

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS TEÓRICO-PRÁTICAS NA LICENCIATURA DO CEFD/UFSM*

Cassiano Telles¹
Hugo Norberto Krug²
Leonardo Germano Krüger³
Marta Nascimento Marques⁴

RESUMO

Esta investigação objetivou analisar a forma como acontece o processo de avaliação das disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. A metodologia caracteriza-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista não-diretiva. A interpretação das informações foi realizada através da análise de conteúdo. Os participantes foram 07 (sete) professores universitários responsáveis por disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Concluiu-se que: a) O PPP do curso de Licenciatura em Educação Física CEFD/UFSM, segue o Regimento Geral da UFSM, que é frágil para um curso de Licenciatura; b) A concepção de avaliação dos professores é um processo contínuo que se realiza durante o processo de ensino-aprendizagem; c) Os critérios de avaliação utilizados devem dar garantias de um processo avaliativo aberto, sem margem para questionamentos; d) A formação da aprendizagem de avaliar deve acontecer na própria universidade; e) O responsável por ensinar a avaliar é o curso.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de professores. Formação inicial. Avaliação.

***Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.**

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1 Mestrando em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria-RS CEFD/UFSM, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do PPGE/UFSM

2 Doutor em Educação e Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Orientador Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM, Orientador Professor do Programa de Mestrado em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria POSEF/UFSM, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física – GEPEF/UFSM

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria CE/UFSM. Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino; atua no curso de Licenciatura em Educação Física (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF)

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria CE/UFSM. Professora do Estado do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF)

A Educação Superior faz, hoje, na sociedade moderna, parte de um rol de temas considerados prioritários e estratégicos para que o futuro das nações seja cada vez melhor. Podemos dizer que possuímos a convicção que o desenvolvimento requer, cada vez mais, uma ampliação dos níveis de escolaridade da população e que as necessidades do desenvolvimento humano dependem conseqüentemente de um novo perfil da demanda que exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação ajustadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança.

Estes motivos vêm por exigir uma ampliação do acesso na Educação Superior, ocasionando uma ruptura com os padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm trazendo diferenciais em seu ensino, promovendo mudanças no perfil de formação, para atender às novas demandas, cada vez mais exigentes, do mercado de trabalho, que exige domínio do conhecimento, capacidade de aplicá-lo criativamente na solução de problemas concretos, espírito de liderança e polivalência funcional, bem como adaptabilidade à mudança tecnológica de informação e comunicação.

A partir desta perspectiva, esta investigação vem tratar do profissional de Educação Física, que busca, cada vez mais, aperfeiçoamento e formação, mas que encontra muitas limitações para avaliar seus alunos nas suas aulas.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.97),

[...]estas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre avaliação do ensino e, ainda, por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.

Sendo assim, podemos perceber, na prática pedagógica dos professores ou na literatura específica, que a avaliação em Educação Física (curso de Licenciatura) possui algumas características peculiares somente a esta área do conhecimento, mas, também, apresenta dificuldades. que igualmente podem ser encontradas em outros componentes curriculares.

Para Telles e Krug (2011, p.01):

(...)a racionalidade técnica dominante nos currículos de formação de professores, cuja intenção é resolver o problema da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica, revela-se

insuficiente em situações de confusão e de incerteza que os professores enfrentam no desempenho de suas atividades.

Entretanto, teoricamente, sabemos que a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não medrontar o aluno.

Estudiosos como Lüdke e Mediano (1992, p.46), dizem que,

[...] a avaliação implica as categorias: 1) totalidade – o processo de avaliação não deve ser isolado dos outros processos educativos; 2) mediação – existe um processo mediador entre a conduta observada do aluno e o conceito que lhe é atribuído; e 3) contradição – os processos de avaliação disponíveis são ainda pobres com relação às abordagens metodológicas mais atuais.

Este contexto problemático é sentido nos cursos de formação de professores em geral, e, em consequência, também é encontrado no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entretanto, focamos o nosso interesse investigativo particularmente no que tange as aulas teórico-práticas dos professores universitários que atribuem notas durante estas aulas aos seus alunos. Em consequência disso, os acadêmicos, em muitas oportunidades, não compreendem quais os métodos utilizados ao serem avaliados na prática curricular.

Tanto o acadêmico quanto os professores universitários sabem que a prova escrita afere apenas algumas das habilidades cognitivas necessárias para a docência do professor de Educação Física e ambos percebem que nesta avaliação da prática há uma quantidade enorme de subjetividade que acaba por dificultar ainda mais a sua valoração.

Neste sentido, surgem alguns questionamentos entre os acadêmicos e que servem de apoio para esta investigação: De que forma o professor compreende a avaliação? Qual é a sua concepção de avaliação? De que forma ele avalia o desempenho do acadêmico nas aulas teórico-práticas? Será que ele entende que o acadêmico deve receber a formação necessária para avaliar seus alunos? De quem é a responsabilidade na questão de aprender a jogar ou aprender o processo de ensinar?

Tanto estas quanto outras dúvidas pairam entre acadêmicos que cursam o curso de Licenciatura em Educação Física, não só na UFSM, mas num contexto mais amplo da própria Licenciatura em Educação Física. De certa forma, podemos dizer que este é um problema histórico desta área do conhecimento.

Através destes questionamentos, nos inquieta outra questão na formação inicial do acadêmico de Licenciatura em Educação Física: será que este acadêmico que está por sair da universidade sem saber de que forma está sendo avaliado, avaliará seus alunos de uma forma coerente, ou será mais um profissional desta área que possui métodos próprios para avaliar, não sendo, muitas vezes, métodos que as definam?

Especialistas em avaliação como Enguita (2004), apontam que, a maioria dos professores utiliza critérios informais para avaliar seus alunos, como o interesse, a capacidade geral, o comportamento, a qualidade, a limpeza e a organização. Todavia isto torna a avaliação do professor pouco transparente ao aluno, ao próprio professor e, principalmente, à comunidade, que pode questioná-lo em relação à avaliação e, por isto é que a avaliação é muito importante ser discutida entre profissionais desta área.

Também é importante salientar que as aulas práticas do curso de Licenciatura em Educação Física são de fundamental importância para a formação deste profissional, pois é através destas atividades práticas que desenvolvemos a disciplina por completo, articulando e aplicando o que foi estudado na teoria no contexto prático.

Convém salientar que “toda a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo e influenciador de seus educandos” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p.29), e, neste sentido, entendemos que a teoria e a prática devem estar interligadas. A partir desta concepção, que a avaliação da prática assume um papel relevante, sendo considerada de fundamental importância para a disciplina de Educação Física na escola.

Assim, a importância da realização desta investigação se justificou pela possibilidade de contribuir com a melhoria do processo de compreensão da avaliação no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, fazendo com que estes resultados reflexivos possam levantar subsídios, que posteriormente poderão ser utilizados pelos professores universitários para uma possível reformulação nos seus processos de avaliação e formação.

Desta forma, possuímos a possibilidade de contribuir no processo de formação de professores, que atuarão na docência em Educação Física, que a cada dia estão mais preocupados em: estudar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico, histórico-cultural, a partir de conhecimentos

de natureza técnica, científica e cultural, de modo que o mesmo procura atender diferentes manifestações e expressões.

Estas expressas nas disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM que são: Ginástica, Capoeira na Escola, Atividades Aquáticas, Atividades Rítmicas, Jogos Esportivos Coletivos I, II, III e IV, Atletismo I e II, Prática Educativa I e II entre outras disciplinas opcionais.

Neste direcionamento da contextualização da temática investigada delineamos o objetivo geral como sendo: analisar a forma como acontece o processo de avaliação das disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Ao abordar o *porque avaliar* ou sobre a *importância do avaliar*, vários autores, entre eles Haydt (1994) e Libâneo (1992) destacam que é importante a realização da avaliação para verificar o progresso alcançado pelos alunos, que reflete a eficácia do ensino. Ao avaliar os seus alunos, o professor está também avaliando seu próprio trabalho. O aprendiz tem necessidade de conhecer suas possibilidades para poder situar-se em relação ao que está sendo proposto e buscar novos caminhos para construir novas estruturas.

Rombaldi (1996) destaca que o principal objetivo da avaliação é ajudar o aluno a se auto-avaliar, a perceber suas falhas e seus pontos fortes e, através de uma reflexão conjunta, aprender a se auto-conhecer e a buscar novos caminhos para a sua realização. Assim, todos os momentos avaliativos deveriam ser convertidos em momentos de aprendizagem, de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua entre professor e aluno.

É, a partir desta compreensão, que a avaliação deixa de ser um elemento terminal do processo de aquisição do conhecimento para se transformar em ação de acompanhamento do processo educativo. A avaliação servirá de instrumento que subsidiará a prática educativa que requer uma metodologia adequada às diferenças individuais que os alunos apresentam, respeitando assim os processos de crescimento e aprendizagem, assumindo uma postura de verdadeiro educador preocupado com a tarefa de ensinar e fazendo tudo para que os alunos aprendam mais e melhor.

OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Os enfoques fenomenológicos na pesquisa começaram, em geral, nos últimos anos da década de 70. Esta corrente de pensamento contemporâneo tem suas raízes em vários pensadores que nos dizem que fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas limitar-se às regras formais dirigidas, especialmente, a partir do fenômeno (fenômeno aqui entendido como aquilo que está presente como é ou está em si mesmo). Para Koogan e Larousse (1990, p.37) “a fenomenologia é o estudo descritivo de um conjunto de fenômenos”.

Conforme Triviños (1987, p.125): “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”. O autor explica que, para a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico não é necessário, por exemplo, a elaboração de hipóteses empiricamente testadas, de testes estatísticos, tampouco de esquemas rígidos de trabalho, determinados aprioristicamente. Antes, sim, é importante que o pesquisador desenvolva uma certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa.

Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Joel Martins (*apud* FAZENDA, 1989, p.58):

“a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes”.

Interessa à descrição fornecer informações suficientes e relevantes, ser completa e precisa tanto quanto possível.

No que se refere ao estudo de caso Lüdke e André (1986, p.18) destacam que este enfatiza a “interpretação em contexto”. Segundo as autoras, “um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que se situa”. Já segundo Goode & Hatt

(1968, p.17): “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Desenvolveu-se uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM procurando observar as questões referentes à avaliação de modo geral, dando ênfase a um exame minucioso na avaliação das disciplinas que tenham aulas práticas em seu contexto.

Para a entrevista não foi usado nenhum questionário “fechado” durante as entrevistas. Era importante quebrar o clima acadêmico e transformar entrevista em uma “conversa informal” para não constranger nem intimidar. Não adotamos a forma de questionário porque não queríamos que o entrevistado se sentisse preso à relação pergunta e resposta. A idéia inicial era deixar que cada pessoa entrevistada ditasse o ritmo da conversa e aos poucos revelasse pontos importantes ao nosso estudo. Segundo Michelat (1982), a entrevista não diretiva leva vantagem nas pesquisas com questionário dirigidas porque permite contornar os cercamentos dos questionários de perguntas fechadas, onde a estrutura completa da entrevista está sob o controle exclusivo de quem a elaborou.

Com a entrevista não-diretiva tentamos dar liberdade para os entrevistados. O objetivo principal era conseguir captar o sentido que os moradores davam ao lugar onde moravam, suas opiniões e sentimentos afetivos por meio de percepções sobre suas atitudes cotidianas.

Na interpretação das informações foi utilizada a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p.42), a análise de conteúdo pode ser definida como um,

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O mesmo autor ainda ressalta que este tipo de análise pode ser aplicada a discursos extremamente diversificados. Conforme Bardin (1977, p.9): “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade”.

Nesse sentido, Godoy (1995, p.23) afirma que o pesquisador que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) Pré-análise - que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) Exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) Tratamento dos resultados – fase onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Os participantes da investigação se caracterizaram por serem professores do Ensino Superior do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM (RS). Foram **Sete** os professores participantes, sendo estes professores os que trabalham com disciplinas teórico-práticas. A investigação não se preocupou com o sexo dos participantes. A participação dos professores foi espontânea onde a disponibilidade dos professores foi o fator determinante. Para preservar as identidades dos professores, estes receberam denominações numéricas (**1 a 7**).

As entrevistas foram gravadas após a permissão e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, sendo transcritas e lidas pelos entrevistados de acordo com esse mesmo termo citado.

ANALISANDO AS INFORMAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

A análise de conteúdo das informações obtidas pelas entrevistas levou-nos à identificação e tratamento de algumas características do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Também ressaltamos que para um melhor entendimento dos fatores que determinam a avaliação neste curso observamos o PPP, onde não nos atemos para uma análise mais aprofundada por não nos dar

subsídios suficientes para esta, sendo que o mesmo não aborda a avaliação como um caráter prático, mas sim teórico.

A partir disto nosso objetivo se dividiu em duas partes. A primeira buscando observar no PPP as características lá elencadas e a segunda que buscou através de uma entrevista analisar a opinião dos professores sobre a avaliação no campo prático, buscando também o posicionamento dos mesmos sobre a avaliação prática.

1) Análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

Ao analisar o sistema de avaliação encontrado no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, observamos que o mesmo segue o Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria (1988) que na seção VI que descreve sobre a verificação do aproveitamento da graduação e como ela será feita:

Art. 130. A verificação do aproveitamento será feita mediante a apreciação dos trabalhos escolares.

Art. 131. A apreciação individual de qualquer atividade escolar de graduação deverá ser expressa em notas de zero (0) a dez (10).

Art. 132. Os alunos que por motivo devidamente justificado dentro de 48 horas, não comparecerem às atividades escolares sujeitas a notas de avaliação, poderão realizá-las em outra oportunidade, a critério do Chefe de Departamento.

Art. 133. Durante os períodos letivos serão feitas duas avaliações parciais, em períodos estabelecidos pelo Calendário Escolar. Os resultados deverão ser encaminhados posteriormente ao DERCA para registro.

Art. 134. Estará aprovado na disciplina independente de Avaliação Final, o aluno que obtiver média aritmeticamente ou superior a sete (7) nas avaliações parciais.

Art. 135. Haverá ainda uma situação "I" para significar trabalho incompleto. Caso o trabalho não seja cumprido no prazo determinado quando da concessão da mesma, será transformada em reprovado.

Art. 136. A avaliação final será realizada no período estabelecido no Calendário Escolar.

Art. 137. Estará aprovado na Avaliação Final o aluno que obtiver nota igual ou superior a cinco (5) resultante da média aritmética da nota final do período com a média da avaliação final.

Parágrafo único – O CEPE, mediante proposta do respectivo Colegiado de Curso poderá autorizar normas especiais de Aproveitamento Escolar.

Neste estudo observamos a fragilidade do PPP do curso dentro da formação de professores de Educação Física (Licenciatura). Günther e Molina Neto (2000)

observam as sérias limitações que o projeto dos cursos de Licenciatura em Educação Física, pois para estes autores,

[o] que tem pautado a formação acadêmica em Educação Física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitam o máximo de eficiência nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de reflexão e análise dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000, p.87).

As críticas de Günther e Molina Neto (2000) deixam claro que tanto a Educação quanto a Educação Física ainda não venceram as limitações de uma formação técnica, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre este fazer. Questões estas que ainda são preocupantes nos dias de hoje.

Através da análise PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS, observou-se que ele é apresentado de forma sistematizada, a qual definem a linha de orientação do curso, que são: apresentação; justificativa; objetivos; perfil desejado do formado; áreas de atuação; papel dos docentes; estratégias pedagógicas; currículo; avaliação e; recursos humanos e materiais.

Como nossa pesquisa se ateve em observar os pontos referentes a avaliação, será apresentada uma reflexão e discussão acerca das informações contidas neste segmento, a fim de propiciar uma visão esclarecedora dos aspectos principais que permeiam o PPP deste curso.

No que se refere aos aspectos gerais do PPP, observa-se certa incoerência quando o nome do curso é citado. Além da atual nomenclatura utiliza-se, Licenciatura em Educação Física, a antiga, Educação Física - Licenciatura Plena, e o currículo posto como atual é antigo, de 1990.

Referente à avaliação, o PPP traz uma avaliação do Curso. Em seu Projeto pedagógico chama a atenção que ela deve ser realizada a cada semestre ou uma vez por ano, dependendo das orientações da Instituição ou da Direção do CEFD, de forma que os instrumentos a serem aplicados também são definidos por esses. A preocupação é avaliar o curso em três dimensões: dimensão didático-pedagógica; dimensão corpo docente; e, dimensão instalações.

Os tipos de avaliação realizados são:

1) a avaliação institucional: constituem-se em questionários aplicados aos alunos do curso de Educação Física: licenciatura plena; do programa de pós-graduação e aos técnico- administrativos; 2) a auto-avaliação em nível de colegiado e de centro: são consideradas as três dimensões do curso; 3) a avaliação integrada (de conhecimentos): constituem-se em provas aplicadas aos discentes de cada semestre do Curso, as quais devem ser elaboradas pelo corpo docente de forma conjunta com questões interdisciplinares da área da Educação Física; 4) a avaliação de egressos: constituem-se em questionários aplicados aos alunos egressos do CEFD que atuam em campos de estágio cadastrados no Curso; 5) a avaliação a partir de sugestões dos acadêmicos: realiza-se através das críticas e sugestões dos acadêmicos nos relatórios finais do Estágio Curricular Supervisionado e na Prática de Ensino; e, 6) a ouvidoria: função desempenhada por um docente do CEFD com o intuito de ouvir a comunidade envolvida pelo Centro a respeito das ações que desenvolve, entre outros aspectos (PPP, 2005).

Para Ilha e Krug (2010, 74), estas informações obtidas através das várias formas de avaliação, são de fundamental importância, partindo de um ponto em que as reflexões e discussões deste permeiam para melhorias no âmbito da formação inicial. “Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político- pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização” (VEIGA, 2002, p.26).

No art. 5º da Resolução CNE/CP nº. 01/002 intensifica-se essa questão, ao definir que “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira” (BRASIL, 2002). O projeto pedagógico informa que a avaliação institucional realizada anualmente e ao final do segundo semestre letivo tem sido de muita relevância, pois proporciona o curso a se auto avaliar. Esta auto avaliação mesmo que com limitações durante seu processo, tem contribuído para a criação de “projetos para melhorar a realidade do Curso em aspectos como infra-estrutura e ressemestralização de disciplinas do currículo antigo (Resolução nº. 03/1987), por exemplo” (PPP, 2005). No Art. 3º da Resolução CNE/CP nº. 01/2002, também

observamos a ênfase dada a esta visão ao sinalizarem que a formação de professores para atuar na educação básica deve observar os princípios que norteiam o preparo para o exercício da docência, necessitando considerar “a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias” (BRASIL, 2002).

Para Ilha e Krug (2010, p. 77), estudos como de González (2008) nos auxiliam para um melhor entendimento do PPP, mais especificamente a avaliação, analisado nesta investigação, pois o autor reconhece que o contexto da formação profissional em Educação Física vem identificando e distinguindo pelos menos duas grandes áreas de intervenção profissional, a escola e os demais espaços ligados a Educação Física. Mas mantem a cautela ao aceitar este processo de diferenciação dos campos de atuação, pois este envolve ainda muitas questões relacionadas a reflexão e discussão no meio.

2) Análise da entrevista com os professores das disciplinas teórico-práticas

a) A concepção de avaliação

Para a maioria (**cinco**) dos professores entrevistados (**1; 2; 4; 6 e 7**) a avaliação no ensino superior é caracterizada pelo ‘processo contínuo emancipatório, que se realiza durante o processo de ensino-aprendizagem’. Luckesi (1995) acredita ser necessária a avaliação em todos os momentos que estivermos com nossos alunos, atendendo a cada fase e a diferentes funções. Esta ideia de continuidade configura a avaliação como um comprometimento ao longo do processo educativo, proporcionando ao aluno o acompanhamento de sua aprendizagem e de seu crescimento, compreendendo seus avanços, limites e dificuldades que estão encontrando ao longo de sua trajetória nas disciplinas.

Neste direcionamento de entendimento da avaliação, Haydt (1994) cita alguns princípios da avaliação: a) É um processo contínuo e sistemático – pois faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem. Ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para

reorientá-lo e aperfeiçoá-lo; b) É funcional – porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são os elementos norteadores da avaliação; c) É orientador – porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários; e, d) É integral – pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo, social e psicomotor.

Mas a diversificação de concepções usadas pelos professores, não se limita a técnica-profissional, mas em um processo bem mais complexo que entram em jogo mecanismos com fortes implicações pessoais, dificilmente explicadas até pelos professores (SACRISTÁN, 1994). Esta acontece pelas fortes influências na personalidade dos professores que conduzem esta avaliação, se utilizando muitas vezes de uma bibliográfica pessoal, sem abertura ou sensibilidade a novas ideias.

Para a minoria (**dois**) dos professores entrevistados (**3 e 5**) a avaliação no ensino superior é caracterizada pelo 'processo de conhecer o processo final do desenvolvimento do aluno, quantificando a qualidade do ensino-aprendizagem'. Luckesi (1995) destaca que as universidades brasileiras ainda operam com a verificação e não com a avaliação propriamente dita, pois esta quantificação ainda tem o papel de classificar os alunos, expressada em reprovação ou aprovação.

Segundo Villas Boas (2003, p.120),

[a] preparação para a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores. O uso de novos métodos pode ser uma forma de colocá-lo em debate justamente em um dos espaços a ela destinados, o da formação de professores. Isto requer uma mudança de concepção de avaliação: o professor deixa de ser o “examinador” e o aluno “examinado”. Atua-se em parceria, sem com isso perder-se o rigor e a seriedade que a atividade impõe.

Libâneo (1992) deixa claro que os alunos precisam saber em que estão sendo avaliados, e que o resultado desta precisa ser discutidos com o próprio aluno. O trabalho a prova os testes não determinam corretamente a evolução destes, mas a partir de uma conversa e análise do professores podemos encontrar uma alternativa ou soluções para as dificuldades evidenciadas.

b) Critérios utilizados para a avaliação

A partir da fala destes professores estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7), em sua totalidade (**sete**) podemos observar que os mesmos abordam que uma parte importante para o desenvolvimento da avaliação é os 'critérios, pois estes nos dão garantias de um processo avaliativo aberto, sem margem para questionamentos'. Luckesi (1995) e Sacristán (1994) dizem que o estabelecimento de critérios vem por eliminar a possibilidade do professor ser autoritário, determinando conforme seu humor, utilizando-se de determinações arbitrárias, fazendo com que a avaliação torne-se um poderoso instrumento de opressão ao aluno.

Saul (1991) diz que os critérios são indispensáveis e que devem ser construídos juntamente com os alunos, em processo coletivo, facilitando a compreensão do porque e o que está sendo avaliado.

Resende (1995) afirma que para realizar um processo avaliativo necessitamos primeiramente estabelecer quais os objetivos pré-estabelecidos, como o conhecimento, atitudes julgadas necessárias e as habilidades essenciais, transformando todos em objetivos de ensino que os tornem a identificação clara e precisa para o aluno.

Segundo Haydt (1994) para avaliar o aproveitamento do aluno existem três técnicas básicas e uma grande variedade de instrumentos de avaliação. As técnicas são: 1) A observação; 2) A auto-avaliação; e, 3) A aplicação de provas (tem três tipos: solução de problemas; dissertação; testagem). Já quanto aos instrumentos são os seguintes: 1) Registro da observação (fichas ou cadernos); 2) Registro da auto-avaliação; 3) Prova oral ou escrita (tem dois tipos: dissertação e objetiva) e prova prática. Convém destacar que o objetivo da observação e/ou auto-avaliação é verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social em decorrência das experiências vivenciadas. Já o objetivo da aplicação de provas é determinar o aproveitamento cognitivo e motor do aluno em decorrência da aprendizagem.

c) Onde deve acontecer a formação da aprendizagem de como avaliar?

Para os (**sete**) professores pesquisados (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) deve acontecer 'na própria universidade' é ali que se perpetuará o exercício da docência e como o professor. Este fato pode ser comprovado pela fala do **Professor 1**: *“o aluno deve sair aqui da universidade com o mínimo de compreensão de como avaliar, para chegar a escola e saber o que fazer, como fazer. Mas em minha disciplina não tenho tempo para realizar este conhecimento, sendo que nem em minha formação tive esta oportunidade [...]”*. Realmente, segundo Rombaldi (1996) a maioria dos professores pensa que o conhecimento sobre avaliação deve acontecer em todas as disciplinas, mas o que parece é que ao mesmo tempo eles não possuem preparo para falar sobre esta, jogando a responsabilidade para o PPP. Seria o ideal que cada professor em sua disciplina pudesse desenvolver uma fala sobre como acontece a avaliação, seria importante que houvesse esta preocupação, mas fica mais fácil jogar para uma disciplina própria que faça os alunos refletirem de como irão avaliar seus alunos na escola.

Todos os (**sete**) professores responderam que as disciplinas que deveriam realizar o ensino do conhecimento da avaliação seriam as pedagógicas, mas fica uma incógnita, se a Educação Física em questão é Licenciatura, todos os professores não deveriam ser pedagógicos? Isto nos leva a outra questão, quantos destes professores são formados em Licenciatura em Educação Física? Se estes não o são, o conhecimento adquirido nestas disciplinas pode ficar desvinculado com o PPC, dificultando a formação deste futuro professor.

Sete professores responderam ainda que o acadêmico deveria adquirir este aprendizado no estágio, mas mudaria novamente a função do estágio no PPP, sendo que nesta disciplina o acadêmico procede a prática professores e é avaliado como futuro professor, não avaliando seus alunos.

D) Quem é o responsável por ensinar o acadêmico a avaliar?

Para os (**sete**) professores pesquisados 'o curso' é o responsável por ensinar o futuro professor a avaliar os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Este fato pode ser comprovado pelas falas dos professores (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7): **Professor 1**: *“Compete ao curso de formação profissional ensinar os futuros professores a avaliarem, pois a avaliação faz parte do contexto da aprendizagem e*

como tal precisa ser trabalhada (...); **Professor 2:** “É uma competência que o profissional deve possuir no término do curso, assim como ensinar, ele precisa saber “como” e “porquê” avaliar (...); **Professor 3:** “É o local apropriado para ser mostrado as diferentes maneiras de avaliar (...); **Professor 4:** “É um conteúdo indispensável para o profissional de Educação Física Escolar (...); **Professor 5:** “É um instrumento que possibilita o professor ser melhor compreendido na escola (...); **Professor 6:** “É na formação de professores que as disciplinas devem abordar o tema, deixando o futuro profissional preparado (...); **Professor 7:** “O acadêmico não tem só o direito de sair da universidade tendo a competência de avaliar mas o dever de exigir que sua formação o prepare (...); **Professor 1:** “Precisamos buscar subsídios nas escolas para preparar melhor nossos acadêmicos para este tema, mas o importante é ele sair de sua formação com certa base de como avaliar (...)”. Para Vasconcellos (1995) é evidente que o professor universitário precisa ter um maior preparo para suprir as necessidades de seus acadêmicos, não só no aspecto técnico e teórico, mas no aspecto prático, tendo uma relação de comprometimento com a proposta pedagógica. Se a avaliação for bem trabalhada e compreendida pelos acadêmicos, esta será um ponto de partida para uma melhoria no ensino-aprendizagem escolar.

Rabelo (1989) diz em sua pesquisa que encontrou professores de Educação Física Escolar em Florianópolis-SC, que não fazem avaliação, pois não aprenderam a avaliar. Penna Firme (1991) coloca muito bem que é mais digno preparar um professor para ensinar crianças e jovens e capacitá-lo para avaliar as potencialidades de seus alunos, com a competência de sensibilizá-lo para captar os avanços do que propriamente ensiná-lo a reprovar.

Faz-se necessário neste observar o quão é defasado o curso de formação de professores em Educação Física em relação à realidade escolar. Acreditamos que é preciso primeiramente conhecer a realidade dos professores que estão na escola, observando suas dificuldades, para ai sim suprimos suas dificuldades.

Segundo Matos (1994) que afirma que o professor deverá ter uma formação que lhe propicie as condições necessárias, se quiser ser uma peça fundamental para a melhoria do ensino.

CONCLUINDO A INVESTIGAÇÃO

Segundo Freire (1996, p.22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática um ativismo”. Nesse sentido é que observamos que um dos problemas encontrados na formação dos futuros professores está fortemente ligado a várias facetas, ressaltando, mais uma vez, que o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM deixa e muito a desejar quando falamos de avaliação, observando a sua ligação direta ao Regimento Geral da UFSM, que é voltado para um conceito técnico, onde não se procura formar um professores e sim um profissional técnico.

Foi possível, através da análise das informações coletadas, observar qual era o posicionamento dos professores em referência à temática da avaliação, sendo que todos os informantes trabalham com alguma disciplina teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Compreendendo que a avaliação também possui uma importância para o desenvolvimento do acadêmico, onde é possível ensinar ao mesmo a ter um acompanhamento do desenvolvimento do aluno, tomando consciência de seus progressos e dificuldades.

Os professores vêm com grande importância a avaliação, mas ao mesmo tempo compreendem que não possuem o preparo necessário para ministrar este ensino durante suas disciplinas, acreditando que o necessário seria reestruturar o PPP do curso, para que este abrangesse esta área com alguma disciplina, onde professores da área pedagógica pudessem atuar.

Compreendemos que todos os professores habilitados em trabalhar com Licenciatura deveriam realizar e conhecer estas possibilidades de atuação, e sendo estas disciplinas não somente práticas, mas disciplinas práticas-pedagógicas, onde o professores habilitado deveria possuir conhecimentos necessários para trabalhar com a formação pedagógica.

Esta análise teve como maior objetivo discutir a avaliação nas disciplinas teórico-práticas, tentando através desta iniciativa, evidenciar o tema dentro da formação profissional, acreditando que esta é a fonte de muitos problemas encontrados pelos acadêmicos formados pelos cursos de Licenciatura em Educação Física ao longo de sua vida profissional.

A falta de compreensão da avaliação quando adentramos ao meio escolar conforme Rombaldi (1996) contribui significativamente para a perda de prestígio à nível escolar, na medida em que demonstra aos colegas de outras disciplinas a

incapacidade de planejar a avaliação de forma com que os alunos tenham a compreensão de como estão sendo avaliados.

Compreendemos que a verdadeira finalidade da avaliação, e isso deve ser repassado para os acadêmicos durante a sua formação, é ajudar a construir um processo de construção de conhecimentos para seus alunos, evitando o conceito de classificação.

Sendo que possuímos o pensamento que a Educação Física Licenciatura se propõe a assumir um caráter teórico-prático, dando conta das três categorias: o trabalho que é a performance do aluno, sua interação social ou processo de ensinar e aprender e a linguagem, que viabiliza todo este conjunto.

A partir disto, acreditamos que um dia, poderemos chegar a possuímos uma Educação Física Escolar sem notas, conceitos, média ou qualquer outra classificação, onde os professores não se preocupem em reprovar e sim em proporcionar a este aluno uma maior participação neste processo pedagógico.

Concluimos observando que entendemos a prática avaliativa como uma tarefa cotidiana de cada educador, onde o mesmo se avalia e avalia o próximo, mas não necessariamente por notas e sim pela dinâmica e eficácia de sua atuação na aprendizagem de seu aluno.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, 18 de fevereiro, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, 19 de fevereiro, 2002b.

CEFD. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

ENGUIITA, M.F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. A formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo etnográfico. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.14, n.1, p.85-97, jan./jun., 2000.

HAYDT, R.C.C. **Curso de Didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

ILHA, F.R. da S; KRUG, H. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KOOGAN, L.; LAROUSSE, P. **Pequeno dicionário enciclopédico**. Rio de Janeiro: Larousse, 1990.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. p.102-119.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.

MATOS, Z.A. Avaliação da formação dos professores. **Boletim SPEF – Universidade de Coimbra**, n.10/11, p.53-78. 1994.

MICHLELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THOILLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz se que... **Revista Página Aberta**, Brasília, Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a.IX, p.57-61, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Regimento Geral da Universidade**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1988.

RABELO, L.T. Diagnóstico da avaliação em Educação Física de primeiro grau nas escolas estaduais de Florianópolis. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE RIO CLARO, II, Rio Claro. **Anais**, Rio Claro: UNESP, 1989.

RESENDE, H. G. Princípios gerais da ação didático-pedagógica para avaliação do ensino aprendizagem em Educação Física escolar. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, a.II, n.4, p.4-15, 1995.

ROMBALDI, R.M. A avaliação e sua importância. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p.33-50.

SACRISTÁN, J.G. **El curriculum: uma reflexión sobre la práctica**. 4. ed. Madrid, Ediciones Morata, 1994.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

TELLES, C. KRUG, H.N. **Reflexões sobre a avaliação no âmbito da Educação Física escolar**. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, a.16, n.161, p.1-7, Outubro, 2011. Em <http://www.efdeportes.com/efd161/a-avaliacao-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em 12/01/2013

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

VASCONCELLOS, C.S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, v.3, Libertad, 1995.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p.11-35.

VILLAS BOAS, B.M. de F. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2003.