



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

EDILEUZA MATOS DA SILVA COSTA

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA UNEB CAMPUS IV**

Jacobina
2016

EDILEUZA MATOS DA SILVA COSTA

**O PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA UNEB CAMPUS IV**

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de graduação de Licenciatura em Educação Física apresentado a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IV.

Orientadora: Prof^a. Esp. Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges de Sousa

Jacobina
2016

EDILEUZA MATOS DA SILVA COSTA

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL:
UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA UNEB CAMPUS IV**

Monografia submetida ao corpo docente do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovado em _____ de _____ de 2016

Prof^a. Esp. Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges de Sousa
Orientadora
UNEB

Prof^o. Msc. Itamar de Sousa Silva
UNEB

Prof^o. Msc. Vamberto Ferreira Miranda Filho
UNEB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, amigos e professores pelo incentivo durante toda a caminhada, pela força nos momentos de fragilidade e, sobretudo, pelo apoio recebido durante a trajetória.

AGRADECIMENTOS

Vivenciamos momentos de alegrias e também partilhamos nossas tristezas na universidade. Construimos e quebramos barreiras importantes para a nossa vida em sociedade e o que fica marcado de tudo isso são as amizades que construimos, os conhecimentos que adquirimos durante a jornada acadêmica e a diferença que faremos quando, de fato, estivermos atuando como professores.

Assim, diante de tudo isso, agradeço a Deus, que é Pai e que esteve comigo em todos os momentos, pelo dom da vida, pela força e, principalmente, por ter me protegido, me guardado, concedendo-me sabedoria diante de todas essas situações.

Agradeço à minha mãe, mulher forte e batalhadora que sempre me apoia em todos os momentos, meu marido, meu filho e, especialmente, a minha sogra que é uma mulher forte e sábia que sempre me incentivou nos momentos em que fraquejei, além de ter sempre cuidado do neto com muito amor e dedicação.

Agradeço aos colegas e amigos que conquistei ao longo dessa trajetória acadêmica e também aos que conquistei anteriormente, em especial à amiga Maria Aparecida, sinto-me imensamente agradecida pela amizade que a mim dedica a mais de dez anos, pelo companheirismo, incentivo e apoio em vários momentos da vida.

Por fim, agradeço aos meus professores que diretamente e indiretamente contribuíram com a minha formação acadêmica, pelo incentivo e apoio, à professora Rita Roxane, em especial, por ser esta profissional competente e empenhada que a mim dedicou apoio.

A todos, muito obrigada!

“Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar num sonho que se tem ou que seus planos nunca vão dar certo ou que você nunca vai ser alguém. (...) Quem acredita sempre alcança”. (Renato Russo)

RESUMO

A presente pesquisa teve por finalidade analisar de que forma a avaliação da aprendizagem vem sendo conduzida na formação de professores de Educação Física da UNEB - Campus IV, bem como investigar quais as contribuições ou entraves no processo de ensino aprendizagem dos discentes. Quanto à metodologia, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo, além de caracterizar-se também como um estudo de campo e documental. Teve como universo de investigação discentes do curso de Educação Física do Campus IV. A amostragem contemplou oito graduandos de diferentes semestres, que, livremente, aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais e questionário construído, composto por 25 questões abertas, fechadas e múltipla escolha, contemplado os seguintes eixos: identificação pessoal, formação, avaliação da aprendizagem, condução metodológica, e fundamentação teórica. O trabalho foi construído em três capítulos. No primeiro capítulo, discorremos sobre avaliação da aprendizagem, a prática escolar baseada em exames escolares e ainda as teorias pedagógicas segundo Saviani. No segundo capítulo, tecemos uma avaliação do projeto curricular do curso, do regimento geral da UNEB e também das diretrizes curriculares para o ensino de graduação. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada, identificação e análise dos principais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes do curso de educação física do campus IV, Jacobina-Ba. Portanto, os resultados obtidos através da análise dos dados sobre a avaliação utilizada pelos docentes do curso de Educação Física do Campus IV apontam à necessidade de um agir diferente, buscando ressignificar a avaliação e empregá-la principalmente a favor de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça a construção do conhecimento na Universidade.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Concepções Pedagógicas. Ensino Superior.

ABSTRACT

This research aimed to examine how the learning assessment has been conducted in the training of physical education teachers UNEB- Campus IV and investigate which contributions or barriers there were in the students' teaching learning process. Regarding the research methodology chosen, it had opted for a qualitative approach of descriptive character, also characterized as a field research and documentary study. It had as universe of research, the students of the Physical Education course of the Campus IV. The sampling included eight undergraduate students of different semesters, which have freely accepted to participate in the study and signed the consent form. For data collection, had been used individual interviews and questionnaire constructed, consisting of 25 questions, open, closed and multiple choice, covered the following areas: personal identification, training, learning assessment, methodological driving, and theoretical basis. The work was built on three chapters. In the first chapter, we will discuss the assessment of the learning process, the school practice based on school examinations and the pedagogical theories according to Saviani. In the second chapter, we wove an evaluation of the curricular plan of the training course, the general regulations of UNEB and of curriculum guidelines for undergraduate education. In the third chapter, we will present the methodology used, identification and analysis of the main evaluation tools used by teachers of physical education course, from campus IV Jacobina-Ba. Therefore, the results obtained by analyzing the data on the evaluation used by the teaching staff of Physical Education Course from Campus IV, shows the need of a different act, seeking to give a new sense to the evaluation and use it, mainly in favor a teaching / learning process, that benefits the construction of knowledge at the University.

Key - words: Evaluation. Learning. Pedagogic Conceptions. Higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
PPC	Projeto Político Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1	14
1.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL	14
1.2 PRÁTICA ESCOLAR CENTRADA NOS EXAMES	19
1.3 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE DERMEVAL SAVIANI	22
1.4 SEGUNDO GRUPO: TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	27
1.5 TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	28
1.6 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO	29
1.7 TEORIA DA ESCOLA DUALISTA	30
1.8 TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO.....	31
1.9 A TEORIA DA CURVATURA DA VARA.....	31
CAPITULO 2	37
2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	37
2.2 ANÁLISE DO PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DO REGIMENTO GERAL DA UNEB	38
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO SUPERIOR	45
CAPÍTULO 3	49
3.1 O ATO DE AVALIAR NA COMPREENSÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB CAMPUS IV: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO.....	49
3.2 PRIMEIRA CATEGORIA: “Avaliação da aprendizagem”	51
3.3 PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS QUANTO ÀS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS MAIS PRESENTES NOS DOCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS IV	55
3.4 SEGUNDA CATEGORIA: “Condução Metodológica”	57
3.5 TERCEIRA CATEGORIA: “Fundamentação Teórica”	62
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE	70

INTRODUÇÃO

Objetivando analisar o processo da avaliação de aprendizagem na formação inicial dos licenciados do curso de Educação Física da UNEB - Campus IV, em Jacobina BA, procurei investigar quais as contribuições e entraves deste processo no ensino-aprendizagem dos discentes. Dessa forma, atribuímos discussões acerca do processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial dos licenciados, tecendo uma análise da formação de professores do curso de Educação Física na UNEB - Campus IV.

Os caminhos metodológicos assumidos referentes à pesquisa acadêmica são de caráter documental, já que se faz necessário analisar documentos importantes que subsidia parte do referencial teórico da pesquisa.

De acordo com Gil (2008, p. 45):

Uma pesquisa documental parece muito com a pesquisa bibliográfica, a diferença é que a pesquisa bibliográfica se utiliza de diversos autores para determinar o assunto, enquanto que a pesquisa documental vale-se de materiais que não foram ainda analisados ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Apesar da pesquisa documental muitas vezes se utilizar de documentos já impressos, o que é mais comum na pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 45) sugere que:

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens, pois os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Nessa perspectiva, também se torna uma pesquisa de campo, uma vez que se utiliza de entrevistas diretas e individuais e, a partir da análise de dados, visualiza possíveis caminhos para alcançar os objetivos da pesquisa.

Ainda segundo Gil (2008, p. 53):

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

A pesquisa de campo requer uma participação bastante intensa do pesquisador, tendo em vista que precisa recolher as informações necessárias a partir de sua participação direta com as situações de estudo. Além disso, na pesquisa de campo é necessário disponibilizar bastante tempo, tanto para pesquisar as situações quanto para analisá-las corretamente.

No que concerne ao conhecimento científico, tal pesquisa pretende contribuir com discussões no campo de estudo, superar possíveis lacunas existentes no âmbito teórico, pois, apesar de se tratar de um tema atual, ainda é pouco abordado na universidade, apesar de ser importante, tendo em vista que no quadro curricular existe apenas uma disciplina que aborda diretamente avaliação em Educação Física.

O componente curricular “AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO” é a única disciplina que aborda diretamente a avaliação no processo educacional, porém não contempla a discussão na universidade, deixando lacunas no âmbito da informação a respeito do tema.

Durante o percurso de 2009 até os dias atuais, como graduanda do curso de Educação Física deparei-me com processos avaliativos, alguns que, com certeza, muito colaboraram no desenvolvimento acadêmico, porém outros muito pouco.

Alargando os conhecimentos nesta academia, experimentei na disciplina **As dimensões da avaliação no processo educativo** a percepção de que, em alguns momentos, houve certa fragilidade na prática docente no que concerne à escolha dos instrumentos avaliativos e também da avaliação feita pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Ainda no século XXI deparamo-nos com processos avaliativos tendenciosamente baseados na educação bancária, pois não considera o aprendizado adquirido pelo discente. Muitas vezes, os docentes, em uma perspectiva tradicional de educação, desempenham uma prática pedagógica que impossibilita os discentes avançarem no processo de ensino-aprendizagem, deixando lacunas que afetam diretamente a vida acadêmica.

Relatando uma experiência como discente do curso, defrontei-me com situações inexplicáveis no que diz respeito a processos avaliativos: em uma avaliação de certa disciplina da área de saúde recebi uma pontuação inferior a um colega que estava ausente no dia da avaliação. Diante desta vivência, tomo como

base a avaliação defendida por Luckesi, a qual o autor entende que a avaliação não se dá e nem se dará num vazio educacional, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2003, p. 28).

Diante dessa questão, surge o problema de investigação da pesquisa: de que forma a avaliação da aprendizagem vem sendo conduzida na formação de professores em Educação Física e quais as contribuições ou entraves no processo de ensino-aprendizagem dos discentes?

Tomando com ponto de partida a formação inicial de professores, é importante que os estudantes possam, no decorrer de sua vida acadêmica, ter uma formação que lhes permita utilizar os conhecimentos adquiridos e interiorizados para também constituir novos saberes. De acordo com Gatti (2008):

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (p. 89).

Nesse sentido, a formação inicial de professores deve acontecer de forma concreta dentro e fora da universidade. Suas bases devem sustentar a ação educativa como também a sua profissionalização.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico da avaliação da aprendizagem, um comentário sobre a prática escolar baseada em exames escolares e ainda discutimos uma análise das teorias pedagógicas da educação defendida por Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*.

Entendemos que Saviani seja um autor bastante consciente em suas pesquisas e a maneira que ele aborda a escola e o sistema de ensino é bastante esclarecedora. O autor nos apresenta uma visão crítica e social da escola, das teorias pedagógicas e dos sistemas de ensino, explica ainda por que a escola é associada à marginalização e por que a educação possui ou não autonomia em relação à sociedade.

Diante disso, é importante discutir as teorias pedagógicas e os sistemas de ensino para podermos entender quais caminhos a escola e o ensino percorreram ao longo dos anos até chegar ao cenário em que se encontra atualmente.

No segundo capítulo, será contemplada a formação inicial de professores de Educação Física, analisando o Projeto Curricular do curso, as Diretrizes Curriculares para o ensino superior e o Regimento Geral da UNEB, procurando estabelecer uma relação dos mesmos com processo de avaliação da aprendizagem dos discentes.

No último capítulo, pretendemos identificar e apresentar os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes do curso de Educação Física do Campus IV, Jacobina-BA, e a metodologia utilizada para a análise dos resultados encontrados no decorrer da pesquisa, a partir de entrevistas e questionários respondidos pelos discentes do curso de Educação Física.

CAPITULO 1

1.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL

Percorrendo as leituras pertinentes a questão da avaliação, ressaltamos as ideias de Luckesi (2011) quando faz um paralelo temporal acerca das significações. Segundo ele:

A história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto que a história dos exames escolares é muito mais antiga. Os exames escolares eram utilizados na China para selecionar soldados para o exército e também para conduzir o processo de ensino aprendizagem (p.27).

Considerando todo o contexto histórico em que a avaliação foi submetida, a prática dos exames escolares baseada na seletividade ainda faz parte do nosso cenário educacional brasileiro. Neste sentido, é preciso questionar: o que é avaliação?

Adentrando no universo conceitual, contamos com as ideias de Souza (2010), que conclui ser “a avaliação um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo” (p.1).

Portanto, a avaliação deve ser reconhecida como um mecanismo didático importante, devendo ser associado á ações pedagógicas que garanta ao discente um aprendizado de qualidade.

Para Perrenoud (1999):

Em todos os casos, avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolar. Ela serve para controlar os trabalhos dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos (p.13).

É possível perceber na fala dos autores que a avaliação perpassa o simples acompanhamento dos discentes no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar. Indo mais além, a avaliação da aprendizagem orienta, ajuda a estabelecer e firmar um conjunto de ações pedagógicas que auxiliará tanto o professor quanto o discente nos processos avaliativos.

Analisando a avaliação da aprendizagem, Luckesi (2008, p.66), reafirma que: “ela existe propriamente para garantir a aprendizagem do aluno. Ela tem a função de

possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”. Nesse sentido, a avaliação é uma aliada na qualificação e não na classificação dos alunos. Diante disso, podemos entender que a avaliação pode ser vista como uma série de medidas interessantes que os educadores podem fazer uso para acompanhar o desenvolvimento dos alunos visando o seu sucesso.

Contraditoriamente às concepções de seletividade, faz-se necessário colocar a avaliação escolar atrelada a uma pedagogia que esteja preocupada com a educação direcionada à transformação social. Logo, precisamos estar em contato com uma concepção pedagógica que ajude na transformação da sociedade, deixando-a livre de amarras conservadoras e autoritárias, historicamente comprovada (LUCKESI, 2003, p.76).

O autor acrescenta ainda que “a prática escolar predominante hoje se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade” (ALTUSSER, S/D. & PASSERON, 975 apud LUCKESI, 2003, p. 28).

Todavia, é necessário visualizar a prática escolar por outro ângulo, para que a mesma favoreça na evolução e desenvolvimento do educando. Uma prática escolar que traga à tona as necessidades e atente-se para as dificuldades dos alunos, levando em consideração a realidade dos discentes (educação contextualizada defendida por Freire) e deixando de lado esse modelo de educar baseado no conservadorismo que, infelizmente, é muito frequente e se manifesta até hoje em nossos processos educativos.

Reconhecendo a potencialidade de uma perspectiva de educação social transformadora, Paulo Freire, em sua obra intitulada com *Pedagogia da Autonomia*, nos apresenta uma educação libertadora na qual o aluno deve ser visto como sujeito, participando ativamente no processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte da ação e não meramente servindo-se como um objeto.

Freire critica uma educação que denomina como educação “bancária”. A mesma é baseada na opressão e acúmulo de saberes sem expressividade e autonomia por parte do educando.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto

melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p. 66).

Comungando com os pensamentos de Freire (2005, p.66-67), essa concepção de educação é equivocada, pois transforma os discentes em meros depósitos, tendo a função apenas de arquivadores de informações. Nesse sentido, a educação acontece de forma distorcida, sem criatividade, sem transformação. Nessa concepção de educação, o professor se encontra no centro, mantendo-se em posições fixas, sendo ele o detentor do saber, enquanto que os discentes se “preenchem” de saberes transmitidos.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 2005, p.69).

A partir do paradigma de educação bancária, podemos percebê-lo como uma forma de opressão, uma vez que o mesmo reforça a passividade da classe oprimida diante das situações já intencionalmente planejadas, pois, como confirma Freire (2005, p. 73):

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.

Diante da afirmação acima, conclui-se que, enquanto as classes oprimidas estiverem ocupando o papel de depositário, acumuladores de informações, os opressores não se preocuparão, pois o que importa para eles é que a classe oprimida se mantenha dessa forma, “ESTÁTICA”, sem transformação, sem perspectiva de crescimento, sem autonomia e muito menos liberdade social.

Cabe ressaltar neste capítulo ainda as considerações de Pedro Demo sobre a educação transformadora. O autor afirma que muitos docentes se dizem adeptos a esta perspectiva educacional sem nenhum senso crítico, demonstrando uma postural superficial e sem coerência, no entanto estes mesmos educadores servem às instituições conservadoras (DEMO, 1941, p. 71).

Além disso, Demo salienta que:

Possa sim existir o educador transformador, e que sua formação histórica é algo muito mais complicado do que meras diatribes acadêmicas, tão comuns em ambientes pedagógicos que se imaginam facilmente de vanguarda (DEMO 1941, p. 71 apud OLIVEIRA & OLIVEIRA et al., 1982, 17-33).

Desse modo, o autor afirma que “predomina a concepção de que a transformação histórica é determinada em última instância pela transformação do modo de produção” (DEMO, 1941, p. 72). Os sistemas de mercado nos quais estamos inseridos moldam mascaradamente os interesses reais de uma classe social que, por sua vez, delimitam as condições e o manejo das tendências pedagógicas assumidas.

Assim, revelar-se diante deste panorama faz-se urgente, pois “a revolução é definida como processo histórico necessário (...)” DEMO (1941, p.41). Isso quer dizer que dentro desse processo de transformação histórica, as intervenções do homem são viáveis, precisamente atrelada a uma consciência de sua realidade e potencialidades, podendo, através disso, determinar transformações sociais e econômicas.

Dessa forma, Demo (1941) afirma que hoje se banaliza muito a questão da educação transformadora, pois, segundo ele:

Se é certo que a educação representa algo importante no quadro político da sociedade, sua força ainda é pouco dimensionada na prática. Admite-se que sua força é, sobretudo, política e, neste sentido, tem a ver com a qualidade política de um povo. Tal postura é defendida, sobretudo com respeito à necessidade de universalização da educação básica, definida como instrumentação primeira do exercício da cidadania (p. 80-81).

Para reforçar a citação acima, o autor enumera algumas práticas banais na qual a educação está inserida. A primeira é a de que os discentes devem obediência aos educadores. Essa relação de poder entre professor e aluno se contradiz ao pensamento de educação transformadora no sentido de que o aluno não é um mero objeto e sim sujeito participativo no processo de transformação social.

A segunda prática é “banalizar ou desconhecer os limites da ação dentro do estado” (p. 81), ou seja, o estado é um espaço muito pouco aberto para transformações sociais, pois não pretende abrir portas para a promoção de ações revolucionárias.

Diante disso, ele afirma que para “o estado é preferível o *esmoler*¹ ao cidadão crítico e autossuficiente. Busca-se muito mais disseminar formas inteligentes de controle social do que espaços de cidadania organizada” (p. 81/82). Cabe salientar que esse fechamento do estado justifica e reforça muitas vezes a falta de consciência e autonomia das massas.

As ideias de Freire (1987) assemelham-se com as de Demo quando afirma que “na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (p.69).

A terceira prática banalizadora de educação transformadora é a de que “a universidade está entre as instituições mais conservadoras da sociedade atual” (Demo 1941 p. 83), pois, segundo o autor:

Muitas vezes, confundimos uma pretensa vocação transformadora ao nível da produção de tecnologias inovadoras com qualidade política, sem perceber que as inovações neste campo se voltam, sobretudo para os interesses dominantes (p.83).

Entendemos na fala do autor que a universidade infelizmente não vem cumprindo bem o seu papel na formação dos educandos, principalmente porque é difícil encontrar produções feitas por acadêmicos que tenham continuidade e que promovam transformações tanto sociais quanto acadêmicas.

Por fim, apresenta a quarta e última prática, que é a domesticação da educação, pois, segundo Demo (1941), nenhum educador consegue fazer-se transformador se não aceitar-se na tendência prática típica como opressor, como manipulador, como interventor (p. 84).

Acreditamos que o professor, dentro dessas posições, tem um papel fundamental de facilitador na educação dos estudantes no sentido de atuar de forma direta e conjunta, colaborando com as ações revolucionárias e transformadoras, levando em consideração seu poder de atuação.

Nessa perspectiva de educação transformadora, o autor apresenta ainda sua visão de educação popular. O mesmo afirma que:

Essa educação é entendida como processo formativo, não apenas

¹Termo usado por Dermeval Saviani no livro. **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 2008.

informativo, a educação pode elaborar condições favoráveis ao exercício da cidadania organizada, sendo ela mesma um dos canais de participação, sobretudo no nível básico (DEMO, 1941, p.87).

Fazendo um paralelo entre a educação e o sistema no qual a sociedade está organizada podemos constatar que as práticas banalizadoras no que diz respeito à educação se justificativa pelas mazelas sociais, pois, segundo Demo (1941):

A educação não cura pobreza econômica. Mas apresenta estratégias de superação da pobreza política, entendida como repressão da cidadania popular e recriação das condições de massa de manobra nas mãos do estado e das oligarquias (p.86/87).

Enfim, a educação popular com caráter participativo contribui, de forma significativa, na organização social, na motivação e mobilização dos que se encontram em situação de opressão. Diante disso:

Trabalhar em processos participativos populares é profundamente a tarefa do educador, à medida que motiva o despertar para a organização da sociedade civil, para as conquistas dos direitos humanos fundamentais, para formas de gestão e assim por diante. Nesse sentido, a educação comunitária não é, de modo algum, um tipo opcional ou eventual de educação, mas a própria, no seu âmago. Fora disso, seria antieducação, por que domesticadora, opressiva, manipuladora (DEMO, 1941, apud CARNEIRO, 1985 e MOISESET ALLI, 1982, p.87).

Sendo assim, deparamo-nos com uma infinidade de pressupostos no que tange as relações da educação popular, comunitária, revelando suas potencialidades e eficiência nos processos educativos revolucionários, que defendem práticas de ensino e aprendizagem autônomas.

1.2 PRÁTICA ESCOLAR CENTRADA NOS EXAMES

Sabemos que a aprendizagem passa por diversos caminhos até conseguir alcançar sua concretização. A aquisição da avaliação por meio quantitativo nem sempre revela um aprendiz com bom ou mau desempenho. O sucesso ou fracasso dos alunos entrelaça-se com vários aspectos, entre eles a forma como o professor administra suas aulas e também como eles cobram dos alunos os conhecimentos adquiridos.

Historicamente, os estabelecimentos de ensino estão centrados nos

resultados nas provas e exames. São sistematizações que, por meio de uma administração, desejam verificar no quantitativo como está seu público escolar. O cenário educacional brasileiro vem sendo constituído sob a ótica de que aprender é uma condição escolar sistematizada restringida a processos reducionistas de avaliação (LUCKESI, 2008).

Na verdade, o que a escola deseja é fazer parte de uma boa estatística, mesmo que para isso ela busque camuflar a verdadeira situação escolar no desempenho dos estudantes. As políticas de obtenção de dados como os variados programas governamentais ganham um rosto meramente quantitativo sem considerar todos os avanços intelectuais construídos ao longo das atividades avaliativas.

De acordo com Luckesi (2008):

Os sistemas de exames, com suas consequências, em termo de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los, de uma forma mais significativa e vitalizaste, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai (p.21).

Essa atenção centrada nas provas, exames e notas apresenta desdobramentos especialmente na relação professor/aluno, pois uma vez que os professores utilizam as provas como forma de amedrontar ou de acrescentar notas, percebe-se que o docente não direciona suas preocupações com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Além disso, o autor acrescenta que “isso não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo” (LUCKESI, 2008, p.21).

Moldados por esse sistema polarizador de conhecimentos, muitos educandos são condicionados a delimitar sua aprendizagem por meio de avaliações quantitativas. Assim, é pertinente trazer o pensamento de Luckesi (2008) quando ressalta que “nas escolas os alunos estão mais preocupados com a forma com que irão conseguir as notas e com a forma com que essas notas serão manipuladas, do que com o seu aprendizado” (p. 18). Percebe-se que as instituições de ensino cada vez mais emolduram sua organização baseada na seletividade, não na sociabilidade.

É possível notar que a família é também conduzida por tais concepções de

desempenho intelectual, havendo, categoricamente, uma afirmação da preocupação sublime de que o sujeito conclua seu ciclo de escolaridade conforme suas expectativas.

Tendo a prova como um instrumento de manipulação dos discentes, os professores podem utilizar-se, por motivos múltiplos, desse mecanismo como forma de ameaça e tortura, acreditando que essa cobrança possa contribuir de forma a motivar o aprendizado dos discentes. Nesse sentido, o professor nem sempre consegue desenvolver um bom trabalho e, por consequência disso, os discentes não conseguem apresentar um bom resultado. Segundo Luckesi (2003):

Essas expressões e outras expressões, de quilates semelhantes são comuns no cotidiano da sala de aula, especialmente na escolaridade básica e média, e mais tarde na universitária. Elas demonstram o quanto os professores utilizam-se das provas como fator negativo de motivação (p. 19).

Inseridos neste contexto educacional, os discentes passam a dedicar-se aos estudos por medo e não por obter uma significação frente aos conteúdos importantes para sua vida tanto escolar quanto social e pessoal. Tais atitudes acabam por gerar algumas consequências no processo cognitivo dos discentes em diversos níveis de escolaridade, pois, na compreensão do autor:

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória. Pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (2008, p. 25).

Para tanto, se a função da avaliação é dá suporte ao processo de aprendizagem satisfatória, quando esse processo avaliativo se confunde com a prática exacerbada de exames escolares, implica num déficit na aprendizagem dos educandos, o que automaticamente é também comprometido por ameaças sofridas pelos discentes nas cobranças dos professores.

Diante disso, Luckesi (2009) afirma que:

A prática de provas e exames escolares exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem (p.173).

O autor define a avaliação da aprendizagem como um ato político no sentido que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo (LUCKESI, 2008, p. 172). Portanto, leva-se em consideração um currículo construtivo, pautado na *Pedagogia da Autonomia* Freire (2007), no qual educandos, educadores e corpo administrativo edificam seus processos educativos de forma conscientemente qualitativa. Atores que contribuem para uma formação sistêmica e significativa.

Ressaltando a importância de diferenciar julgamento de avaliação nesse contexto, podemos concluir que:

Julgamento é separar o certo do errado, incluindo o certo e excluindo o errado, enquanto que a avaliação tem por base acolher a situação, para então dar um juízo de valor e trabalhar as necessidades no sentido de corrigi-las (LUCKESI, 2008, p.172).

A partir desses pensamentos, entende-se então que, para que a avaliação da aprendizagem seja de fato construtora de uma aprendizagem satisfatória, é necessário que ela seja vista como um ato de amor, já que um “ato amoroso tem a característica de não julgar, o julgamento afasta, enquanto que o acolhimento aproxima e integra” (LUCKESI, 2008, p.171). Dessa forma, quando os professores preocupam-se em estruturar uma avaliação que atenda às necessidades e fragilidades dos estudantes, estão, de fato, contribuindo para o seu aprendizado e exercendo esse “amor” ao qual Luckesi se refere. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem precisa estar preocupada em acolher e integrar os estudantes, procurando encontrar caminhos para proporcionar resultados positivos, principalmente para os discentes que apresentam maior necessidade de atenção dos professores.

1.3 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE DERMEVAL SAVIANI

A educação vem sendo historicamente alvo de inúmeros interesses ideológicos. Por isso, faz-se necessário refletir acerca dos processos de transformações e evolução que sofreu até chegar ao modelo atual. Para isso, contaremos com uma análise das Teorias Pedagógicas discutidas por Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia*. O autor aborda de maneira bastante

clara e consciente a escola e os sistemas de ensino. Apresenta também sua visão crítica das teorias pedagógicas, discutindo por que a escola é associada à marginalização e por que a educação possui ou não autonomia em relação à sociedade.

TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

As teorias do primeiro grupo são denominadas por Saviani de “Teorias não-críticas”, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir de suas relações. Segundo ele, em primeira instância “a educação é vista como um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2006, p. 3).

O discurso apresentado evidencia-se que o autor relaciona o problema da marginalidade baseado na educação, fazendo-nos perceber que a educação é um mecanismo importante para superar os problemas sociais. Isso fica claro quando afirma que:

Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendo a integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções (SAVIANI, 2006, p. 4).

Nesse sentido, a educação é vista como um meio de reintegração dos membros que compõem a sociedade, sendo que os indivíduos que não se integram a esse “grupo” estarão de alguma forma quebrando a harmonia, desviando de seu caminho, portanto, devendo ser recuperado.

Nessa perspectiva, o autor aponta com clareza a relação entre educação e sociedade, trazendo para a educação uma responsabilidade maior no sentido de garantir uma autonomia diante do cenário social. Inseridos nesse contexto, é preciso salientar que:

Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua segregação e, mais do que isso, garantindo uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2006, p. 4).

Enfim, é importante frisar que como educação integrativa, tem que cumprir seu papel na resolução dos problemas da marginalidade, criando situações ou estratégias para corrigir e impedir que reapareçam. Isso leva-nos a observar que a marginalidade aparece como um fenômeno que deve ser combatido através de esforços educativos para que, dessa forma, aconteça de fato a equalização dos membros da sociedade.

A PEGAGOGIA TRADICIONAL

Na Pedagogia Tradicional, a marginalidade é relacionada com a ignorância, pois sem conhecimento o homem não conseguiria obter armas políticas para superar a miséria e a opressão. Quanto maior for o nível intelectual do homem, mais fácil fica conseguir combater o problema da marginalidade. Nessa perspectiva, a escola surge como um instrumento importante que garante a resolução dos problemas da sociedade, pois, segundo o autor:

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascende um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres por que esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, “redimidos os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria, e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, 1972, p, 22-23 apud SAVIANI, 2006, p. 5-6).

Portanto, na pedagogia tradicional o professor era o único responsável por passar os conhecimentos e cabia aos alunos realizar atentamente as tarefas solicitadas. É importante salientar que nesta pedagogia a avaliação tinha um caráter classificatório e quantitativo, buscando apenas resultados finais, cabendo aos discentes memorizar e reproduzir nas avaliações todo o conteúdo trabalhado pelos professores em sala de aula. Esse tipo de avaliação impossibilitava-os de refletir sobre as informações recebidas.

Assumir esse paradigma de ensino nos remete a uma ideia de educação “bancária”, a qual Paulo Freire, em sua obra intitulada de *Pedagogia do Oprimido*,

direciona uma discussão a respeito de um modelo educacional centrado no professor como detentor do saber, cabendo aos estudantes apenas receber os conhecimentos impostos. Ensino este que desfavorece a autonomia, criatividade e liberdade de expressão do aluno.

A PEDAGOGIA NOVA

A Pedagogia Nova surge a partir de críticas feitas à Pedagogia Tradicional. Essa mudança acontece com o intuito de reformular a concepção e a maneira de interpretar a escola que se tinha na Pedagogia Tradicional. Seguindo um modelo de instituição mais aberta a experimentações e centrada principalmente nos discentes, a ideia é que a escola seja um espaço de convivência dos chamados “normais”. As instituições estavam voltadas para a aceitação, para indivíduos que se aceitam e também os outros com suas diferenças.

Dessa forma, a ignorância deixa de ser o fator principal para o acontecimento da marginalidade. O sujeito passa a ser o rejeitado, o indivíduo que de alguma forma e por algum motivo não se enquadra na sociedade. Reforçando a afirmação acima:

A Pedagogia Nova considera marginalizados os que se sentem rejeitados, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitam-se mutuamente e respeitam-se na sua individualidade específica (SAVIANI, 2006, p.8-9).

Evidencia-se, portanto, que as instituições de ensino eram regidas mais no trato da aceitabilidade do que pedagógico, pois:

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais (SAVIANI, 2006, p. 8).

Diante disso, é importante afirmar que a avaliação nessa pedagogia se dá através da auto avaliação, das atitudes e interesses dos discentes. Cabia aos estudantes fazer um paralelo dos conteúdos com a vivência de sua realidade, assim, os discentes estariam fazendo parte do processo avaliativo competindo-lhes a

responsabilidade por suas ações. Além disso, Saviani afirma que “na Pedagogia Nova, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios estudantes” (2006, p. 9).

Porém, esse modelo de educação não surtiu muitos resultados positivos, pois, segundo Saviani (2006):

O movimento Escolanovismo teve mais pontos negativos que positivos, pois aconteceu a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos e o rebaixamento do nível do ensino das camadas populares. A educação era para essa camada mais pobre da sociedade o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a elite ganhou aprimoramento na qualidade de ensino (p.10).

Assim, revela-se a Pedagogia Nova como uma aliada na desconstrução de uma sociedade mais justa e equalizada, pois ao invés de resolver o problema da marginalização, essa teoria fez agravar ainda mais, prejudicando a classe oprimida, enfraquecendo seu ensino. Assim, a escola começa a ter um papel fundamental no que diz respeito às diferenças sociais, trazendo a tona sua despreocupação com os oprimidos, aumentando ainda mais as chances de marginalização popular.

PEDAGOGIA TECNICISTA

Fazendo parte ainda do primeiro grupo de teorias, a Pedagogia Tecnicista surge a partir da ineficácia da Pedagogia Nova, ficando clara sua incapacidade frente à questão da marginalização, portanto, segundo Saviani (2006), tomam como base as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire para começarem a desenvolver uma “Escola Nova Popular” (p.12).

A Pedagogia Tecnicista nada mais é do que um modelo de educação que se baseia na instrução técnica, “se inspira nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2006, p.12). Esse modelo educacional preocupa-se com a organização racional, já que o professor deixa de ser o centro e o aluno também deixa de ser o fator principal para a promoção da marginalidade. “Nessa pedagogia, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios” (SAVIANI, 2006, p.13).

Nessa perspectiva, o sujeito incapaz de contribuir é um indivíduo marginalizado, improdutivo que está longe de ajustar-se a sociedade. Sua condição é medida pela sua ineficiência vista em forma de incapacidade. Havia uma preocupação muito grande com a formação técnica do indivíduo para o mercado de trabalho e aperfeiçoamento do sistema capitalista.

Todavia, segundo Saviani (2008), nessa Pedagogia:

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social (p.13).

Por dar mais ênfase a instrumentos e técnicas, a avaliação nessa pedagogia volta a ser a mesma praticada na teoria da pedagogia tradicional, sendo o resultado final o mais importante na qualificação dos discentes. Dessa forma, salientamos que para essa pedagogia o importante é aprender a fazer, cabendo aos docentes repassar os procedimentos técnicos, sem o mínimo de preocupação em estimular os discentes ao debate, reflexões e discussões.

Enfim, o primeiro grupo de Teorias aqui apresentadas toma a educação como instrumento base de “salvação” da sociedade e mostram a marginalidade como um problema social que poderá ser resolvido com ações educativas.

1.4 SEGUNDO GRUPO: TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

Ao contrário do que acontece no primeiro grupo, nesse caso a educação cumpre um papel de dominação gerando através de sua força e desestrutura social, uma dominação no sentido de reproduzir a marginalização, criando condições socialmente diferentes para mantê-la. Segundo o autor, a educação está longe de manter um papel de instrumento de superação da marginalidade, tendo em vista que a marginalização social se encontra também a marginalização cultural e educacional (SAVIANI, 2006, p.5).

Nesse segundo grupo, estão às teorias que “entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização” (SAVIANI, 2006, p.3). A partir desse pensamento, observamos uma visão de educação

marginalizadora que inibem e alienam seu público a partir de suas práticas muitas vezes mascaradas de dominação.

São chamadas pelo autor de teorias críticas, porque se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre em seus condicionantes objetivo, ou seja, é a estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo (2006, p.5). Dessa forma, conclui-se que nesse segundo grupo a marginalização da educação é compreendida pela estrutura socioeconômica da sociedade e seus condicionantes e que a função básica da educação é meramente a reprodução da sociedade.

1.5 TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica não analisa a educação como fator principal que possibilita a erradicação da marginalidade social. A referida teoria quebra o pensamento reprodutivista, tecnicista na medida em que não analisa a educação como a única capaz de eliminar o problema da marginalidade, mas defende as condições lógicas em que essa educação é transferida. Sendo assim, Saviani afirma que:

Não se trata de uma educação como fator social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidades de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qual quer época ou lugar (SAVIANI, 2006, p.17).

Nesse contexto, é necessário refletir sobre as ações pedagógicas que poderão se efetuadas no sentido de fortalecer a educação e o sistema de ensino, procurando não utilizar desculpas para resolver ou explicar os problemas sociais, pois a violência simbólica nada mais é do que as ações de força dissimuladas utilizadas para resolver tais problemas, como fizeram as outras teorias.

Além disso, essa teoria busca explicitar e revelar a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes. (SAVIANI, 2006, p.19). Podemos relacionar a Violência Simbólica a uma situação de força material, cultural, que se manifesta em forma de atividades que reforçam superioridade e dominação. Segundo o autor, isso pode acontecer de

várias formas entre elas de “pregação religiosa, meios de comunicação, jornais etc” (SAVIANI, 2006, p.18-19).

Nessa perspectiva, a referida teoria se expressa na ação pedagógica escolar, a qual reproduz uma classe dominante que, por sua vez, oprime a classe inferior em suas relações dissimuladas de força cultural ou material. “A função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2006, p.20).

Diante disso, entende-se que a educação está distante de ser um instrumento de correção para o problema da marginalidade, já que ela contribui diretamente para a formação das classes dominantes, reproduzindo as desigualdades sociais, em virtude das desigualdades culturais e materiais.

Sendo assim, Saviani (2006) afirma que:

Eis a função logicamente necessária da educação. Não há alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados reverte sempre no reforço dos interesses dominantes (p.21).

Portanto, conclui-se que por essa razão a educação é por muito tempo vista como uma forma de correção da marginalização. Suas ações de dominação são camufladas e dependendo da realidade social não é vista como formas de opressão, o que pode contribuir para a massificação da classe oprimida.

1.6 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

A escola passa anos formando e reforçando as relações de produção capitalista, o que ajuda na crescente formação de grupos sociais que dominam as classes inferiores. Infelizmente, nem todos os indivíduos que frequentam a escola em todos os níveis conseguem avançar no seu processo de escolarização e acabam fazendo parte da massa que será explorada. Diante disso, Saviani apresenta a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado. A mesma reforça a reprodução da influência dos grupos dominantes através dos Aparelhos Ideológicos do Estado, tomando como fator principal a escola.

Nessa perspectiva, Saviani (2006), afirma que:

O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O Aparelho Ideológico do Estado (AIE) escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses (p.23-24).

Assim, nessa teoria Pedagógica a marginalização reflete-se nas relações de produção capitalista como forma de divisão de classes sociais na qual o marginalizado é o explorado, o dominado, e ao invés da educação servir como mecanismo de superação para este problema, acontece justamente o oposto na medida em que contribui de forma significativa na produção e perpetuação dos interesses dominantes.

1.7 TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Contrapondo a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, a Teoria da Escola Dualista defende a não existência de uma unidade escolar, dividindo a escolarização em duas redes, chamadas de PP (primário-profissional) e SS (secundário-superior). Apresenta uma visão de que a sociedade é dividida em classes sociais e essas são responsáveis por definir a classe dominante. Segundo o autor nessa teoria:

O aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista. Tal teoria reforça o conceito da teoria anterior definindo o aparelho escolar como unidade contraditória de duas redes de escolarização. A mesma tanto contribui na formação da força de trabalho quanto na inculcação da ideologia burguesa (SAVIANI apud BAUDELOT & ESTABLET, 2006, p.26).

Cabe assinalar que essa concepção defende a escola como “principal meio de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária”. Nessa teoria, a segregação é vista pelo ângulo da “marginalização dos trabalhadores tanto por referenciar a cultura burguesa quanto por tentar resgatar do seio do movimento proletário os que ingressam no sistema de ensino” (2006, p.28).

Fica evidente que essa concepção apresenta uma dualidade, uma vez que tenta a partir da educação reforçar a dominação da elite contra o proletário e ao

mesmo tempo contribui na formação dos trabalhadores de forma que estes reforcem o sistema capitalista. Enfim, essa concepção pedagógica defende a escola como um instrumento aliado na formação da classe burguesa contra o proletariado.

1.8 TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Acrescenta-se ao segundo grupo de teorias a Teoria Crítica da Educação. A mesma faz uma releitura das teorias anteriores e afirma que enquanto “as teorias não-críticas pretendem de forma ingênua resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teoria crítico- reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 2006, p. 29-30).

Nessa perspectiva, Saviani (2006), afirma que:

Na verdade as teorias anteriores não continham uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (p.29).

Essa teoria conduz a uma reflexão acerca da educação e seu real papel na transformação da sociedade, trazendo para o âmbito pedagógico as necessidades de construção de um sistema de ensino que fuja ás investidas do sistema capitalista.

1.9 A TEORIA DA CURVATURA DA VARA

A Teoria da Curvatura da Vara apresenta três teses educacionais e procura abordar as consequências das mesmas para a educação. Nessa concepção, o autor evidencia uma reflexão acerca da educação no âmbito pedagógico político e econômico. Essa discussão perpassa pelas ações pedagógicas e políticas trazendo uma transformação, mesmo que pequena, na situação do sistema escolar e do ensino.

A primeira tese é filosófico-histórica, com “um caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”

(SAVIANI, 2006, p. 36). Ou seja, o homem na sua essência se justifica na criação divina, nascendo com seus destinos já definidos. Por conseguinte, as diferenças entre senhores e servos eram comumente consideradas normais definidas pela divindade.

Essa filosofia não tinha uma importância significativa na antiguidade grega, pois “nessa época os homens eram considerados livres, e, conseqüentemente, a escravatura não se encaixa na teoria do essencialismo porque os escravos não eram considerados ser humano” (SAVIANI, 2006, p. 38).

As desigualdades sociais criadas através de situações de injustiças se dão pela ousadia e abuso de poder da burguesia fazendo uso de privilégios. Porém, a classe oprimida, tomando consciência de seu papel, intervém de forma significativa tentando fazer com que a burguesia se molde a um modelo de sociedade igualitária e justa. Segundo Saviani (2006, p.39), essas intervenções proletárias acontecem quando “a burguesia tentar fazer reformas na sociedade, substituindo-a com base não mais num pressuposto natural e sim contratual”,

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões (SAVIANI, 2006, p.39).

Usando sua liberdade, os homens poderão dispor de sua força manual trabalhando diante de um contrato se quiserem e para quem quiserem, não tendo mais a obrigação de servir especificamente aos nobres, possuindo livremente o direito de vender sua força de trabalho. Nessa perspectiva de “liberdade mascarada”, a burguesia agora se estrutura de forma que a igualdade social aconteça a partir da escolarização.

No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se tornar a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos (SAVIANI, 2006, p. 40).

Nesse sentido, a “escolarização seria uma condição para que os servos se tornassem cidadãos, só assim poderiam participar do processo político e consolidar a ordem democrática burguesa”. Fica evidente diante da fala do autor que a

educação agora será utilizada como forma de alicerçar essa ordem democrática, procurando se fundamentar nos sistemas de ensino (SAVIANI, 2006, p. 40).

A segunda tese é chamada de pedagógico-metodológico e de caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos. Para Saviani (2006), o caráter científico do método tradicional é que “sem o domínio do conhecido não há como incursionar no desconhecido, ou seja, é necessário obter um conhecimento prévio antes de realizar qualquer pesquisa, pois estes conhecimentos servem para impulsionar e instigar o estudante” (p. 47).

Paralelamente, o autor demonstra o caráter pseudocientífico dos métodos novos, relatando que “o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (SAVIANI, 2006, p. 47). Com isso, entende-se que uma pesquisa para ser científica e relevante precisa ser considerada desconhecida pela humanidade, não dependendo somente de intervenções e investigações individuais, tendo a mesma que passar por critério de aceitação.

Fazendo parte ainda da segunda tese A Falsa Crença na Escola Nova (Pedagógico-metodológico), “coloca em questão a forma metodológica da transferência de conhecimento na pedagogia tradicional, pois, denominada pela escola nova de pré-científico e científico, dogmático, o autor tenta demonstrar sua cientificidade” (SAVIANI, 2006, p.45). Procurando reforçar as considerações acima o autor explica que:

A Pedagogia da Escola Nova procurou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (SAVIANI, 2006, p. 45).

Nessa perspectiva o ensino deve ser dividido em escalas de pesquisas, onde o estudante passará por diversas etapas desde início com o surgimento do problema até a resolução do mesmo, para então no final do processo, certificar se o discente conseguiu ou não de fato assimilar os conhecimentos.

Nesse sentido, a Pedagogia Tradicional centraliza o professor como o mestre, dominador dos conteúdos, cabendo ao mesmo passar os conhecimentos já organizados e estruturados. Diferentemente do que acontece na pedagogia tradicional, “a pedagogia da escola nova centra-se nas motivações e interesses dos

estudantes em desenvolver os procedimentos que o conduzem à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações” (2006, p.46).

Desse modo, a terceira tese é formulada a partir dos argumentos das duas primeiras:

A conclusão segundo a qual quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democracia foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 2006, p. 48).

A educação como construção de democracia caracteriza-se pelo período em que os estudantes frequentavam a escola com métodos desenvolvidos a partir de um modelo de educação tradicional. Todos participavam de uma mesma organização de ensino na qual o professor era o mestre e mesmo havendo diferença entre os alunos, os métodos utilizados cabiam a todos os estudantes, tanto os filhos de proletários quanto os de burgueses.

Porém, percebe-se que quando implantado o método da escola nova, os filhos da elite burguesa de certa forma foram privilegiados, tendo assim uma crescente desvalorização da educação para a classe oprimida, pois abarcava somente os interesses da classe burguesa. O proletário tinha mais participação escolar no método tradicional principalmente porque “ao criar os sistemas nacionais de ensino os burgueses colocaram a escolarização como uma das condições da consolidação da ordem democrática”. Dessa forma, estaria a escola a serviço da democracia (SAVIANI, 2006, p. 49).

A tentativa intencional de mascarar a democracia na escola ficou explícita a partir das reformas criadas pelo movimento escolanovismo, uma que essa pedagogia centrava-se nos estudante principalmente filhos de burgueses. A escolarização passa, então, a ter um caráter desigual justificado pela democracia.

Cabe observar que essa pedagogia defende a democracia, porém não a pratica.

A terceira tese aparece da seguinte maneira: quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democracia foi escola; e de como quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articula com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 2006, p.36).

Todas essas intervenções no cenário educacional trouxeram algumas consequências. Entre elas, podemos elencar a mais importante que é “a transferência da preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade” (SAVIANI, 2006, p.51). Mesmo diante dessa mudança, é importante observar que existe um interesse político nessa transferência, pois “quando a burguesia acenava a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes” (p.51-52).

Simultaneamente às transformações, os conflitos aconteceram, pois os interesses das camadas dominantes não comungavam com os da classe oprimida e suas escolhas políticas iam de encontro com as escolhas das elites. O sistema de ensino e a escola não estavam dando mais suporte. Diante das manifestações de repulsa, a burguesia começava a se preocupar e pensar numa nova forma de se consolidar no poder. Então a escola, que era para todos, começava agora a ter uma nova forma de organização. Não importava mais a quantidade e sim a qualidade.

Diante desse cenário educacional organizado no sentido de manter a elite sempre em ascensão, Saviani (2006) explica que:

Com o surgimento da Escola Nova ao mesmo tempo que houve o aprimoramento do ensino destinado as elites, aconteceu o rebaixamento do nível de ensino das camadas populares. Pois, é nesse sentido que a hegemonia pôde ser recompensada (p.53).

É importante salientar que o objetivo de Saviani (2006) em propor essa discussão sobre as teorias pedagógicas é “de polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar” (p.60-61). Fazer pensar na educação e num sistema de ensino como algo verdadeiramente prático, demonstrando em suas palavras a criticidade necessária para o assunto.

Acreditamos ter contribuído para essa discussão sobre as teorias pedagógicas e com essa análise ter deixado o mais claro possível os percalços que a escola e os sistemas de ensino passaram e tiveram que superar para chegar ao modelo atual em que está.

Diante dessa reflexão, podemos concluir que o sistema de ensino ou modelo de escola pensada para todos foi a que mais excluiu, fortalecendo assim a marginalidade através da exclusão social, voltando-se para os interesses elitistas.

Porém, quando o sistema de ensino era visto como algo fechado e a educação era vista como meio de recuperação da marginalidade, então esteve à escola praticando a democracia, mesmo que sem perceber, pois, nesse modelo, a oportunidade e o acesso à educação eram de alguma forma disponibilizada para os filhos de proletário e das elites igualmente possível.

Concluimos com essas análises que a educação e formação crítica dos discentes é de fundamental importância para lhes possibilitar intervir de forma direta e significativa na transformação de sua realidade, procurando se fortalecer buscando condições de superação contra um sistema de ensino e governo que cada vez mais se empenham em marginalizar do que formar cidadão autossuficiente e consciente, capaz de resistir a esse modelo de sociedade. Acreditamos ser a escola um espaço possível para trabalhar a consciência política do discente, sem deixar de lado os procedimentos pedagógicos.

CAPITULO 2

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Muito se discute acerca da avaliação e suas contribuições positivas e negativas na aprendizagem do estudante. Essas discussões passam por vários níveis de escolaridade, porém analisaremos a avaliação na educação superior, focando principalmente no Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, Regimento Geral da UNEB e nas Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física.

Percorrendo as leituras pertinentes a questão da avaliação na universidade, ressaltamos as ideias que afirma Marback (2007):

A avaliação na universidade pode ser de dois tipos. O primeiro e mais conhecido é a avaliação de ensino aprendizagem. O segundo, a avaliação institucional, objeto deste estudo, analisa os processos acadêmicos, sua estrutura, e funcionamento, a área administrativa cursos, projetos, programas, observando sempre os resultados produzidos e seus diferentes significados (p.174).

Assim como na educação básica, no ensino superior a avaliação também pode ser entendida como um instrumento utilizado pelos professores na classificação e do aprendiz, preocupando-se apenas com resultados finais. Freire (2011) afirma que “a avaliação configura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinado aluno no interior da escola” (p.9). Nesse sentido, dependendo do objetivo do docente, a avaliação poderá ajudar ou não na aprendizagem e no desenvolvimento do educando.

Para Sobrinho (2008, p.195), “uma das tarefas da educação superior é formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada”. Isso torna a avaliação no ensino superior muito complexa, pois precisa se preocupar em dar significado aos processos que farão os estudantes adquirirem uma consciência crítica de sua existência.

A educação superior cumpre atividades que carregam significados bastante complexos, relacionados com as questões epistêmicas, éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais etc. Entretanto, essa complexidade não deve ser vista como um empobrecimento por fragmentação e, sim, como possibilidade de múltiplas interatuações e relações (SOBRINHO, 2008 p. 194).

Diante disso, a avaliação baseia-se na complexidade dos trabalhos acadêmicos. Além de produzir e transferir conhecimentos, ela tem a responsabilidade de, com suas produções, trazer resultados sociais na construção da cidadania.

Nessa perspectiva, os processos avaliativos na universidade deverão abrir caminhos para formação intelectual e social do estudante. Sobrinho (2008) afirma ainda que:

A responsabilidade social de uma instituição educativa diz respeito, então, centralmente, ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação (entendida como elevação humana em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da sociedade democrática, o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade, dentre os quais a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade (p.196-197).

Convém lembrar que, diante da responsabilidade social que tem a educação superior, o papel da avaliação na universidade torna-se mais difícil no sentido de responder as necessidades da sociedade e também a formação plena do estudante. Dessa forma, Sobrinho (2008) acrescenta que:

Se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação. Em outras palavras, a avaliação deveria dirigir seu foco central à questão dos sentidos da formação dos cidadãos e do desenvolvimento da sociedade democrática e republicana. Essas ações de formação estão sempre mediatizadas pelos conhecimentos e impregnadas de valores (p. 196).

Nesse sentido, a avaliação, mesmo com sua complexidade, deve contribuir na formação do educando, no desenvolvimento intelectual e na construção dos valores morais que regem uma sociedade.

2.2 ANÁLISE DO PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DO REGIMENTO GERAL DA UNEB

O Projeto Curricular do Curso de Educação Física é um documento importante que subsidiou a implantação do referido curso no município de Jacobina-BA em 2006, tendo a necessidade de formar profissionais de Educação Física no âmbito acadêmico capazes de atuar com qualidade e competência.

Trazendo uma proposta de formação universitária de qualidade dispensada a todos, o Projeto Político Curricular (2006) tem a intenção de contribuir com o crescimento da educação na UNEB Campus IV, visto que o seu objetivo:

É apresentar uma proposta que possa oferecer uma matriz curricular capaz de construir um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física; além de atender as especificidades locais, as características de uma instituição multicampi como a UNEB e a legislação vigente (p.3).

Pensado em formação universitária, logo construímos pensamentos de transformações e mudanças e, ao longo dos anos de graduação, vamos adquirindo novos saberes, novas ideias e percebendo, de forma mais clara, a dimensão de nossas atitudes, palavras e perspectivas, pois a universidade tem a capacidade de formar intelectualmente e transformar socialmente o ser humano.

Nessa perspectiva, o curso de Educação Física implantado na Universidade tem relevância social muito importante, uma vez que se preocupa com a realidade social em que vivem os indivíduos desta região e das regiões circunvizinhas. Traz em seu projeto um olhar contextualizado e busca uma possibilidade de melhoria da formação profissional dos futuros professores. Segundo o texto presente no Projeto Curricular do Curso:

Preocupados com todas estas nuances e considerando ser papel da Universidade socializar o conhecimento produzido e elaborado a partir dela, foi que pensamos numa forma de contribuir concretamente com a nossa região e as regiões circunvizinhas, propondo o curso de licenciatura em Educação Física no Campus IV – Jacobina (2006, p. 38).

Enquanto área do conhecimento, a Educação Física tem grande utilidade na promoção de uma educação motivada pelas experiências corporais. Dessa forma, a universidade tem um papel importante na profissionalização do estudante do curso de Educação Física. Sendo assim, a implantação do curso na universidade justifica-se pelo fato de que:

Vista sob um sentido mais amplo, a atividade física, segundo diversas pesquisas comprovadas, representa uma grande aliada no combate aos efeitos do sedentarismo, desde quando realizada a partir de uma orientação especializada. A sua prática ajuda a revitalizar as funções orgânicas,

contribuindo de maneira decisiva na melhoria da qualidade de vida do ser humano (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p.38).

Além disso, a inserção deste curso na universidade se dá pela preocupação e promoção da saúde, procurando inserir no ser humano a cultura do movimento. Nesse contexto, o profissional de Educação Física tem fundamental importância tanto nas escolas quanto em academias e clubes, já que será conhecedor dos procedimentos técnicos e práticos que envolvem o movimento corporal. Num sentido mais extenso, o profissional de educação física poderá auxiliar na promoção do lazer, criando projetos e utilizando espaços tanto públicos quanto privados para proporcionar vivências lúdicas e experimentações aos educandos. Nesse sentido:

O professor de Educação Física significa uma figura fundamental no processo de ampliação e apropriação da cultura lúdica de forma diversificada por parte dos educandos, de acordo com as especificidades culturais e regionais. E o meio escolar representa assim, um espaço privilegiado de relações sociais através dessas vivências lúdicas coletivas, e de conscientização acerca do lazer, enquanto temática a ser difundida de forma crítica, e enquanto conteúdo a ser promovido pela Educação Física, com referência em uma Educação para o Lazer (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p. 39).

Diante da importância que tem a implantação do curso de Educação Física para o município de Jacobina e para ampliação dos saberes a respeito da cultura corporal, é interessante salientar que o Projeto Político Curricular traça um perfil profissional do graduando em sua formação. O Projeto Político Curricular do Curso (2006, p.42), destaca que:

O Curso de Educação Física do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV da UNEB deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e filosófico e pautada no princípio ético, possibilitando ao egresso/professor:

As Instituições de ensino superior tem o dever de formar profissionais éticos, dando-lhes possibilidades de atuar de forma qualitativa numa perspectiva generalista e humanista. Dessa forma, o graduado em Educação Física deverá ser capaz, no exercício sua função, de:

Forma contextualizada, uma função educadora de maneira ampliada, tanto na área escolar (da educação básica e/ou superior), quanto em outras, a exemplo de clubes, academias, condomínios, associações desportivas, centros sociais urbanos, clínicas e treinamento personalizado entre outros; (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p.42).

Diante de um perfil já estabelecido no Projeto Político Curricular, o graduado em Educação Física deve “possuir um nível de criticidade sobre o conteúdo produzido ao longo da sua formação, voltado para o exercício pleno de sua cidadania e dos seus alunos” (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p.42).

De uma formação sólida, o professor deverá se apropriar dos conteúdos das disciplinas, procurando “aplicar e contextualizar o conteúdo da Educação Física, na perspectiva de estimular a consciência crítica nos seus alunos, no momento em que estiver atuando em vários campos” (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p.43). Através de sua atuação, este profissional contribuirá de forma significativa para a formação do cidadão crítico, capaz de refletir e questionar a sua realidade.

Discorrendo ainda sobre o perfil do professor de Educação Física, consta no Projeto Curricular do curso (2006, p.43), que “o graduado em Educação Física do Campus IV/UNEB deverá possuir amplo conhecimento da área específica, além de uma sólida formação na área pedagógica”. Este deverá estar habilitado e capacitado para “atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas” (2006, p.43).

Cabe frisar que se atribui a este profissional domínio dos métodos e técnicas para o ensino apropriado da Educação Física nos diversos campos de atuação profissional, reconhecendo enquanto educador a sua responsabilidade social.

Sabendo da importância da avaliação no desenvolvimento do estudante, o Regimento Geral da UNEB apresenta sua visão a respeito dos processos avaliativos, reforçando o debate sobre o tema, contribuindo de forma positiva na construção do conhecimento.

De acordo com o Regimento Geral da UNEB a avaliação da aprendizagem é um elemento do processo pedagógico que visa subsidiar a construção do conhecimento, orientar a prática educativa docente e discente, tendo em vista o alcance dos objetivos do Projeto Pedagógico do curso (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR; DECRETO nº 13.664, de 2012, p.83).

A avaliação da aprendizagem na universidade tem um caráter bastante complexo, levando-se em consideração que os graduandos estão sendo formados para atuar nas escolas e o seu desempenho profissional se dará nas experiências científico/metodológicas vividas na universidade. Ter conhecimento e embasamento teórico/prático sobre a sua profissão é elemento fundamental ao professor. É necessário que se aprenda, a partir das vivências, a estruturar uma avaliação que de fato contribua no processo de aprendizagem dos discentes. Dessa forma, a avaliação deve ser vista como “um processo que necessita ser assumido pelo professor e aluno conjuntamente” (FREITAS, 2011, p. 31).

Ainda segundo o Regimento Geral da UNEB (2012) consta no (parágrafo único)

A avaliação terá uma perspectiva processual e, quando couber, interdisciplinar e/ou multidisciplinar realizada a partir de critérios explícitos, definidos com a participação dos docentes e discentes no plano de ensino da disciplina ou componentes curriculares (p.83).

A avaliação processual se dá no decorrer do processo de ensino, podendo o professor identificar as dificuldades dos estudantes e interferir de forma significativa, tendo a possibilidade de corrigi-los dando ou não prosseguimento à metodologia escolhida. Nessa perspectiva, os discentes participam não somente da realização da avaliação como também de sua organização juntamente com o corpo docente.

Ainda sobre a visão de avaliação do Regimento Geral da UNEB (2012, p. 83), o aluno deverá ser avaliado de acordo com os seguintes aspectos quantitativos e qualitativos,

- *produção acadêmica coletiva e/ou individual;*
- *frequência às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão;*
- *e autoavaliação discente e docente.*

Diante dos aspectos avaliativos citados acima, “serão aprovados os alunos que obtiverem 75% da frequência com aproveitamento nas disciplinas e componentes curriculares conforme a legislação educacional em vigor” (REGIMENTO GERAL da UNEB 2012, p.83). De acordo com a informação, devem ser aplicadas no mínimo três avaliação no decorrer do processo de ensino.

Além disso, consta no Art. 219 do Regimento Geral da UNEB, (2010, p.83), que para as avaliações parciais e final de aprendizagem serão atribuídas notas,

numa escala de zero a dez, computando-se as médias até a primeira decimal, desprezando-se as demais, sem levar em conta regras de arredondamento. Esse processo de quantificação das avaliações realizadas na universidade nos remete a uma concepção de avaliação quantitativa, já que o resultado final faz toda diferença na classificação dos estudantes. Dessa forma:

Assim, podemos depreender que a avaliação somativa apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento (CHUEIRI, 2008, p. 49).

Ainda nessa perspectiva, caso o aluno não tenha conseguido realizar a avaliação, o mesmo poderá requerer no protocolo do Departamento até setenta e duas horas após a realização das avaliações. Porém, restringe-se o direito somente para pessoas que apresentaram atestado médico, atestado de serviços militares, atestado de óbito de pessoas da família em até 3º grau e nascimento de filho, sendo claro o requerente o pai. Diante dessa informação, é importante afirmar que de acordo com o Art. 223 (p.83) do Regimento Geral da UNEB, “o estudante que não se apresentar nos dias das avaliações munidos de documento citados acima, receberão nota zero”.

Dessa maneira, baseado no Art. 220, (p.83), “entende-se que o aluno cuja frequência é de 75% (setenta e cinco por cento) ou superior a isso nas às aulas e demais atividades escolares, será aprovado”.

Na perspectiva de contribuir no processo avaliativo de forma eficaz e sólida, o Regimento Geral da UNEB, soma-se ao Projeto Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, norteados caminhos para a avaliação.

Refletindo acerca da avaliação no processo de aprendizagem dos estudantes, o Projeto Curricular do curso utiliza-se da seguinte argumentação:

A avaliação didático-pedagógica fundamenta-se numa perspectiva emancipatória onde o aluno, a partir da reflexão da sua prática pedagógica associando-a aos conceitos teóricos discutidos ao longo do curso permita-lhe desenvolver uma proposta de autonomia pessoal e desenvolvimento profissional que extrapole os modelos tradicionais de avaliação. Nessa perspectiva, consideramos avaliação como o ponto culminante do processo ensino-aprendizagem que se traduz na construção de textos, na análise de situações vividas e na construção do conhecimento (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p.41).

A citação acima nos remete a uma visão de avaliação qualitativa, na qual o sujeito é agente fundamental no desenvolvimento de sua autonomia através de sua participação, pois, a partir da vivência e de suas experiências políticas e sociais, o homem consegue superar as adversidades e se autopromover. Assim, Demo (1995) afirma que “a participação é a forma mais forte e sensata de se inverter uma situação de miséria e falta de consciência política”. Além disso, segundo o autor:

A participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. É a melhor obra de arte do homem em sua história, por que a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor de opressão (DEMO, 1995, p. 17).

Diante disso, busca-se através da participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem estimular a formação de uma consciência crítica que os ajuda a conquistar sua autonomia. Nesse sentido, consta no Projeto Curricular do curso de Educação Física que:

O processo avaliativo acontecerá durante todo o desenvolvimento do curso, tendo como pressupostos básicos a avaliação participativa e processual, atendendo aos diversos níveis de avaliação, tais como: atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos acerca do processo formativo (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p. 41).

A avaliação serve também para orientar a prática pedagógica docente como também qualificar a aprendizagem dos discentes. Dessa forma, faz-se necessário acrescentar que:

A avaliação deve ser vista como um processo constante de repensar a prática pedagógica, em todos os segmentos. Tendo como finalidade à orientação do trabalho dos professores, a autonomia dos futuros pedagogos em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/02; PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p. 41).

Acreditando ser a universidade um espaço para discussões históricas de conquistas de autonomia discente, a avaliação participativa tem um papel ímpar neste processo, uma vez que “participar significa conquistar espaço próprio, reduzindo o poder de outrem” (DEMO, 1995, p.64). A avaliação participativa na universidade deve ter um caráter emancipatório, promovendo a discussão das

situações vividas pelos discentes, auxiliando na promoção de sua autonomia e construção do conhecimento.

Além disso, consta no Projeto Curricular do curso que:

A avaliação do ensino–aprendizagem, no que se refere ao processo, deverá proporcionar aos professores e alunos um momento de reflexão em torno das atividades e práticas, visando o seu reordenamento e avanço na qualificação profissional. E, também, acontecer de forma que privilegie a promoção de práticas produtivo-criativas e reiterativas que possibilitem respeitar as experiências dos alunos, contribuírem para a construção de uma prática adequada à realidade dos mesmos e, sobretudo, colaborar para a formação autônoma do sujeito, que participando ativamente do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, conscientize-se da sua importância no processo de transformação da realidade social (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p.41).

Isto posto, o processo avaliativo deverá contribuir com a formação profissional do estudante, com seu desenvolvimento intelectual, e, sobretudo, com sua capacidade de transformação social, despertando no aprendiz uma consciência crítica que lhe possibilite participar de maneira autônoma nas conquistas históricas da universidade e da própria vida.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO SUPERIOR

A educação na universidade é baseada pelas diretrizes para o ensino superior. Esse documento traz certa segurança no sentido de fortalecer os caminhos traçados pela universidade para garantir ao graduando uma educação e profissionalização mais efetiva. As Diretrizes Curriculares são importantes porque norteiam a prática pedagógica dos cursos, dando o suporte necessário para a formação coletiva de um debate teórico mais claro e efetivo.

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (DIRETRIZES CURRICULARES, 2002, p.2).

As diretrizes curriculares para o ensino de graduação foi elaborado com o intuito de fortalecer os IES (Institutos de Educação Superior brasileira), no sentido de buscar melhorias na qualidade do ensino nas universidades no Brasil.

Desse modo, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (n. 9394/96) que preconiza o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação superior, o ForGRAD tem dado prioridade ao debate sobre Projeto Pedagógico e Currículo para os Cursos de Graduação, nos seus encontros regionais e nacionais (FOR GRAD, 2000, p.1).

A apresentação dos elementos citados acima se faz necessária para entendermos a importância das Diretrizes Curriculares no ensino superior, pois as mesmas propõem definir um perfil desejado do formando, suas competências e habilidades desejadas além da formulação dos conteúdos curriculares, duração dos cursos, entre outros. Todas essas e outras ações servem para melhorar a qualidade de ensino e possibilitar aos estudantes uma formação sólida.

Segundo as Diretrizes Curriculares (2004, p.9), o curso de graduação em Educação Física “deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”. O profissional de Educação Física deverá saber criticar sua realidade e intervir de forma profissional e acadêmica, através de manifestações culturais do movimento humano, jogos e exercícios físicos para que, com isso, consiga instigar nas pessoas o desejo de adotar um estilo de vida mais ativo e saudável.

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares (2004),

A visão de competência deve ser compreendida além das dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência e, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora (p.9).

Diante disso, a formação do graduando em Educação Física “deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidade específicas” (Diretrizes Curriculares, 2004. P.11), para que, dessa forma, os graduandos possam dominar os conhecimentos

específicos e conceituais, buscar através de pesquisas, analisar e avaliar a realidade, podendo intervir, academicamente e profissionalmente, além de participar, coordenar, dominar diferentes técnicas para a prevenção e promoção da saúde.

Portanto, convém lembrar que cabe à instituição a formação curricular do curso e que é de responsabilidade da universidade organizar e estipular a duração das cargas horárias das disciplinas, como também articular os conhecimentos específicos e desenvolver as ementas das disciplinas, etc.

Vejamos o que diz o documento:

A formação específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física (DIRETRIZES CURRICULARES, 2004, p. 12).

Tão importante quanto o conhecimento e domínio das habilidades específicas na formação do graduando do curso de Licenciatura Plena em Educação Física é também a avaliação dessas competências. Portanto, para as Diretrizes Curriculares (2004), a avaliação das aprendizagens do curso de Educação Física deve basear-se;

No domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas. As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior (p.14).

Nessa perspectiva, na avaliação do ensino superior é importante que o docente esteja consciente do seu papel de orientador, facilitador e agente ativo na formação acadêmica do graduando, procurando adotar procedimentos avaliativos eficazes que lhes possibilite acompanhar o desenvolvimento dos mesmos.

Darido (2007) afirma que:

A avaliação em educação física deve considerar e observar a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos (p. 23).

Em primeira instância, podemos afirmar que a avaliação em educação física dá-se através da reflexão crítica dos métodos adotados pelos docentes, bem como pela capacidade dos estudantes em executar os ensinamentos técnicos, práticos e teóricos adquiridos nas aulas.

Nesse sentido, espera-se que, na avaliação empreendida pela educação física, observem-se os alunos na sua capacidade de aprender a reconhecer, na vivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre pontos de vista e postos em debate (DARIDO, 2007, p.25).

Enfim, conclui-se que no ensino superior a avaliação pode e deve ser utilizada de maneira intencional e processual, no sentido de corrigir, atribuir resultados, diagnosticar, estabelecer metas, construir aprendizagens. Os caminhos e instrumentos avaliativos quanto mais utilizados de maneira significativa pelos docentes tem maior probabilidade de trazer resultados que farão grande diferença no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3

3.1 O ATO DE AVALIAR NA COMPREENSÃO DOS GRADUANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB CAMPUS IV: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO

Os instrumentos avaliativos devem ser utilizados pelos professores em todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Esses materiais pedagógicos certamente possibilitaram aos docentes a obtenção de informações importantes a respeito das dificuldades e necessidades na aprendizagem dos discentes.

Dessa forma, é importante que o professor fique atento aos sinais de fracasso ou sucesso muitas vezes perceptíveis nos processos avaliativos, para saber se está conseguindo utilizar de forma correta esses instrumentos e continuar dando prosseguimento ou não ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, neste capítulo iremos identificar e apresentar através dos discursos dos estudantes uma análise sobre a avaliação utilizada pelos docentes do curso de Educação Física do campus IV. Inicialmente, pensou-se em utilizar um grupo local para coleta de dados, porém devido ao tempo e também a disponibilidade dos discentes tornou-se inviável.

É importante salientar que esta pesquisa teve como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem do curso de Educação Física da UNEB - Campus IV, como instrumento de coleta de dados entrevistas e questionário elaborado. Apesar de ter apresentado na introdução alguns elementos da metodologia, cabe ressaltar que selecionamos oito graduandos do curso de Educação Física e para garantir seu anonimato os sujeitos serão identificados de forma aleatória, sendo assim o “graduando1” será representado pela sigla “g1” e assim sucessivamente.

Traçando o perfil dos graduandos, notamos uma similaridade nos seguintes aspectos: faixa etária, formação e naturalidade. Identificamos que G1, G2, G3, G4, G5 e G8 contemplam faixa etária a), de 18 a 25 anos, e fazendo parte da b) somente G6 e G7. No que diz respeito à naturalidade, observamos que G1, G2, G3, G4, G5 e G8 são de cidades vizinhas, porém somente G1, G4 e G8 residem no município de Jacobina, facilitando, assim, o acesso à universidade. Notou-se também que G2 e G5, utilizam transportes todos os dias para retornar à sua cidade, devido os compromissos pessoais, familiares e profissionais.

Em relação à formação, identificamos que somente G7 já possui uma graduação e o restante, G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G8, estão cursando uma universidade pela primeira vez. Observamos que somente G2, G3, G4, G5 e G8 já atuam na área de estudo, sendo que G2, G4 G5 e G8 atuam em Colégios municipais e estaduais do município e somente G3 atua em academia.

Assim, o perfil de cada estudante participante da pesquisa pode ser visualizado com mais detalhe no quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos graduandos do curso de E. F. participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	SEXO	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ÁREA	NATALIDADE
Graduando 1 (G1)	18 - 25 Anos	M	Graduando	Não atua	Maíri
Graduando 2 (G2)	18 - 25 Anos	F	Graduando	Colégio	Capim Grosso
Graduando 3 (G3)	18 - 25 Anos	M	Graduando	Academia	Quixabeira
Graduando 4 (G4)	18 - 25 Anos	M	Graduando	Colégio	Iaçú
Graduando 5 (G5)	18 - 25 Anos	M	Graduando	Colégio	Senhor do Bonfim
Graduando 6 (G6)	26 - 45 Anos	F	Graduando	Não atua	Jacobina
Graduando 7 (G7)	26 - 45 Anos	F	2ª Graduação	Não atua	Jacobina
Graduando 8 (G8)	18 - 25 Anos	F	Graduando	Colégio	Miguel Calmon

Partindo para a análise dos dados da pesquisa com o objetivo de identificar e analisar a avaliação e neste sentido também os principais instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes do curso de Educação Física, formulamos três categorias para auxiliar na investigação dos dados. São elas: (a) Avaliação da Aprendizagem; (b) Condução Metodológica; (c) Fundamentação Teórica.

A primeira categoria “**Avaliação da Aprendizagem**” refere-se à compreensão do discente sobre avaliação do processo de ensino, bem como a contribuição dos instrumentos avaliativos na formação dos mesmos. A segunda categoria “**Condução Metodológica**” refere-se à metodologia de ensino aplicada pelo docente nas aulas, perpassando pela relação professor/aluno na universidade. A terceira categoria “**Fundamentação Teórica**” apresenta a contribuição das indicações bibliográficas indicadas pelos docentes e os meios pelos quais os discentes buscam está em contato com essas referências.

3.2 PRIMEIRA CATEGORIA: “Avaliação da aprendizagem”

Nesta primeira categoria observamos as seguintes similaridades nos discursos dos graduandos em relação à compreensão do ato de avaliar no processo de ensino:

G1: “Bom, avaliar, no meu entendimento, é um processo que decorre de você, é verificar o nível de conhecimento no qual o aluno está no presente momento e, a partir disso, encaminhar as atividades para não só que ele supere ou que ele venha a ter um melhor aprendizado durante esse processo de ensino. Entendo também a avaliação como um processo, é dialogar com o aluno e na medida do possível construir instrumentos para que facilite esse aprendizado e esse processo de ensino também”.

G2: “[...] tem que ser processual mesmo. Entendo a avaliação como um norte que dá ao professor noção para saber se os métodos que ele está aplicando são coerentes com a realidade do aluno e também dá a noção ao aluno para saber se ele compreendeu o assunto, se ele precisa estudar mais um pouco, se precisa tirar dúvidas com o professor”.

G4: “É um processo como um todo o qual a gente deve analisar as questões de um aluno, o estágio inicial daquele aluno, o estágio inicial que

ele se apresenta na escola, até sua fase “terminal”, se os conteúdos trabalhados foram absorvidos por completo”.

G5: “É, entendo como um processo importante e não tem como você mensurar a aprendizagem se não for a partir da avaliação”.

G7: “É um processo válido, independente de quantificar ou qualificar, Só tem que ser avaliado o que realmente está sendo aprendido pelo aluno”.

G8: “Eu compreendo como um processo de muitíssima importância, uma vez que é um instrumento que o professor utiliza pra identificar se aquele aluno se aproximou do conteúdo ou não”.

A partir dos trechos acima, observamos que 6 graduandos (G1, G2, G4, G5, G7 e G8) compreendem a avaliação da aprendizagem como um processo importante que vai além de mensurar o aprendizado do estudante. Os graduandos estabelecem uma relação entre avaliação, metodologia e prática pedagógica, fazendo-nos perceber que a avaliação precisa ser processual. Nessa compreensão, Freitas (2011), afirma que:

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejamento e finalmente pela avaliação do estudante. A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro dessa concepção, para melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas (p.14).

Levando em consideração a citação acima, a avaliação processual deve acontecer desde o planejamento da aula, no qual o docente vai estabelecer os objetivos, os conteúdos que serão trabalhados em sala e, por fim, a avaliação deve ser encarada como mais um componente deste processo. “A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Assim, ela acontece dentro de um processo pedagógico que identificará as fragilidades dos estudantes, possibilitando aos professores continuarem ou não com o método escolhido. A avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2011).

Ainda a partir da observação dos dados dessa primeira categoria, percebemos nos discursos dos participantes que colaboraram com a pesquisa que

os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes do curso de Educação Física são predominantemente os seminários, sendo que sete apontaram também a prova escrita e apenas três confirmam a presença das aulas práticas como avaliação do ensino aprendizagem. Diante dessa afirmação, surge o questionamento: para que serve os instrumentos avaliativos?

Diante do questionamento acima ressaltamos as ideias de Zanon e Althaus (2008) quando afirmam que os instrumentos avaliativos são “recursos utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos” (p.2).

Dessa forma, quando o docente se apega a somente um tipo de instrumento avaliativo, delimita a aprendizagem e a criatividade do estudante, levando, muitas vezes, os aprendizes ao fracasso, uma vez que não há estímulos, reflexão e debates para melhorar a qualidade da aprendizagem.

Nessa perspectiva, são pertinentes as considerações do livro Coletivo de Autores (1992), quando afirma que:

No utilizar de instrumentos bem elaborados, como estímulo e desafio ao interesse e à curiosidade dos alunos, empregando os dados coletados com finalidades precisas, divulgando os resultados com registros sistemáticos em fichários cumulativos. Isso é possível de ser realizada durante todas as partes da aula, onde professor e aluno, tanto na sistematização do conhecimento, utilizam instrumentos, técnicas e procedimentos que, além de estimular e motivar os alunos, permitem coletar informações sobre seu desempenho (p.109)

Diante dos discursos dos entrevistados, evidencia-se a aparente despreocupação dos docentes do curso de Educação Física em diversificar os instrumentos avaliativos, tomando como base de suas avaliações predominantemente a prova escrita e os seminários. Assim, para Zanon e Althaus (2008):

Oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Implica também em encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um verdadeiro processo (p. 2-3).

Assim, os instrumentos avaliativos devem servir como um estímulo na construção da aprendizagem no processo de ensino dos estudantes, possibilitando-os progredir sempre.

Com relação à contribuição dos instrumentos avaliativos na aprendizagem dos estudantes, identificamos certa regularidade no discurso dos autores da pesquisa.

G2: “[...] prova escrita intimida, então acredito que ela prejudica e a depender da situação do aluno naquele dia não demonstra o conhecimento que ele absolveu”.

G3: “Sempre ajudam, só que assim, se os professores tivessem um olhar mais crítico acerca da avaliação e utilizasse-a no sentido de qualificar mais, não ser apenas um mero instrumento para dar nota ao aluno, mas um instrumento para avaliar o rendimento a aprendizagem do estudante, seria mais adequado”.

G5: “Mais ajudam, porém não quanto poderia ajudar no ponto de vista se fosse construída de forma mais ampla”.

Podemos observar com os trechos apresentados acima que, segundo os participantes, a utilização dos instrumentos avaliativos empregados pelos docentes do curso de Educação Física na aprendizagem dos discentes deixa a desejar no que diz respeito à concretização da aprendizagem, bem como no desempenho dos mesmos, forçando-os a adequarem-se ao sistema de ensino da universidade.

Além disso, com relação aos aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação empregada pelos docentes do curso de Educação Física do Campus IV, observamos nos dados analisados uma prevalência do aspecto quantitativo.

A afirmação acima se evidencia nos discursos abaixo transcritos:

G2: “O sistema é quantitativo, então se além mais ao quantitativo. [...] então é, preciso de sua participação, mas tem tantos pontos pra você. Se você participar, então é algo que digamos que seja forçado pra você participar, então é bem quantitativo por conta do sistema mesmo”.

G3: “Na minha opinião, eu acho que é mais quantitativo, porque a gente percebe muitas provas fechadas”.

G8: “[...] predominantemente prevalece o quantitativo”.

A avaliação com caráter quantitativo se preocupa com a classificação dos estudantes, limitando sua atuação diante do processo de ensino. Dessa forma, consideramos importante apresentar a ideia de avaliação defendida pelo Projeto Político Curricular do curso de Educação Física:

A avaliação didático-pedagógica fundamenta-se numa perspectiva emancipatória na qual o aluno, a partir da reflexão da sua prática pedagógica, associando-a aos conceitos teóricos discutidos ao longo do curso permita-lhe desenvolver uma proposta de autonomia pessoal e desenvolvimento profissional que extrapole os modelos tradicionais de avaliação (PROJETO POLÍTICO CURRICULAR, 2006, p. 41).

Os instrumentos avaliativos como mecanismo de coleta de dados e aprimoramento da aprendizagem dos estudantes no Campus IV, mostram-se contraditória às ideias de avaliação apresentada pelo Projeto Político Curricular do curso de Educação Física desta universidade, uma vez que os processos quantitativos não proporcionam refletir, limitando sua autonomia e autossuperação.

Destaca-se no discurso dos participantes da pesquisa que a avaliação tem um caráter fechado e pouco contribui no processo de ensino dos mesmos. Para fundamentar nossos argumentos acerca da avaliação qualitativa buscamos as considerações do livro Coletivo de Autores (1992):

Redimensionar o sentido burocrático do dar a nota fazendo-a síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno. Significa, ainda, fazer da nota um resultado que permita contatar a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular no projeto pedagógico e não um castigo ou compensação para o aluno (p.106).

A avaliação voltada para a reflexão, construção da autonomia do estudante, para o desenvolvimento pessoal e profissional apresenta características qualitativas, porém é necessário entender que o docente possui autonomia para fazer uma inter-relação entre a avaliação qualitativa e quantitativa, procurando empregá-las em seu favor e também do estudante.

3.3 PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS QUANTO ÀS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS MAIS PRESENTES NOS DOCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS IV

Analisando os dados da entrevista, identificamos nos discursos dos graduandos as concepções pedagógicas mais presentes nos professores do curso de Educação Física. São elas: as abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatória e a abordagem desenvolvimentista. Essas evidências aparecem principalmente na fala dos sujeitos:

G1: “[...] eu posso ver muito a questão da pedagogia histórico-crítica². Em alguns professores a crítica emancipatória³”.

G2: “O discurso é bem crítico-superadora sabe, mas acho que o tempo talvez por acharem mais prática a questão de ser desenvolvimentista é bem presente”.

G8: “[...] eu percebo com frequência a crítico-superadora”.

Essas abordagens são concepções educacionais que ajudam a nortear o trabalho pedagógico do professor, porém cabe ao docente procurar desenvolver seu ofício levando em consideração que cada uma dessas abordagens, pode auxiliar de alguma forma, facilitando sua atuação e também a aprendizagem dos estudantes.

Abordagem crítico-superadora “levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação se expressa não somente na questão de como ensinar, mas como adquirimos o conhecimento, valoriza contextos, fatos e a história” (DARIDO, 2003, p. 8). Essa abordagem auxilia na construção do conhecimento, uma vez que ela subsidia a prática docente, facilitando a compreensão do estudante quanto a sua realidade, ajudando-o a obter uma opinião crítica e buscar ações de autossuperação.

A abordagem Crítico-emancipatória “procura discutir as injustiças e as ações de superação dessas situações sociais. A escola deve basear-se numa concepção crítica” (DARIDO, 2003, p.8). Assim, essa abordagem promove a contestação diante da realidade, procurando manter um discurso de liberdade diante das ações de opressão muitas vezes camufladas.

² Teoria defendida por Dermeval Saviani em seu livro **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 2008.

³ Entendo a pedagogia Histórico Crítica como uma concepção pedagógica defendida por Dermeval Saviani. Enquanto que a Crítico Emancipatória é uma abordagem pedagógica de Educação Física.

Dentre as abordagens pedagógicas citadas pelos graduandos, notamos a presença também da abordagem desenvolvimentista. Ela baseia-se na ideia de que “o movimento é o principal meio e fim da educação física, propugnado a especificidade do seu objeto” (COLETIVO DE AUTORES 1992, p.4). Essa abordagem pedagógica busca através da aprendizagem desenvolver as capacidades físicas, motoras e cognitivas do corpo, principalmente do “corpo escolar”. Os estudantes precisam estar em movimento, aprendendo e aperfeiçoando suas habilidades. Ela não se preocupa com os problemas sociais, muito menos promove uma reflexão desses problemas.

3.4 SEGUNDA CATEGORIA: “Condução Metodológica”

Nesta segunda categoria, identificamos as seguintes similaridades nas expressões dos participantes com relação à condução metodológica do docente em sala de aula:

G2: “[...] como já falei, algumas coisas deixam a desejar, né? E teve uma disciplina mesmo, que é pra docência mesmo e não me disse nada o que tinha”. “[...] a gente não tá aqui, pra uma receita de bolo, seria muito engessado, muito fora da realidade da classe que a gente vai aplicar aula, mas pelo menos uma orientação, então”.

G3: “Às vezes sim às vezes não, vai depender. Tem algumas metodologias que o aluno domina o conteúdo e outras ficam coisas soltas pelo ar, mas a gente vai na bibliografia e compreende mais”.

G5: “Nem sempre, alguns momentos às vezes a gente percebe professores com grande facilidade em demonstrar os conhecimentos, mas com pouca facilidade de realmente passar isso de forma metodológica que faça a gente compreender o conteúdo aplicado”.

G7: “Alguns professores a metodologia é suficiente para aprendizagem, agora tem outros que ainda são muito restritos. Às vezes, as aulas ficam muito densas, muito confusas” [...] “Às vezes, confunde e complica a aprendizagem”.

Com base nos fragmentos acima, podemos perceber certa contradição nos discursos dos graduandos, principalmente nas expressões de (G2, G3 e G5), na

medida em que em outro momento apontam também a fragilidade dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do curso de Educação Física com relação ao método de ensino que favoreça o desempenho escolar deste estudante.

Dessa forma, quando indagados sobre contribuição da metodologia utilizada pelos professores na aprendizagem dos estudantes, observamos no discurso de G3, G5 e G7 expressões como, “às vezes sim, às vezes não”, “nem sempre”, “alguns professores a metodologia é suficientes para aprendizagem, agora tem outros que ainda são muito restritos”. Uma vez que o processo pedagógico envolve o planejamento, a definição dos objetivos, dos conteúdos e métodos, execução do planejamento e, por fim, a avaliação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.14). As aulas devem ser preparadas e estruturadas de forma que possibilitem ao estudante refletir sobre os impactos de suas ações na sociedade.

O processo metodológico é muito importante à proporção que direciona as ações dos graduandos diante das relações sociais, permitindo-lhes a compreensão da realidade. Além disso, segundo Coletivo de Autores (1992):

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais e entre os homens (p.87).

Assim, diante da citação acima, entende-se que o procedimento metodológico deve ser direcionado em primeiro lugar a facilitar a aprendizagem do estudante e orientar a conduta do docente em sala de aula. Notou-se ainda no discurso dos graduandos que a metodologia de ensino utilizada pelos docentes do curso de Educação Física mostra-se insuficiente e confusa, uma vez que os mesmos utilizam as expressões “deixam a desejar”, “ficam coisas soltas pelo ar”, “nem sempre”, “são muito restritos”, “muito confusa”.

Considerando as expressões acima citadas, nota-se que a metodologia utilizada em sala de aula pouco contribui para a aprendizagem dos estudantes do curso de Educação Física do Campus IV, faz-se necessário que os docentes do curso em questão articulem-se, reformem-se e procurem um novo jeito de pensar e/ou estruturar sua prática pedagógica, para que suas aulas adequem-se às necessidades dos graduandos, uma vez que estamos sendo formados para atuar na escola. Assim, que qualidade de professores a universidade está formando? O que

está oferecendo e/ou devolvendo a sociedade?

Ainda de acordo com os procedimentos metodológicos do ensino dos docentes, identificamos nos discursos dos G2, G3, G4, G5, G7 e G8 que já se sentiram prejudicados em função da avaliação empregada em sala de aula. Com exceção de G4 e G5, todos relataram situações em que há ações de abuso de poder e despreparo dos docentes na preparação e condução desse processo.

G2: “Que eu me lembre, uma vez, por conta de que os textos eram muito densos, muito complexos, e as discussões foram muito poucas, entende? Então o professor não sanou nossas dúvidas, não fez a exposição do texto, ele queria debate sendo que a gente não compreendeu o que tava na apostila e queria fazer uma prova escrita. Então, como que você faz uma prova escrita sendo que você nem compreendeu que foi dito na sala? Então isso é prejudicar né? Eu achei”.

G3: “Sim, algumas provas que o professor exige muito do aluno, passa pouco conteúdo e depois exige muito do aluno na hora da avaliação”.

G7: “Sim, dentro da universidade vivenciei um ponto negativo com relação à avaliação”. “[...] foi em uma determinada situação que estávamos todos para fazer uma prova escrita e o professor precisou sair da sala para ir para uma reunião e deixou o monitor”. “[...] o professor deu autonomia para o monitor aplicar a prova só que o monitor, ele não teve o pulso, o poder de realmente na hora da necessidade, ele agir com a firmeza de um professor em sala de aula. Eu acho que com a visão do professor dentro da sala, o respeito é até maior”.

G8: “[...] eu percebo assim, a desconsideração da opinião do aluno”. “[...] era uma avaliação geral, ou seja, o grupo terminava de apresentar e ele avaliava frente à turma, então ele apontava todos os pontos positivos e focava muito nos pontos negativos. Então aquilo meio que inferiorizava o aluno”. “[...] ele disse que tava uma vergonha o trabalho, então assim, eu acho que essa avaliação, não é interessante, né? Se você se propõe a fazer uma avaliação aberta você tem que mensurar um pouco mais as palavras que você vai utilizar até porque a intenção da avaliação é contribuir”. “[...] uma contribuição positiva, se você vai contribuir pra regressão daquele aluno, se você vai gerar um trauma naquele aluno é melhor não fazer, né?”.

Dessa forma, consideramos pertinentes as considerações de Luckesi quanto a esse procedimento pedagógico tão importante na aprendizagem dos estudantes. Segundo ele:

Para que se utilize corretamente a avaliação no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimento, habilidades que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar (LUCKESI, 2011, p.55).

Avaliar é preciso para poder adquirir informações necessárias quanto à aprendizagem dos estudantes. O docente, no ato de avaliar, entra em contato com as fragilidades e dificuldades de aprendizagens de seus alunos. Dessa forma, “para que a avaliação se torne um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico” (LUCKESI, 2011, p.59). Esse procedimento pedagógico deve ser utilizado na construção do conhecimento em prol dos educandos, principalmente por que “a avaliação não é punição, mas sim possibilidade de melhorar o processo” (RIBEIRO; REAL; CAPELLA et al., 2004, p.69).

Dando prosseguimento às análises dos dados, identificamos no discurso dos graduandos certo receio em responder à questão que diz respeito à relação professor/aluno em sala de aula. Evidencia-se nas expressões abaixo um caráter de poder e dominação nessas relações:

G2: “[...] eu vejo o curso, os professores em dois grupos”, “a um grupo que é autoritário, do autoritarismo e tem o grupo que dialoga mais”.

G3: “[...] Eu acho que tem alguns professores autoritaristas, e tem em sua maior parte os professores que privilegiam o diálogo”.

G8: “[...] nesse aspecto eu concordo que é um ensino baseado no autoritarismo, como eu disse onde prevalece, onde impera a opinião de um em relação ao outro”.

A preocupação dos graduandos em afirmar que ainda existe em pleno século XXI e principalmente dentro de uma universidade estadual um ensino baseado no autoritarismo dá-se pelo fato de que muitos professores utilizam do medo para controlar e perseguir os que discordam de sua postura. Essas ações podem trazer consequências para a vida dos estudantes.

Um ensino baseado no autoritarismo não privilegia o aprendiz. A tensão, medo, e a ansiedade pode prejudicar o estudante, uma vez que essas sensações de

insegurança bloqueiam sua percepção, comprometendo seu aprendizado. Esse ensino nos remete ao modelo de educação da Pedagogia Tradicional, no qual, segundo Saviani (2006, p.6) a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Nesse caso, o professor é o detentor do saber, cabendo aos estudantes disciplinados à obrigação de ouvir atentamente e reproduzir o conteúdo transmitido quando solicitado. Nessa perspectiva, consideramos pertinentes as ideias de Freire (2005), quando afirma que “dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, enquanto que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p.66). Essa educação “bancária” não desperta no educando o pensar autêntico, limitando seu poder de superação diante das situações de opressão que a sociedade muitas vezes impõe.

Convém lembrar que muitas vezes, inconscientemente, o futuro professor reproduzirá na escola as relações de autoritarismo que vivenciou em sua formação acadêmica. Dessa forma, salientamos que a relação professor/aluno baseada na dominação e poder, se contradiz ao Projeto Político Curricular do curso de Educação Física, uma vez que este defende uma relação inversa:

O estabelecimento de uma relação professor-aluno dialógica e comunicativa, de forma que permita um processo de decisão, execução e avaliação participativa e cooperativa, numa perspectiva de construção coletiva, como deve ser a produção de conhecimento na Universidade (PROJETO POLITICO CURRICULAR, 2006, p. 42).

A partir do diálogo, os estudantes fortalecem suas opiniões, constroem seus caminhos e relações sociais que perpassam os muros da escola e universidade. Segundo Freire (2005), “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo o outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (p.90). Isso se faz de verdade da participação dos homens na sociedade como sujeitos dialógicos que se pronunciam com o objetivo de conquistar direitos em comum, conquistar a liberdade social. Acreditamos que essa consciência libertadora se fortalece a partir da educação.

Além disso, cabe levar em consideração a compreensão dos graduandos em relação ao trato dos professores com os mesmos. Dessa forma, trazemos o discurso

de G7, o qual representa o desejo de que essa relação possa realmente contribuir no ensino aprendizagem.

G8: “Eu entendo que existem algumas coisas que precisam ser respeitadas, né? Uma delas é a figura do professor enquanto um mediador daquele conhecimento, enquanto alguém que está no nível elevado de conhecimento, que está ali pra proporcionar um debate qualificado, uma discussão, mediar a discussão no sentido de apontar coerências e incoerências relacionadas a determinados assuntos, e também é uma relação que deva ser muito mais voltada para a dialogicidade, uma vez que aquele aluno pode sim, se apresentar com o conhecimento mais sincrético, a gente chega aqui com a concepção de que teremos um norte. Existe, tem a figura do professor que vai dar esse direcionamento”.

Enquanto mediador do conhecimento, a atuação do professor é muito importante, uma vez que o mesmo possui formação para traçar caminhos pedagógicos que desperte nos alunos um pensar autêntico e autônomo, auxiliando, assim, na construção do conhecimento a partir da sistematização e problematização dos conteúdos.

3.5 TERCEIRA CATEGORIA: “Fundamentação Teórica”

Nesta terceira categoria observamos que os professores do curso de Educação Física tem indicado referências pertinentes, que contribuem para o aprendizado dos estudantes. Porém, nota-se no discurso do G8 que “[...] a dificuldade dos estudantes está no acesso às bibliografias recomendadas”, G8 ainda menciona que “[...] a estrutura da biblioteca não oferece”, “[...] os meios que o aluno dispõe pra poder acessar essa bibliografia na grande maioria não tem ajudado, não tem dado esse suporte maior na formação”.

Evidencia-se também no discurso do G2 e G7 a coerência no que diz respeito à fundamentação teórica, pois ambos afirmam que “[...] normalmente, é uma fundamentação muito rica, muito atual, nada muito retrograda, tem contribuído”, “[...] os livros referenciados pelos professores são de fundamental importância pra gente”.

Porém, quando indagados sobre o número de livros da área que já leram desde o ingresso á universidade notou-se uma incoerência no discurso, uma vez que em outro momento afirmaram que as referencias são “atuais”, “ricas” e de “fundamental importância”, por que então os estudantes dentro de um período de 2 a 6 anos leram no máximo 15 livros? Contabilizando a quantidade de livros dá exatamente 2,5 livros por ano e, levando em consideração a carga horária do curso, esse resultado torna-se pouco e insuficiente para a formação do futuro professor de Educação Física.

Quadro 2 - Número de livros da área que os graduandos já leram desde o ingresso no curso

IDENTIFICAÇÃO	NÚMERO DE LIVROS DA ÁREA QUE OS GRADUANDOS JÁ LERAM DESDE O INGRESSO NO CURSO
G1	5
G2	5 a 8
G3	Não sabe precisar a quantidade
G4	Não sabe precisar a quantidade
G5	10 a 15
G6	5 a 6
G7	6 a 8
G8	8 a10

Evidencia-se que esse desânimo e falta de interesse dos entrevistados em ler os livros ou pesquisar referências pertinentes da área em que estudam, é devido à proposta metodológica que o docente do curso de Educação Física vem apresentando, pois, como já mencionamos na categoria anterior, essa metodologia pouco contribui para a formação desse profissional, uma vez que essa prática se mostra pouco estimulante, insuficiente e voltada para outros interesses que não a dos estudantes.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa se contradizem a proporção que mencionam que a maioria das referências bibliográficas utilizadas e recomendadas pelos discentes do curso de Educação Física do Campus IV vem contribuindo para o seu aprendizado e, principalmente, para a sua atuação na escola, pois, em outro

momento, afirmam que tanto a metodologia aplicada quanto os instrumentos utilizados para avaliar os alunos são insuficientes, restritos e pouco contribui para a aprendizagem dos mesmos.

Percebe-se uma contradição nas respostas, uma vez que, quando o docente possui embasamento teórico suficiente, melhor será sua conduta em sua aula, mais estruturados estarão os conteúdos e, principalmente, melhor desenvolvido será o seu planejamento.

CONCLUSÃO

Diante do material apresentado no decorrer desta pesquisa, concluímos que os discursos dos graduandos do curso de Educação Física do Campus IV, apontam para a necessidade de se pensar um jeito novo de avaliar a aprendizagem dos estudantes, uma vez que os métodos utilizados pelos docentes do curso em questão mostram-se frágeis, deixando lacunas no âmbito teórico e prático na formação inicial do professor de Educação Física.

Evidencia-se nas expressões dos entrevistados que a avaliação da aprendizagem precisa estar voltada para as necessidades dos estudantes, dessa forma deve-se conduzir uma avaliação processual. A mesma se inicia desde a estruturação dos conteúdos até a condução da aula e, principalmente, no planejamento, no qual o professor utilizará a avaliação como mais um mecanismo para saber se os estudantes se apropriaram ou não dos conteúdos apresentados.

Percebe-se inexistente na prática docente a preocupação com a organização e estruturação dos conteúdos e uma proposta de avaliação que venha somar com o desenvolvimento do estudante. Deste modo, evidencia-se que muitos docentes não planejam suas atividades. Diante da análise dos dados, percebemos ainda que os professores do curso de Educação Física estão indo à universidade despreparados para a prática do ofício, mostrando, assim, uma aparente carência na prática pedagógica docente.

Diante da análise das respostas dos entrevistados, identificamos que os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores do curso de Educação Física da Uneb Campus IV são predominantemente a prova escrita e os seminários. Ante dessa informação, cabe ressaltar que alguns dos entrevistados mostraram-se apreensivos, uma vez que, segundo eles, esses instrumentos *intimidam* e nem sempre demonstram o conhecimento adquirido pelo aluno, além do que muitas vezes esses mecanismos são mais utilizados como forma de punição e classificação dos estudantes do que propriamente para acompanhar a aprendizagem do educando.

Em relação à percepção dos graduandos quanto às Abordagens Pedagógicas mais presentes nos docentes do curso de Educação Física do Campus IV, é evidente que há uma contradição e confusão nos discursos, uma vez que os

entrevistados responderam ter percebido presente as abordagens crítico-superadora, quanto a crítico-emancipatória e a desenvolvimentista.

Um processo avaliativo que não leva em consideração as necessidades do aprendiz não se dá numa abordagem crítico-emancipatória uma vez que ela procura desenvolver nos estudantes um discurso de autonomia diante das situações de opressão. Esse tipo de avaliação também não coaduna com a abordagem crítico-superadora, uma vez que esta subsidia a construção do conhecimento através da contestação, da história e principalmente facilita a compreensão crítica do aprendiz diante da realidade.

As respostas dos entrevistados também apontam a presença da abordagem desenvolvimentista na prática pedagógica docente, porém cabe salientar que essa última abordagem se preocupa em estimular e aperfeiçoar nos estudantes habilidades que desenvolvam a capacidades física, motora, dentre outras, ou seja, preocupa-se com o movimento do corpo. Dessa forma, é evidente que os estudantes ainda sentem-se inseguros e confusos quanto à discussão e distinção as abordagens pedagógicas, essa confusão se dá principalmente por que a metodologia e a prática pedagógica docente não está subsidiando essa distinção e debate.

Em relação à discussão sobre a contribuição da metodologia aplicada em sala de aula pelos docentes do curso de Educação Física do Campus IV, revela-se nos discursos dos sujeitos que esses procedimentos mostram-se insuficientes, uma vez que eles usam expressões como *deixam a desejar*, *nem sempre*, *restritos*, essas expressões são sinônimos de carência, ineficácia e falta de organização na construção do planejamento e principalmente na condução metodológica.

Percebemos também nos discursos dos graduandos que a relação professor/alunos na sala de aula dentro da universidade tem sido baseada no autoritarismo, o qual o docente tem imposto suas decisões acadêmicas, sem oportunizar aos discentes o diálogo frente a essas questões. Nota-se nas expressões *impera* e *prevalece* que os docentes do curso de Educação Física do Campus IV, vêm a partir de uma prática autoritária limitar o aprendizado dos estudantes, causando lacunas irreparáveis no seu desenvolvimento.

Ainda dentro de uma prática autoritária, identificamos que a maioria dos sujeitos entrevistados sentiu-se prejudicados em função da avaliação empregada em sala de aula. A falta de consideração e respeito pelo discente evidencia-se na

expressão “[...] focava muito nos pontos negativos, então aquilo meio que inferiorizava o aluno”. “[...] ele disse que tava uma vergonha o trabalho, “[...] então assim, eu acho que essa avaliação, não é interessante”, “[...] se você vai contribuir pra regressão daquele aluno, se você vai gerar um trauma naquele aluno é melhor não fazer né?”.

Dessa forma, o ensino no curso de Educação Física do Campus IV revela-se autoritário, limitado e desestimulante, uma vez que a prática docente encontra-se fragilizada numa pedagogia que dificulta, além de pouco contribuir para o desenvolvimento do futuro professor.

Percebemos nos discursos dos autores da pesquisa que as referências utilizadas e recomendadas pelos docentes vêm contribuindo para a sua formação, porém a forma como esses estudantes têm acesso a essas referências muitas vezes os impossibilitam na aquisição. Identificamos também que, mesmo que os docentes utilizem e indiquem referências bibliográficas pertinentes para a formação do estudante do curso de Educação Física, ainda assim encontra-se a necessidade de uma reformulação tanto curricular quanto da própria estrutura acadêmica e principalmente do corpo docente.

Essas considerações feitas a partir da análise dos dados da entrevista apontam a necessidade de transformação, de revisão da conduta e atuação dos docentes no curso de Educação Física do Campus IV, bem como da necessidade dos discentes de dialogarem a respeito de suas insatisfações em relação à formação acadêmica oferecida no curso em questão.

Assim, esperamos que esta pesquisa sirva como estímulo para a ampliação de discussões sobre o tema nesta universidade e, principalmente, no curso de Educação Física, buscando estratégias que possibilitem o debate e principalmente mudanças significativas no ensino oferecido pelo curso de Educação Física.

REFERÊNCIAS

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scholar.google.com.br-pdf>. Acesso em 10/04/2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S.A., 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. PROCESSO Nº: 23001.000066/2002-65. **CNE/CES 0058/2004**. APROVADO EM: 18/2/2004. Disponível em ><http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 22/02/2016

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; AFONSO, André, Marli Eliza Dalmazo de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Texto aprovado pela Diretoria Executiva do ForGRAD em 12/09/2000. Disponível em ><http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 22/02/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LINO, Castellani Filho. **Política Educacional e Educação Física**. Campina, SP: Autores Associados, 2002.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, Didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Edição Loyola, 1993.

REGIMENTO GERAL DA UNEB. Aprovado pela Resolução **CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011)**, homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Documento impresso.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SENAC. DN. **Planejamento e avaliação: subsídios para a ação docente**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.112p.

SOUZA, Jane Aparecida Gonçalves de. **Práticas avaliativas: reflexões**. Disponível em: <http://www.ufjf.br>, 2010/04/artigo-2a17. pdf. Acesso em 10/02/2016.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

MARBACK, Neto Guilherme. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha E. S: Editora Hoper, 2007.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA**. Ano de publicação 2008. Disponível em: <http://lrc-ead.nutes.ufrj.br/>>. Acesso em 23/04/2016.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) graduando, estamos realizando uma pesquisa sobre “**O processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial dos licenciandos: uma análise da formação de professores do curso de Educação Física na UNEB Campus IV**” e pedimos sua colaboração no andamento desta pesquisa. Para isso, solicitamos que responda as questões abaixo. Desde já, agradecemos pela disponibilidade.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Nome completo (não obrigatório): _____

2. Qual a sua faixa etária?

a) 18 a 25 anos

b) 26 a 45 anos

3. Sexo: a) M b) F

4. Contato: Fone Fixo(____) _____-Celular(____) _____ E-mail: _____

5. Município em que mora: _____

II. FORMAÇÃO

6. Já concluiu alguma graduação? _____

7. Já atua na escola ou em alguma instituição ligada á área de estudo? _____

III. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

8. Como você compreende o ato de avaliação no processo de ensino?

9. Quais instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores para avaliar o processo de aprendizagem dos discentes?

1. Prova Escrita ()
 2. Prova Oral ()
 3. Aula Prática ()
 4. Seminário ()
 5. Estudo Dirigido ()
 6. Outros _____
-

10. Em sua opinião, os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes mais ajudam ou prejudicam o aluno? Explique.

11. Em sua opinião, as disciplinas do curso asseguram uma formação acadêmica para a sua atuação profissional na escola?

12. Você consegue compreender a concepção de ensino aprendizagem dos professores do curso de Educação Física? Aponte quais as concepções são mais presentes nos professores do curso. _____

13. Segundo o Regimento Geral da UNEB p. 38, o professor deve fazer no mínimo três verificações. Como vem acontecendo periodicamente essas verificações quanto ao tempo pedagogicamente adequado?

14. Na hora da avaliação, os docentes levam em consideração os aspectos qualitativo e quantitativo? _____

15. Em sua opinião, os processos avaliativos vêm contribuindo para a sua formação enquanto discente e futuro professor de Educação Física? Explique

IV. CONDUÇÃO METODOLOGICA

16. Quanto à relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem, o que você considera mais presente:

1. Um ensino baseado no Autoritarismo ()

2. Um ensino baseado na Dialogicidade ()

17. Como você compreende e vê a relação professor/aluno no processo de ensino na universidade?

18. Alguma vez já se sentiu prejudicado em função da avaliação empregada pelo professor em sala de aula?

1. Sim ()

2. Não ()

Descreva

19. Como se sente nos momentos que antecedem a aplicação da avaliação?

20. Em sua opinião, como aluno o que deveria ser avaliado?

21. O ensino na Universidade tem contribuído na e para a sua formação técnica enquanto estudante?

22. Em sua opinião, a metodologia utilizada pelos docentes facilita a sua aprendizagem?

Sim ()

Não ()

Emita uma opinião sobre

V. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

23. Em sua opinião, as referências bibliográficas utilizadas e recomendadas pelos docentes em sala de aula têm ajudado em sua formação acadêmica para atuar na escola?

24. Existe, por parte dos docentes, indicação de literatura adequada que possa contribuir com sua formação intelectual?

25. Quantos livros da área indicados por seus professores você já leu desde o seu ingresso no curso.

APENDICE B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH - IV
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**O processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial dos licenciandos: uma análise da formação de professores do curso de Educação Física na UNEB- Campus IV**”, vinculada ao curso de licenciatura em Educação Física do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, DCH-IV, Jacobina, que pretende obter informações sobre o processo de avaliação da aprendizagem vem sendo conduzida na formação de professores em educação física e quais as contribuições ou entraves no processo de ensino aprendizagem dos discentes.

Para tanto, estamos convidando você a responder um questionário e participar de uma entrevista. Trata-se de uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões com a finalidade de obter informações sobre o tema.

Cabe destacar que estamos atentos à Resolução CNS 196/96 ao destacar que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: (a) preservação do seu anonimato; (b) os registros serão guardados em lugar seguro, durante a vigência da pesquisa, onde somente os pesquisadores terão acesso; (c) esses registros serão destruídos logo após o seu tratamento científico; (d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; (e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; (f) Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa.

Apesar dessas medidas, caso venha a se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Essa pesquisa será desenvolvida pela estudante Edileuza Matos da Silva Costa, sob a orientação da Prof^a Rita

Roxane (UNEB), que estarão à disposição para os devidos esclarecimentos. Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária. Este termo será assinado por mim e pelo pesquisador responsável pela pesquisa.

Participante: _____

Assinatura do (a) participante

Jacobina,.....de de 2016.

Pesquisador responsável pela pesquisa:

Assinatura do (a) pesquisador

Jacobina,.....de de 2016.