos programas de mestrado das Faculdades de Educação Física. Procurou-se avaliar, através de entrevistas, e da observação das aulas dos professores de Educação Física escolar, como a tendência científica reflete-se na prática profissional em situações reais de ensino escolar, mais especificamente, sobre a atualização profissional, a escolha dos objetivos educacionais, conteúdos, estratégias, avaliação e sobre as aplicações da aprendizagem motora ao ensino da Educação Física. Os resultados mostraram que continuam presentes na prática dos professores algumas características das diferentes fases que marcaram a Educação Física na escola, notadamente a perspectiva esportivista. Ao lado disso, foram constatadas mudanças em alguns procedimentos metodológicos dos professores e nas suas perspectivas. Mais especificamente os resultados obtidos permitem concluir que: a) os objetivos expressos pelos professores não se reduzem apenas ao ensino do esporte; b) o relacionamento entre professor e aluno é amistoso e lúdico; c) os professores trabalham, em alguns casos, com participação ativa dos alunos na resolução dos problemas em conflitos; d) há preocupação constante com a participação de todos os alunos nas aulas; e) os professores evitam a utilização de testes físicos e motores. Ao mesmo tempo, verificou-se que os professores formados na perspectiva científica encontram dificuldades em realizar as seguintes mudanças no ensino da Educação Física na escola: a) trabalhar com propostas de educação; b) incentivar a prática dos esportes ditos não tradicionais da cultura corporal de movimento, bem como as atividades rítmicas e expressivas, dança e outras; c) transformar as práticas esportivas tradicionais com a invenção de novos jogos ou mudanças das regras já existentes. Quanto a aprendizagem motora, os professores declaram recordar-se de poucas informações sobre a área e demandam por um ajuste maior entre o que é ensinado na graduação e os problemas enfrentados por eles no seu cotidiano. Quanto a questão da formação profissional, os entrevistados manifestam-se por uma amplitude maior de atividades práticas e avaliam positivamente o curso que frequentaram; além disso informaram que procuram manter-se atualizados.

MARILDA DE MORAES GARCIA BRUNO. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos. 01/09/2005

2v. 160p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): EDUARDO JOSÉ MANZINI

Resumo tese/dissertação:

Considerando-se a importância da avaliação das necessidades educacionais especiais para a inclusão de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil, objetivou-se: 1) adequar e adaptar instrumentos para estudar as funções visuais, as necessidades educacionais especiais e suas interrelações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem e 2) elaborar instrumentos de avaliação pedagógica que permitiam ao professor especializado, em conjunto com a família, detectarem as habilidades funcionais, as competências, as necessidades específicas e educacionais especiais. Para tanto, apresenta-se uma proposta de avaliação educacional contendo a adaptação de Protocolos para Avaliação Funcional da Visão, do Desenvolvimento e das Necessidades Educacionais Especiais fundamentados na perspectiva sócio-cultural ecológica como orienta o pensamento de Vigotsky, Bronfenbrenner e Góes. Para proposta de avaliação, foram elaborados os seguintes instrumentos: 1) um formulário estruturado de entrevista para pais e professores composto por itens sobre a criança, sobre estratégias e adaptações consideradas importantes para a criança e sobre os desejos e expectativas dos pais; 2) um Ludodiagnóstico, composto por quatro cenas lúdicas representando ações funcionais e brincadeiras do cotidiano em diferentes níveis de complexidade e 3) um kit, composto por objetos significativos da realidade e da cultura brasileira, contendo brinquedos, jogos e materiais adaptados às necessidades visuais e motoras dessa população. Para desenvolver a adequação dos instrumentos, eles foram aplicados em três situações e grupos. Na primeira situação, avaliou-se um grupo composto por três crianças com baixa visão de origem ocular, sem deficiências associadas (grupo 1); na segunda situação, aplicou-se a avaliação em uma criança com múltipla deficiência. Na terceira, avaliou-se um grupo composto por cinco crianças com deficiência visual cortical e múltipla deficiência (grupo 2). Em todas as três situações, as idades das crianças compreenderam o intervalo entre três a seis anos e 11 meses. Ambos os grupos freqüentavam o Programa de Complementação Educacional da Associação Brasileira de Assistência ao DV, Laramara-SP, local desta investigação. As avaliações, em todos os seus procedimentos, etapas e situações, foram registradas em vídeo que serviram como fonte de descrição dos procedimentos de avaliação. Para verificar a concordância entre os procedimentos descritos sobre a avaliação e as imagens da avaliação, os protocolos, a descrição dos procedimentos e as filmagens foram apresentados, por duas vezes, aos membros Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais e aos professores especializados e profissionais de Laramara-SP. A etapa seguinte referiu-se à elaboração de um manual composto pelos instrumentos elaborados e adaptados. O manual também apresenta um glossário sobre os temas técnicos utilizados. Para ilustrar a aplicação da avaliação, são apresentados os resultados de duas avaliações realizadas. A partir dessas avaliações, sugerem-se dois planos de intervenção pedagógica. Conclui-se que os procedimentos e instrumentos de avaliação propostos permitiram compreender as possibilidades, os interesses, o nível de desenvolvimento e dificuldades dos alunos; a identificação das necessidades específicas e educacionais; a detecção dos níveis de mediação, dos tipos de apoio, ajudas, adaptações e modificações necessárias para ação funcional, promoção da aprendizagem e inclusão dos alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil.

Sonia Maria Toyoshima Lima. "EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PROPOSTA DE AÇÃO METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA".. 01/01/2005

1v. 143p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): EDISON DUARTE

Resumo tese/dissertação:

Há alguns anos, o Ensino Superior tem sido alvo de debates e estudos, sobretudo no que se refere ao relacionamento com os alunos, ao desenvolvimento do ensino, a ausência de discussão sobre questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente e de proposta de avaliação de aprendizagem mais coerentes com a realidade educacional. Embora reconhecendo que a Universidade e seus professores não sejam únicos interlocutores e referentes básicos na condição de produtores do conhecimento humano, consideramos que os mesmos, projetam modelos curriculares e iniciativas pedagógicas. Esse compromisso pressupõe, via de regra uma prática de ensino que transcende algumas concepções, reelaboração do pensar e do agir.

ANA CLÁUDIA SALADINI. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA AÇÃO MOTORA DA CRIANÇA.. 01/03/2006

1v. 224p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): ADRIAN OSCAR DONGO MONTOYA

Resumo tese/dissertação:

Atualmente observamos que a Educação Física Escolar, vista como área de conhecimento, deve promover, junto aos alunos, a construção e compreensão da motricidade, por meio da apropriação dos conteúdos que se relacionam às manifestações de nossa cultura corporal, bem como das estruturas capacitativas que possibilitam estas manifestações. Porém, ainda é comum encontrarmos esta área misturada a alguns equívocos com relação a sua verdadeira importância, seus objetivos, conteúdos e metodologias. Para que os alunos se apropriem de sua motricidade, tornou-se indispensável uma investigação do processo de tomada de consciência e suas implicações educacionais na Educação Física Escolar. Adotamos, para esta tarefa, a Epistemologia Genética de Jean Piaget por entendermos que a gênese do conhecimento explica-se na relação solidária entre o sujeito e objeto, partindo de níveis menos elaborados de conhecimento para níveis mais complexos. Portanto, o conhecimento é visto como um processo que tem sua gênese e organização própria, não se tratando simplesmente de um produto acabado. Tal entendimento nos permitiu estudar e compreender melhor os processos que garantem a estruturação do conhecimento humano bem como a gênese e o funcionamento do processo de tomada de consciência da ação motora do sujeito. Ao propormos esta pesquisa qualitativa, com aplicação do método clínico, tivemos como objetivo investigar como as aulas de Educação Física têm se ocupado com a tomada de consciência da ação motora da criança, tendo em vista uma professora que apresenta uma ação pedagógica tradicional e outra, com uma ação pedagógica construtivista. Para identificarmos estes pressupostos epistemológicos na ação docente das duas professoras, aplicamos três instrumentos: uma avaliação situacional, uma entrevista semi estruturada e observação de três

aulas de cada uma. Os dados encontrados foram analisados e organizados em três temas: concepção de aprendizagem, concepção de Educação Física (objetivos, conteúdos e metodologia) e concepção de avaliação. Analisando os dados encontrados, podemos inferir que a professora que tem sua ação pedagógica fundamentada nos pressupostos epistemológicos do construtivismo, poderá contribuir de forma mais significativa para a construção e compreensão da motricidade junto aos alunos. Para investigarmos nossa problemática junto às crianças, elaboramos a prova motora do chute, composta por duas etapas: chute na bola e conversa pelo telefone. Para aplicarmos esta prova constituímos dois grupos com dezesseis crianças cada um, com idade entre seis e oito anos, que foram filmados e questionados individualmente, em dois momentos distintos, havendo um período de intervalo de oito meses entre a primeira e segunda filmagem. Diante das informações encontradas junto às crianças, pudemos organizar três níveis de consciência da ação motora do chute: nível um, nível dois e nível três, sendo o primeiro o mais primitivo e o último o mais elaborado que encontramos. Diante deste estudo concluímos que, antes que o sujeito construa conceitos, há uma consciência própria do corpo e o funcionamento deste não obedece a leis mecânicas. Portanto, na Educação Física Escolar, além de vivenciar as experiências motoras, o aluno deverá compreendê-las para que a construção e compreensão de sua motricidade seja uma realidade.

Patrícia Cavalcanti Ayres Montenegro. Os sentidos de formação profissional no imaginário dos docentes do Curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. 01/02/2006

1v. 273p. Doutorado. UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Nilda Teves Ferreira

Resumo tese/dissertação:

Este estudo teve como objetivo conhecer os sentidos de formação profissional atribuídos pelos docentes do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Mesmo sendo um estudo com base empírica localizada na análise dos discursos dos docentes do Curso, procuramos manter um diálogo com a literatura educacional recente. Assim, as conclusões, sabidamente provisórias, a que chegamos, são extensivas, em vários aspectos, a outros cursos de Educação Física de outras IES, principalmente públicas no país. Lançamos mão da metodologia do estudo de caso para estruturar nosso trabalho de campo. Utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. A população do estudo correspondeu a 24 docentes do referido Curso, compondo o grupo amostral 17 docentes responsáveis por disciplinas obrigatórias no Curso. A análise dos dados foi realizada a partir da Teoria da Análise de Discurso proposta por Orlandi (2000) e nos permitiu constatar características reveladoras do imaginário social instituído no Curso em relação à formação por ele oferecida e seu lugar no contexto científico e cultural mais amplo da UFAL. A pesquisa destacou os sentidos de formação acadêmico-profissional atribuídos pelos docentes, pois eles exercem importante influência na definição da identidade profissional dos formandos. Os rituais, os gestos e as intenções não declaradas na atividade formativa resultam em grande influência no ensino da profissão, pelo caráter também ambiental de como se dá a formação no curso. Os sentidos de formação tiveram desdobramentos diferentes para esses docentes. No que se refere ao perfil profissional que orienta o Curso, conforme as diferentes áreas de estudos que o compõem, vai se diferenciando, ora se aproximando da identidade profissional do professor, ora se distanciando. A

partir da análise dos sentidos atribuídos aos saberes/conhecimentos legitimadores da área pôde-se constatar a dificuldade de se estabelecer uma base de conhecimentos profissionais para a formação oferecida no Curso, considerando-se a influência recebida das diferentes áreas que compõem o currículo. Estas áreas não mantêm uma boa relação interdisciplinar entre formação científica e formação profissional, que, no caso do CEF, é a formação docente. Constituídas por profissionais sem a formação pedagógica, colaboram muito pouco com o desenvolvimento da identidade profissional de professor, reforçando o imaginário instituído nas suas áreas específicas de formação. Estas áreas ainda favorecem a antecedência e hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática pelo imaginário nelas instituído, de que a qualidade da formação se daria sempre pelo aprofundamento da formação teórica. Os discursos revelaram uma significativa preocupação com a qualidade dos conhecimentos científicos transmitidos no curso, sendo os docentes ligados a área biomédica os principais representantes desta tendência. A pesquisa e a extensão produzidas no Curso tem finalidades específicas. Embora a pesquisa procure desenvolver no aluno um espírito científico, a finalidade dessa produção não tem se revertido em benefícios para o aprendizado da profissão docente ou para a melhoria da educação escolar ou ainda para a avaliação da qualidade da aprendizagem no curso. Sem essa preocupação também a extensão acaba distanciando, sempre que possível, os alunos do universo escolar. Os saberes da atuação pedagógica aparecem no imaginário da maioria dos docentes com pouco valor em detrimento dos saberes das áreas técnica e biológica. Essa inversão de valores leva os docentes a não refletirem sobre sua própria prática revelando em seus discursos uma preocupação muito maior com os conhecimentos técnico-científicos que devem compor a estrutura curricular do Curso do que com a prática docente formadora de uma identidade profissional. O estudo nos permitiu concluir que o imaginário social instituído no Curso atualmente leva o grupo a sentir-se desautorizado e desvalorizado na instituição. Esse sentimento gera um desconforto e uma forte crise interna no grupo. A instituição desse imaginário de crise é fundada na diversidade dos sentidos sobre formação profissional produzidos pelos docentes.

Denise Grosso da Fonseca. Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (enade) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA. 01/01/2008

1v. 172p. Doutorado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Mari Margarete dos Santos Forster

Resumo tese/dissertação:

A presente investigação se propôs a analisar o movimento decorrente da nova política de avaliação institucional implantada pelo SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil, através do ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, como parte do sistema, procurando compreender suas influências na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física do IPA (Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista/RS/Brasil). Defendeu, portanto, como tese que há implicações das políticas públicas educacionais na configuração das políticas e ações institucionais. Nessa perspectiva, buscou interpretar e compreender os processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos e as implicações do ENADE nesses processos. Partiu do resgate de aspectos históricos da educação superior no Brasil, bem como das

políticas de Educação e Avaliação, analisando as reformas da educação superior e o contexto sociopolítico em que ocorreram, buscando relações com a Educação Metodista, no país. Discutiu também os pressupostos teóricos que embasam a Avaliação Institucional e a Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando basicamente dois modelos: um identificado com princípios da ciência positivista, e outro com princípios do pensamento complexo. A investigação baseou-se em uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando-se de análise de documentos, de entrevistas semi-estruturadas individuais com 3 professores e entrevista grupo focal com 14 alunos do Curso de Educação Física do IPA. A base teórica do estudo e a análise e interpretação dos dados foram realizadas em interlocução com Afonso (2000), Capra (1982) Cunha (2002, 2005, 2007) Demo (2004, 2004) Hoffmann (1991, 1993, 1998 e 2001) Kuenzer (2002) Leite (1997, 1999, 2001, 2002), Perrenoud (1999, 1999) Dias Sobrinho (2005) Luckesi (1998), Morin (2001, 2002) Ristoff (2006) Santos (1999, 2002), entre outros. Os dados indicam que houve mudanças significativas na dinâmica das aulas, assim como na escolha dos instrumentos e estratégias de avaliação. Há indicativos também de que a avaliação já evoluiu de um modelo tradicional para outro enfoque mais formativo e mediador, ainda que não exista clareza se esses movimentos se originam com o ENADE ou se já vêm se construindo a partir de outras iniciativas individuais ou institucionais. Alguns tensionamentos aparecem no que diz respeito ao ranqueamento dos resultados obtidos, à idéia de valor agregado e à não-explicitação de um trabalho com enfoque em competências, sugerindo necessidade de maior discussão destas questões no âmbito do SINAES - ENADE, bem como no institucional.

MARCIA MARIA DIAS REIS PACHECO. Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura. 01/05/2008

1v. 179p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

Orientador(es): MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ

Resumo tese/dissertação:

Na presente tese objetivou-se investigar as concepções avaliativas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura. A pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo, com professores dos cursos de licenciaturas existentes na instituição: Matemática, Química, Física, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. Partiu-se do pressuposto de que as práticas de avaliação 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 questões fechadas, composto de 25 itens, foi inspirado em depoimentos registrados em pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no contexto do ensino superior e aplicado a todos os professores que ministram aulas nos cursos de licenciaturas da instituição. Os dados dos questionários foram utilizados para a escolha dos entrevistados. A entrevista semi-estruturada foi realizada com seis professores, o que permitiu um aprofundamento das questões que permeiam as práticas avaliativas. Os dados foram agrupados em três categorias: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? e foram submetidos à análise de conteúdos. No referencial teórico utilizamos as contribuições de autores como: Luckesi, Prado de Souza,

Perreunoud, Hadji e Afonso Janela. Constatou-se que as práticas desenvolvidas pelos professores têm um papel formativo, são utilizadas para detectar as dificuldades dos alunos, obter informações e aperfeiçoar o processo de ensino. Foi possível identificar ainda que os professores, em suas práticas avaliativas, utilizam vários instrumentos e procedimentos avaliativos e que procuram integrar o processo avaliativo ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos também sugerem que a instituição, com sua organização didático-administrativa e suas ações favorece o desenvolvimento de práticas avaliativas diferenciadas. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade e a preocupação de pensarmos criticamente os processos avaliativos a que são submetidos os futuros professores que atuarão na educação básica, o que, de certa forma, levanta importantes pontos de reflexão, sobre a formação de professores e revela, de modo especial, que os futuros docentes poderão construir saberes e práticas avaliativas diferenciadas, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, criando bases para a futura prática docente

VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA. Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores. 01/06/2009

1v. 120p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): WANDA MARIA JUNQUEIRA DE AGUIAR

Resumo tese/dissertação:

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. Concluimos que, a partir das experiências vivenciadas em seus cursos de formação inicial, serão criadas bases para a futura atuação docente