

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JOSE AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE FORTALEZA-CE

FORTALEZA
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JOSE AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE FORTALEZA-CE

Dissertação submetida à Coordenação do Curso
Programa de Pós-graduação em Educação
Brasileira, da Universidade Federal do Ceará,
como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação Brasileira.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.

FORTALEZA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P858a Pontes Junior, José Airton de Freitas.
Avaliação do ensino-aprendizagem nas aulas de educação física nas escolas públicas e particulares de fortaleza-CE / José Airton de Freitas Pontes Junior. – 2012.
84 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Prof. Dr. Nicolino Trompiere Filho.
1. Educação física – Estudo e ensino – Avaliação – Fortaleza(CE). 2. Professores de educação física – Avaliação – Fortaleza(CE). 3. Estudantes do ensino médio – Avaliação – Fortaleza(CE). 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD 613.707128131

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DE FORTALEZA-CE

Dissertação submetida à Coordenação do Curso Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

À minha família: aos meus
avós, ao meu pai e à minha mãe
e à minha esposa.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Nicolino Trompieri Filho, meu orientador, pelo trabalho docente empenhado no meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores Edson Silva Soares e Maria Eleni Henrique da Silva pelas contribuições ao meu aprimoramento profissional.

Aos técnico-administrativos da secretaria da pós-graduação e do Departamento de Fundamentos da Educação e aos professores do programa de pós-graduação, em especial os docentes da linha de Avaliação Educacional, pelo apoio as atividades realizadas durante o curso.

As professoras Ana Catrib e Isabel Ciasca que gentilmente compuseram a banca de defesa desta dissertação.

Aos amigos da minha turma de graduação e pós-graduação pelas diversas oportunidades de reflexão e apoio a esse e tantos outros trabalhos.

À professora Inês Cristina de Melo Mamede e sua equipe da PROPAG/COPAC e à CAPES pelo apoio técnico-administrativo e financeiro, respectivamente, com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação que contribuíram direta e/ou indiretamente ao estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

“A avaliação, assim como a avaliação educacional, exige constante reflexão sobre o ente avaliado e as implicações do ato de avaliar” (VIANNA, 2000).

RESUMO

Pela diversidade avaliativa que existe na educação e, especialmente, na Educação Física escolar, os objetivos do estudo foram: 1) identificar os fatores latentes das práticas avaliativas e dos instrumentos de avaliação; 2) descrever a concordância dos estudantes em relação às práticas de ensino e avaliativas da disciplina. O estudo é do tipo quantitativo, de natureza exploratória, a amostra é formada por professores de Educação Física e alunos de ensino médio. Foram aplicados questionários com escalas visando realizar análise fatorial exploratória dos fatores relacionados às práticas avaliativas na disciplina. Os resultados dos professores: foram entrevistados 51 professores de 35 escolas de 5 regionais do município de Fortaleza-CE, sendo a maioria (72,5%) de escola pública e do sexo masculino (64,7%). Tem-se para a escala total do professor precisão $\alpha=0,83$ e $e=4,2 \Rightarrow 3,8\%$ de A, foram extraídos 13 fatores sendo os relacionados às práticas avaliativas: sobre o nível de utilização da avaliação do ensino-aprendizagem (KMO = 0,64, teste de esfericidade $p<0,01$) fator 1 – Realiza avaliações somativa e fator 2 – Realiza avaliações formativas; sobre o nível de utilização dos instrumentos de avaliação, (KMO = 0,65, teste de esfericidade $p<0,01$) fator 1 – Provas práticas e teóricas, fator 2 - Registro diário e fator 3 – Auto avaliação do desempenho. Os resultados dos alunos: foram entrevistados 241 alunos de quinze escolas de 5 regionais do município de Fortaleza-CE, sendo a maioria, 88,8%, de escola pública. A maioria (52,3%) dos respondentes era do sexo feminino. Tem-se para a escala total do aluno $\alpha=0,86$ e $e=2,0 \Rightarrow 2,4\%$ de A. Foram extraídos 12 fatores explicando 65,6% da variância total sendo os relacionados às práticas avaliativas: sobre o nível de concordância das práticas avaliativas da disciplina (KMO=0,75, teste de esfericidade $p<0,01$) fator 1 – aprovação na disciplina e fator 2 – práticas avaliativa; sobre o nível de concordância dos instrumentos de avaliação, (KMO=0,69, teste de esfericidade $p<0,01$) fator 1 – Observação do desempenho dos alunos e do professor e fator 2 – provas e trabalhos escritos e orais. Percebe-se que a dinâmica de compreensão da utilização dos objetivos de ensino e dos instrumentos para a avaliação da disciplina tem feito com que, aos poucos, ocorram mudanças de significados no entendimento de algumas práticas. Apontamos que a avaliação do conhecimento, via testes e provas, nas aulas de Educação Física escolar vem sendo mais utilizada, mas ainda carece de aperfeiçoamento técnico-científico para a elaboração e validação de instrumentos. Acreditamos que o estudo pode potencializar a consciência dos professores de Educação Física em relação à importância de avaliar e elaborar instrumentos baseados em objetivos educacionais, além fornecer informações sobre o nível de concordância dos alunos sobre as práticas avaliativas.

Palavras chave: Avaliação, Ensino-aprendizagem, Educação Física, Escola

ABSTRACT

Evaluative diversity that exists in education and especially in Physical Education, the study objectives were: 1) identify the latent factors of assessment practices and assessment tools, 2) describe the students' agreement in relation to teaching and evaluative practices of the discipline. The study is a quantitative, exploratory direction, and the sample is formed by physical education teachers and high school students. Questionnaires were applied to scales in order to perform exploratory factor analysis of factors related to assessment practices in the discipline. The teachers results 51 teachers were interviewed from 35 schools in five regional areas from the city Fortaleza, the majority (72.5%) from public school and male (64.7%). For the total scale of the teacher precision, we have $\alpha = 0.83$ and $e = 4.2 \Rightarrow 3.8\%$ A, 13 factors were extracted and those related to assessment practices: on the level of use of evaluation of teaching and learning (KMO = 0.64, test of sphericity $p < 0.01$) factor 1 - Perform summative evaluation and factor 2 - Perform formative assessments, about the level of use of assessment tools, (KMO = 0.65, test of sphericity $p < 0.01$) factor 1 - practical and theoretical tests, factor 2 - daily Record and factor 3 - Self assessment of performance. The results of students: 241 students were interviewed from fifteen schools in five regional areas from the city of Fortaleza, with the majority, 88.8% of from public schools. Most (52.3%) respondents were female. Are you up for the total scale of the student $e \alpha = 0.86 = 2.0 \Rightarrow 2.4\%$ of A. We extracted 12 factors explaining 65.6% of the total variance is related to the assessment practices: the level of agreement on the assessment practices of the discipline (KMO = 0.75, test of sphericity $p < 0.01$) factor 1 - approval in discipline and factor 2 - evaluative practices, about the level of agreement of assessment tools, (KMO = 0.69, test of sphericity $p < 0.01$) factor 1 - Observation of student performance and teacher and factor 2 - evidence and written and oral work. It can be seen that the understanding dynamics of the use of teaching objectives and instruments for the assessment of the discipline has made changes in the understanding of meanings of certain practices occur slowly. We point out that the knowledge evaluation, through tests and exams in physical education classes has been more used, but still needs further improvement to the technical-scientific development and validation of instruments. We believe that the study may boost the awareness of physical education teachers about the importance to evaluate and develop instruments based on educational objectives, and provide information on the level of agreement on student assessment practices.

Keywords: Assessment, Teaching and Learning, Physical Education, School.

RESUMEN

Por la diversidad de evaluación que hay en la educación y especialmente en la Educación Física, los objetivos del estudio fueron: 1) identificar los factores latentes de las prácticas de evaluación y herramientas de evaluación, 2) describir el acuerdo de los estudiantes en relación con las prácticas de enseñanza y evaluación de la asignatura. El estudio es de tipo cuantitativo de carácter exploratorio, la muestra está formada por profesores de Educación Física y estudiantes de secundaria. Fueron aplicados cuestionarios escalonados con el fin de realizar un análisis factorial exploratorio de factores relacionados con las prácticas de evaluación en la asignatura. Los resultados de los profesores: 51 profesores fueron entrevistados de 35 escuelas en cinco regiones de la ciudad de Fortaleza-CE, la mayoría (72,5%) de la escuela pública y del sexo masculino (64,7%). Se tiene para la escala total del profesor la precisión $\alpha = 0,83$ y $e = 4,2 \Rightarrow 3,8\%$ A, fueron extraídos 13 factores siendo los relacionados con las prácticas de evaluación: sobre el nivel de uso de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje ($KMO = 0,64$, prueba de esfericidad de $p < 0,01$) factor 1 - Realizar una evaluación sumativa y el factor 2 - Realizar las evaluaciones formativas, sobre el nivel de uso de las herramientas de evaluación, ($KMO = 0,65$, prueba de esfericidad de $p < 0,01$) factor 1 - Exámenes teóricas y prácticas, factor 2 - Registros diarios y factor 3 - Autoevaluación del desempeño. Los resultados de los estudiantes: 241 estudiantes fueron entrevistados de quince escuelas en 5 regiones de la ciudad de Fortaleza-CE, con la mayoría, el 88,8%, de la escuela pública. La mayoría (52,3%) de los encuestados eran mujeres. Se tiene para la escala total del estudiante $\alpha = 0,86 = 2,0 \Rightarrow 2,4\%$ de A. Se extrajeron 12 factores que explican el 65,6% de la variación total está relacionada con las prácticas de evaluación: sobre el nivel de concordancia de las prácticas de evaluación de la asignatura ($KMO = 0,75$, test de esfericidad $p < 0,01$) factor 1 - aprobación en la asignatura y el factor 2 - prácticas de evaluación, sobre el nivel de concordancia de las herramientas de evaluación, ($KMO = 0,69$, test de esfericidad $p < 0,01$) factor 1 - Observación del desempeño del estudiante y el profesor y el factor 2 - exámenes y trabajos escritos y orales. Se puede observar que la dinámica de la comprensión del uso de los objetivos docentes y herramientas para la evaluación de la asignatura ha hecho que poco a poco se produzcan cambios en los significados en la comprensión de ciertas prácticas. Señalamos que la evaluación del conocimiento a través de pruebas y exámenes en las clases de Educación Física es más utilizada, pero todavía necesita de perfeccionamiento técnico-científico para el desarrollo y la validación de los instrumentos. Creemos que el estudio puede aumentar la conciencia de los profesores de Educación Física acerca de la importancia de evaluar y desarrollar instrumentos basados en los objetivos educativos, además de proporcionar informaciones sobre el grado de acuerdo de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación.

Palabras clave: Evaluación, Enseñanza-aprendizaje, Educación Física, Escuela

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Hierarquia dos níveis de aprendizagem de pirâmide.....	34
FIGURA 2 – Hierarquia dos níveis de aprendizagem na forma de círculo.....	35

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Principais diferenças entre o exame e a avaliação.....	27
QUADRO 2 – Objetivos de ensino e as práticas avaliativas na Educação Física escolar.....	32
QUADRO 3 – Tipos de escalas.....	33

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização da amostra de professores.....	42
TABELA 2 - Sobre o contexto da prática de ensino (Escala 8 - professor).....	43
TABELA 3 - Sobre os objetivos de ensino (Escala 9 – professor).....	44
TABELA 4 – Prioriza alguma abordagem de ensino da Educação Física.....	44
TABELA 5 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas (Escala 11 – professor).....	45
TABELA 6 – Sobre ao processo de ensino-aprendizagem (Escala 12 – professor).....	45
TABELA 7 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem (Escala 13 – professor).....	46
TABELA 8 – Importância e objetivos da avaliação do ensino-aprendizagem.....	46
TABELA 9 – Atividades na prática avaliativa na disciplina.....	47
TABELA 10 - Sobre os instrumentos de avaliação (Escala 19 – professor).....	48
TABELA 11 – Caracterização da amostra dos alunos.....	51
TABELA 12 - Sobre os objetivos das aulas de Educação Física (Escala 7 – alunos).....	52
TABELA 13 - Sobre as aulas de Educação Física (Escala 8 – alunos).....	52
TABELA 14 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física (Escala 9 – alunos).....	52
TABELA 15 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem (Escala 10 – alunos).....	53
TABELA 16 – Divulgação dos resultados das avaliações.....	53
TABELA 17 - Sobre os instrumentos de avaliação (Escala 12 – alunos).....	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Estágios de desenvolvimento da aprendizagem segundo Piaget e sua relação com a Educação Física.....	19
2.2 Da cultura do exame à cultura da avaliação.....	21
2.3 Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.....	27
2.4 Instrumentos de avaliação aplicados à Educação Física escolar.....	32
3. METODOLOGIA	37
3.1 Tipo de pesquisa.....	37
3.2 Amostra.....	37
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	39
3.4 Procedimento para análise dos dados.....	40
3.5 Aspectos éticos.....	40
4. RESULTADOS.....	42
4.1 Caracterização da amostra dos professores.....	42
4.2 Descrição dos resultados dos professores.....	43
4.3 Análise fatorial dos resultados dos professores.....	48
4.4 Caracterização da amostra dos alunos.....	50
4.5 Descrição dos resultados dos alunos.....	51
4.6 Análise fatorial dos resultados dos alunos.....	54
5. DISCUSSÃO.....	56
5.1 O contexto educacional das práticas avaliativas da Educação Física escolar.....	56
5.2 Os instrumentos de avaliação na Educação Física escolar.....	58
5.3 Perspectivas futuras da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.....	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	71
Apêndice A - Questionário sobre as práticas avaliativas na Educação Física escolar na cidade de Fortaleza-CE PROFESSOR.....	71
Apêndice B - Questionário sobre as práticas avaliativas na Educação Física escolar na cidade de Fortaleza-CE ALUNO.....	74

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido GESTOR.....	76
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido PROFESSOR.....	77
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ALUNO.....	78
ANEXOS.....	79
Anexo 1 – Estatística dos itens – Professor.....	79
Anexo 2 – Estatística dos itens – Aluno.....	81

1. INTRODUÇÃO

Desde a China antiga até o começo do século XX, avaliar tinha muita semelhança com examinar. Com o objetivo de selecionar componentes da administração burocrática ou soldados para a guerra, a China clássica iniciou o processo de atribuir valores, através de exames, aos candidatos aos cargos. Esse processo de classificar e selecionar os candidatos que atendiam aos critérios estabelecidos visava formar um corpo de funcionários que atendessem com eficiência as demandas do império chinês.

Essa perspectiva continuou evidenciada nos processos de escolha de professores e alunos para as universidades medievais, que tinham que demonstrar características de profissionais competentes para serem inseridos no meio acadêmico, através de difíceis etapas de exames orais para atingir seus objetivos nos estudos ou na carreira docente (BOURDIEU, 1992).

Na educação jesuítica, os exames eram momentos de impor poder, classificar e punir. No Renascimento, iniciou-se a utilização da observação como forma de verificar os critérios da seleção. No começo do século XX, passou-se a elaborar instrumentos que pudessem perceber, com base em critérios científicos, o comportamento humano (BENEVIDES; VIANA, 2010).

O desenvolvimento das práticas avaliativas nas diversas áreas do conhecimento proporcionou à área educacional possibilidades de utilização da avaliação que pudesse atender as suas especificidades. No entanto, alguns aspectos adotados na avaliação utilizada na época da China clássica até o Renascimento continuaram a ser utilizados na avaliação do ensino-aprendizagem, ou seja, o estabelecimento de critérios para julgamento de valor foi importante para a conceituação de avaliação, mas as características atitudinais¹ dessas primeiras práticas, tais como seleção e punição, continuam percebidas nas práticas de ensino dos docentes de diversos componente curriculares.

A compreensão sobre avaliação do ensino-aprendizagem tem avançado desde meados do século passado, pois se tem a necessidade de verificar se os objetivos anteriormente formulados para a prática de ensino, em determinado contexto educacional e social em que os alunos estão inseridos, foram atingidos. O ato de avaliar, dependendo do contexto educacional e social tanto do professor quanto dos alunos, pode apresentar diferentes características que se

¹ Termo utilizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para delinear os fatores relacionados às atitudes dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, respeito às diferenças sociais e culturais, criticidade frente aos problemas relacionais, educacionais e sociais.

diferenciam em *cultura do exame* e *cultura da avaliação*. Para abordar esses temas, utilizaram-se como referência as práticas avaliativas trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem.

Na cultura do exame, os estudantes são submetidos às provas que visam selecioná-los e, em muitos casos, punir os que não cumprem o estabelecido. Além disso, é considerado o rendimento dos estudantes em relação aos objetivos que o professor estabeleceu, sem analisar o contexto educacional e dos estudantes, e valoriza o conhecimento técnico-científico em detrimento de outros objetivos educacionais.

Os resultados obtidos também são usados para estimular a eliminação, seja por vontade do aluno, seja por resultados difíceis de atingir. É priorizada a seleção social e técnica dos estudantes mais aptos, por meio de exames, provas ou trabalhos, com critérios que dificultam o aprimoramento acadêmico e social. Isso ocorre desde as primeiras etapas da educação básica até o ingresso/egresso nos cursos de graduação e pós-graduação. Utiliza o discurso da meritocracia, valorização do mérito, para mostrar à sociedade os indivíduos que conseguiram “chegar lá”. (BOURIEU; PASSERON, 1992).

O exame remete à supervalorização dos resultados que se impõe aos alunos, sem responsabilizar o docente e sem considerar as características que estão inseridas na prática de ensino. O docente, o discente e o ambiente educacional são vistos como fatores independentes e não relacionados aos resultados de aprendizagem.

Na cultura da avaliação, o professor tem o caráter de pesquisador, pois tem objetivos delineados, busca identificar o contexto no qual está inserido, analisa os limites e potencialidades de um grupo/estudante e formula sua metodologia de intervenção com base na literatura e utiliza os resultados do processo de ensino-aprendizagem como ferramenta de contínuo diagnóstico das necessidades do grupo (VIANNA, 2000).

A cultura avaliativa pode ser experienciada pelo grupo que compõe o processo de ensino-aprendizagem pelas: 1) diferentes dimensões² de abordagens e avaliação da aprendizagem dos conteúdos, tais como os preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que são os procedimentais, conceituais e atitudinais; 2) diversidade de instrumentos de avaliação que deve estar vinculada aos objetivos educacionais da prática de ensino do professor.

² As dimensões de conteúdo dos PCNs de definem, de maneira geral, como: a) procedimentais – o aluno aprende a fazer algo; b) conceituais – o aluno aprende os conhecimentos sobre algo; c) atitudinais – o aluno aprende a lidar com as situações relacionadas a algo.

Desde a sua implementação na escola, a Educação Física teve diferentes objetivos pedagógicos e avaliativos, nos quais deram origem as tendências Higienista, Militarista, Esportivista, Popular e Pedagógica, sendo essa última diversificada em abordagens de ensino que contemplam antigas e novas propostas de trabalhar os conteúdos, mas que apresentam embasamento pedagógico, que dificilmente ocorria no passado.

As práticas avaliativas perpassam o ensino da Educação Física de diversos modos, pois historicamente se apresentou como prática vinculada a interesses sócio-políticos que privilegiavam determinados objetivos de ensino. Assim, dependendo do contexto educacional e político, foram utilizados vários instrumentos de avaliação que eram meios práticos de verificar se os objetivos educacionais nas capacidades cognitivas, sócio-afetivas e físico-esportivas foram atingidos.

Tendo ainda os PCNs como referência, podemos comparar os objetivos educacionais da Educação Física nas dimensões de conteúdos da seguinte forma: as capacidades cognitivas ou, de aprendizagem do conhecimento, equivalem à dimensão conceitual, as sócio-afetivas à dimensão atitudinal e as físico-esportivas à dimensão procedimental.

Estudar avaliação educacional foi fortemente influenciado pelo meu envolvimento acadêmico com a área da Educação Física escolar, pois tive a oportunidade de participar desde a graduação de grupos de estudos sobre esse componente curricular tal como o Grupo de estudos sobre Educação Física escolar (GEEFE) e o Saberes em Ação, além de outros que estão diretamente relacionados à minha formação como pesquisador que cito o Laboratório de Atividade Física e Saúde Coletiva e o Laboratório de Pesquisa, Avaliação e Medidas Psicopedagógicas (LabPAM).

Fazer essa imersão na Avaliação Educacional com a Educação Física como objeto de estudo foi um grande desafio, pois há pouca literatura sobre o assunto e diversos tabus didáticos que pude estudar e discutir nessa pesquisa.

Compreender o contexto sócio-político das práticas avaliativas de ensino-aprendizagem na Educação Física na escola pode contribuir para a formulação de perspectivas de avaliação da disciplina e potencializar a compreensão de inter-relacionar os objetivos de ensino e avaliação.

Analisar como se desenvolve o processo avaliativo na Educação Física escolar pode proporcionar contributos para o aprimoramento científico da área, pois é pouco estudado no Brasil, principalmente no Nordeste, bem como fundamentar os direcionamentos avaliativos existentes no âmbito educacional, delimitar as dificuldades atuais no ato pedagógico,

estrutural e avaliativo da disciplina, além de potencializar a conscientização dos professores de Educação Física sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Pela diversidade avaliativa que existe na educação e, especialmente, na Educação Física, iniciamos a investigação problematizando: como são realizadas as práticas avaliativas de ensino-aprendizagem na Educação Física no Ensino Médio nas escolas públicas e particulares do Município de Fortaleza-CE? Que fatores estão relacionados às práticas de ensino que consideram o contexto educacional e dos alunos e utilizam diferentes instrumentos de avaliação?

O delineamento dos objetivos do estudo foram: 1) identificar os fatores latentes das práticas avaliativas e dos instrumentos de avaliação; 2) descrever a concordância dos estudantes em relação às práticas de ensino e avaliativas da disciplina; 3) descrever o contexto, os objetivos, os conteúdos e as abordagens de ensino da Educação Física; 4) verificar os critérios de análise, aspectos avaliados, as formas e os instrumentos utilizados na avaliação do ensino-aprendizagem da disciplina. Para tanto, a organização da pesquisa está na sequência das etapas: revisão de literatura, metodologia, resultados, discussão e considerações finais.

A revisão de literatura está dividida em quatro partes. Na primeira parte *Estágios de desenvolvimento da aprendizagem segundo Piaget e sua relação com a Educação Física* apresento a teoria piagetiana sobre as etapas da aprendizagem com uma reflexão sobre o aspecto dialético dessa teoria e sua inter-relação com o contexto educacional e a Educação Física.

A segunda parte *Da cultura do exame a cultura da avaliação* busquei analisar as funções do exame e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem através da descrição e comparação dos objetivos do exame e da avaliação do ensino-aprendizagem, com o intuito de perceber suas perspectivas para a educação e a sociedade.

Através de uma revisão bibliográfica sobre a compreensão de exame e avaliação, coletamos e sistematizamos dados sobre: a) os objetivos do exame e da avaliação; b) as características do exame e da avaliação; c) o perfil do condutor do exame e da avaliação; d) o método utilizado no exame e na avaliação; e) os aspectos sociais do exame e da avaliação.

Na terceira parte *Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar*, observamos criticamente as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, que descrevo e analiso as características da cultura do exame e da avaliação nas tendências de ensino desse componente curricular, através de pesquisa bibliográfica sobre as práticas de ensino e avaliação desse componente curricular.

Foram utilizadas fontes secundárias de referência sobre a história da Educação Física no Brasil, documentos oficiais e artigos de autores que escrevem sobre o assunto. Para a coleta dos dados, buscou-se identificar, por meio de um roteiro com itens pré-estabelecidos, a) objetivos de ensino nas tendências; b) critérios de avaliação; c) aspectos avaliados; d) forma de avaliação.

Os instrumentos de avaliação aplicados a Educação Física escolar é a quarta parte da revisão de literatura que estão os tópicos: a) medida e avaliação; b) instrumentos de avaliação da capacidade cognitiva; c) instrumentos de avaliação de atitudes sócio-afetivas; d) instrumentos de avaliação das capacidades físico-esportivas.

Apontamos as definições e procedimentos sobre os principais instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na Educação Física escolar, relacionando com as dimensões de conteúdos proposta pelos PCNs.

A metodologia do trabalho é composta por: 1) tipo de pesquisa, na qual utilizamos a quantitativa; 2) amostra, que é formada por professores de Educação Física e alunos de ensino médio; 3) instrumento de coleta de dados, detalhando o questionário e sua aplicação; 4) análise dos dados, especificando a validade e inferência dos resultados; 5) aspectos éticos, que enfatiza a utilização das orientações do Comitê de Ética da UFC.

Os resultados estão detalhados na seção seguinte do estudo, bem como a discussão e as considerações finais, em que indicamos aspectos que podem contribuir com a formação teórico-metodológico para a prática avaliativa na Educação Física escolar.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para o quadro teórico do estudo, apresentaremos em quadro etapas os seguintes pontos: 1) Estágios de desenvolvimento da aprendizagem segundo Piaget e sua relação com a Educação Física; 2) Da cultura do exame à cultura da avaliação; 3) Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar; 4) Instrumentos de avaliação aplicados a Educação Física escolar.

2.1 Estágios de desenvolvimento da aprendizagem segundo Piaget e sua relação com a Educação Física

Para compreender como os alunos aprendem as capacidades motor, cognitiva e afetiva, tomamos as considerações de Piaget, que evidenciou a interação do sujeito com a realidade, desenvolvendo ideias que partem do entendimento de que o indivíduo tem uma herança genética, mas que está inserido numa cultura que resulta em possibilidade de desenvolvimento e escolhas do sujeito (PIAGET, 2002).

Dessa compreensão gerada pelos seus estudos (PIAGET, 1982; 2002), percebeu-se que as crianças crescem cometendo, em geral, as mesmas atitudes, e que os adultos interpretam como erros e/ou acertos, mas que nas crianças são apenas momentos de aprendizagem baseadas na interação com os meios físico e social.

Para Piaget, são 4 (quatro) os fatores relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem: a) maturação orgânica da estrutura nervosa; b) experiências vividas com o meio biológico, natural, físico; c) relações sociais com as pessoas; d) equilíbrio, momento de desenvolvimento mental individual do conhecimento organizado (PIAGET, 1982).

O desenvolvimento da aprendizagem é feito com base *a priori* nos aspectos físicos, tais como os reflexos e sentidos motores das crianças. A partir disso, o sujeito pode operar sobre algo, por meio de uma ação já estruturada que ele possui, em busca de uma transformação orgânica que essa relação física irá proporcionar entre ele e o meio.

Então a adaptação é gerada pelo equilíbrio da assimilação de novos estímulos que o organismo teve através de experiências com o meio e a acomodação que é a incorporação nas estruturas mentais do indivíduo desses dados da experiência. A equilíbrio é esse processo dinâmico de assimilação e acomodação decorrentes da relação do sujeito com a realidade (PIAGET, 1982).

Para Piaget (1982), a aprendizagem é resultado de sucessivas equilibrações que apresentam estruturas qualitativas diferentes por ele denominadas estágios de desenvolvimento. Apesar de cada etapa ser sucessiva a outra, as indicações de aparecimento das características das etapas são relativas de um sujeito para outro, de um objetivo de aprendizagem para outro. Nos estágios de desenvolvimento, os tipos de pensamento vão da relação mais simples a mais complexa que o sujeito desenvolve (PIAGET, 2002).

1º estágio: sensório motor. Período que compreende desde o nascimento até o surgimento da linguagem, aproximadamente aos 2 (dois) anos. A partir dos reflexos e dos sentidos, a criança tem experiências sensório-motoras e desenvolve esquemas baseados em reações circulares primárias, secundárias e terciárias (PIAGET, 1982).

Reações circulares primárias (0 ao 5º mês) são atitudes motoras em que a assimilação é predominante, no final desse período assimilação e acomodação já estão se diferenciando e a aprendizagem de pequenos hábitos são rusticamente aprendidos. Nas reações circulares secundárias (6º ao 12º mês) as ações de inteligência começam a aparecer, pois a criança inicia sua intencionalidade sobre as coisas do mundo, tem objetivos, mesmo que não tão claros, sobre os objetos e coordenações dos esquemas. Nas reações circulares terciárias (13º ao 18º mês) a criança já procura ter experiência ativa sobre as coisas. O início do simbolismo (19º ao 24º mês) é o período que a criança começa a utilizar a linguagem e tem noções sobre diferenciação entre ela e o mundo (PIAGET, 1982).

2º estágio: pré-operatório. Período que vai desde os 2 aos 7 anos de idade e que compreende os pensamentos simbólico e intuitivo. No pensamento simbólico (2 à 4 anos) a criança é marcada pelo desenvolvimento da linguagem e de atitudes egocêntricas, além de potencialmente demonstrar outras representações mentais, tais como o desenho. No pensamento intuitivo (4 à 7 anos) a percepção imediata é fortemente percebida, assim como a presença do egocentrismo e do animismo (PIAGET, 1982).

Os primeiros contatos com a escola ocorrem, em geral, a partir dos 3 a 5 anos, e a Educação Física no Ensino Infantil prioriza os aspectos psicomotores que estimulam o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, apoiados pelos desejo afetivo de brincar (BATISTA, 2006).

3º estágio: operatório concreto. Período que compreende desde os 7 até os 11 ou 12 anos. Ocorre uma diminuição do egocentrismo, pois o pensamento torna-se mais centrado no mundo. Tem-se uma ascensão do pensamento lógico objetivo em que operações, capacidade de pensar em estruturas organizadas, são desenvolvidas em relação à conservação da quantidade (7 à 8 anos), da matéria e do peso (9 à 10 anos) e do volume (11 à 12 anos), além

de ter a capacidade de pensar em classificação e propriedade das operações, tais como composição, associatividade reversibilidade e identidade.

No Ensino Fundamental para séries iniciais (1º ao 5º), as aulas de Educação Física ainda têm o caráter recreativo, baseando-se em atividades lúdico-recreativas para que as crianças tenham interesse em praticar jogos e brincadeiras que visam estimular o desenvolvimento motor, sócio-relacional e cognitivo (BATISTA, 2006; NAHAS, 2003; TANI, 1988).

4º estágio: operatório formal. Período que vai desde o 11 ou 12 anos em diante. Nessa fase a criança consegue abstrair o que ela pensava concretamente, com isso passa a desenvolver a capacidade de analisar a consistência das informações sobre a realidade.

No Ensino Fundamental para séries finais (6º ao 9º), o componente curricular Educação Física apresenta conteúdos que potencializam a formação crítica dos alunos em relação às práticas corporais inseridas em diversos contextos, tais como o biológico, político, social e cultural, pois considera que as crianças têm a capacidade de apreender e discutir sobre a fundamentação teórica existente para cada tema trabalhando em sala de aula (NAHAS, 2003, BRASIL, 2000).

Apesar de os estágios de desenvolvimento apresentarem as previsões de idade de aquisição, estes não são estáticos, pois a qualquer momento da vida os seres humanos podem buscar se desenvolver em determinadas capacidades que terão, por vezes, de passar por esses estágios novamente (PIAGET, 1982).

No desenvolvimento da aprendizagem, até chegar ao estágio de abstração de lidar como esses novos conhecimentos, a capacidade afetiva/social é o que irá impulsioná-lo a se desenvolver, por meio da assimilação/acomodação, equilíbrio/ desequilíbrio desses estímulos do meio ambiente, incluindo nesses as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor-e-sociedade (PIAGET, 2002).

A Educação Física no Ensino Médio considera que os alunos, ao ingressarem nessa fase, tenham atingido os níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor correspondente à idade de 15 anos, pois suas proposições dependem da capacidade de abstração, da criticidade nas atitudes relacionais e do estilo de vida ativo (BRASIL, 2000).

2.2. Da cultura do exame à cultura da avaliação

Ao compreendermos como ocorre o processo de aprendizagem, percebe-se a necessidade de problematizar as práticas avaliativas tanto na Educação quanto na Educação Física escolar.

O domínio do exame na escola é evidente, pois os prazos das provas são os interrogatórios praticados tradicionalmente à vereditos de aprendizagem. Essa é uma forma da cultura dominante instrumentalizar as estruturas de ensino para valorizá-la (BOURDIEU; PASSERON, 1992; FOUCAULT, 1999).

Na China clássica, nas universidades na Idade Média, na França e Inglaterra dos séculos XVII e XVIII, pretendiam direcionar a forma de pensamento de ensino e aprendizagem através dos exames (BOURDIEU, 1992). A cultura escolar foi fortemente influenciada pelos jesuítas, que valorizavam a ordem e a hierarquia, e da aristocracia, que enfatizava o sucesso individual, pois é observado o caráter competitivo e classificatório para a seleção de profissionais para o mercado de trabalho, apresentando os aptos e os não-aptos a determinados currículos e/ou cargos (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

O exame tem o poder de regular as ações dos indivíduos, por meio da disciplina na qual está subordinado a responder (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998). O caráter classificatório e punitivo gera um clima de vigilância que permite diferenciá-los (FOUCAULT, 1999).

A escola, na ânsia por resultados do que foi ensinado, utiliza-se de meios para pressionar os estudantes a cumprir o programa de conteúdos. Nenhum meio de imposição do poder foi tão trabalhado na escola quanto o exame, por ser legitimado pela população em geral que conhece poucas alternativas para verificar o ensino-aprendizagem.

E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação (FOUCAULT, 1999, p. 211).

Tanto na França, moderna e capitalista, quanto na China clássica, burocrática e tradicional, os exames apresentam à sociedade o valor social de organização e controle. A seleção social é implicitamente realizada com base nesses instrumentos (BOURDIEU; PASSERON, 1992; FOUCAULT, 1999).

Com o argumento de que os indivíduos têm igualdade frente aos exames, pois são provas idênticas, é uma “tendência geral das sociedades modernas a multiplicação dos exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional no seio do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 156), omitindo a função dada aos exames, que é a de promover e valorizar uma dada cultura.

As provas, que deveriam ser instrumentos de análise da aprendizagem dos estudantes, na cultura do exame são utilizadas para manter a ordem educacional, deixando em segundo

plano os objetivos de aprendizagem estabelecidos (PERRENOUD, 1999). Portanto, disciplinar o corpo, as atitudes e as relações através da visibilidade entre os sujeitos torna-se cômodo e economicamente mais rentável. Além disso, o exame possibilita realizar registros dos sujeitos, os identificando e descrevendo, como outra forma de controle do poder (FOUCAULT, 1999).

Tanto os exames quanto os registros indicam grupos ou pessoas que passam a ter necessidade de serem acompanhados minuciosamente (FOUCAULT, 1999), pois se identifica neles discrepâncias dos demais, dando-lhes a oportunidade de serem treinados ou re-treinados. “As recuperações” que ocorrem nas escolas são, em muitos casos, meios de mascarar a probabilidade de exclusão dos estudantes menos aptos.

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (FOUCAULT, 1999, p. 216).

O argumento da meritocracia, valorização dos indivíduos com base no mérito, ganha força, pois no discurso os exames criam uma ordem social, e a escola os reconhece pondo em um dos grupos hierarquizados da sociedade, como consequência dos seus esforços (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Em geral, a eliminação ocorre na cultura do exame devido ao não reconhecimento da autonomia da estrutura de ensino, devido à forte influência externa do caráter hierárquico e seletivo que a escola reflete da sociedade na qual está inserida, contribuindo assim para a reprodução das hierarquias escolares (títulos, currículos) e conseqüentemente para as hierarquias sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Para Bourdieu e Passeron (1992) a formação dessas hierarquias acaba por eliminar os candidatos a cursos ou séries subsequentes de forma antecipada, também chamada de auto-eliminação, e de forma seletiva, próprio da cultura do exame.

No primeiro, o estudante incorpora a ideia de que sua classe escolar, por exemplo, escola pública, ou classe social, por exemplo, aluno de baixa renda familiar, tem menor chance de se inserir em um determinado contexto educacional, por exemplo, universitário, isso faz com que ele desista antecipadamente de ascender a um nível de ensino sem nem mesmo tentar os exames que o qualificam para isso.

No segundo, o estudante tenta seguir seus estudos, mas o contexto sócio-educacional acaba não oferecendo oportunidades de estudar em um nível de excelência, pois as mazelas sociais, a baixa qualificação docente, falta de materiais, dentre outros, interferem as suas possibilidades de ter êxito nos exames.

Reduzindo a parte da auto-eliminação ao fim dos estudos primários em proveito da eliminação prorrogada ou da eliminação só pelo exame, o sistema de ensino não faz mais que, para dela desempenhar-se, ele deve mascarar oportunidades de acesso em oportunidades de êxito (BOURDIEU; PASSERON, 1992, 168p.).

Deve-se compreender a ocultação do conjunto dos não-candidatos, referindo-se aos autoeliminados, nas estruturas de ensino, e observar não apenas a relação entre os estudantes que saem de um nível e entram em outro com êxito, mas perceber o alcance que a autoeliminação pode atingir dos que concluem um nível e não conseguem seguir em outro.

Essas dificuldades sociais podem causar formações secundárias baseadas em níveis homogeneizados, permitindo-se dizer, por exemplo, que os candidatos aos cursos de ensino profissionalizante são formados, em geral, por um perfil de estudantes, e os candidatos aos cursos de Medicina e Direito, em muitos casos, tiveram condições sociais de almejar esses cursos.

É preciso pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento por exemplo das exigências mais patentes do sistema econômico, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares (BOURDIEU, 1992, p. 163).

Os primeiros estudos sobre avaliação educacional ocorrem com Ralph Tyler, nos anos de 1930, no qual desenvolveu estudos e experimentos que possibilitaram a proposta de uma abordagem baseada em objetivos de ensino pré-estabelecidos que direcione as práticas avaliativas, por exemplo, os instrumentos, a fim de identificar o progresso educacional, com base nos critérios da pesquisa científica (VIANNA, 2000).

Tyler possibilitou um avanço na compreensão de que nem sempre medir é avaliar, mas avaliar é atribuir valor a algo como base em objetivos, referencial teórico e metodologia, tal como a pesquisa científica (ESCORZA, 2003).

Portanto, entende-se por avaliação o processo de julgamento de valor baseado no formato de pesquisa científica a fim de comparar os resultados e tomar decisões que viabilize atingir os objetivos pré-estabelecidos e/ou definidos durante o percurso (VIANNA, 2000).

Diversos autores seguiram essa perspectiva, mas expondo suas especificidades e avançando em relação à proposta de Tyler (ESCORZA, 2003; KEEVES, 1997; VIANNA, 2000), tais como:

a) Michael Scriven (1967) - com o objetivo de analisar a qualidade de produtos, o autor defende uma análise *goal free*, ou seja, não há necessidade de formulação de objetivos, pois considera que o *ckeck list* permite conhecer a realidade, fazer juízo de valor e tomar decisões. Foi com Scriven que se iniciou a Avaliação Formativa, que visa considerar o processo do que está sendo avaliado;

b) Lee Cronbach (1982) - o autor enfatiza sua avaliação com base nos objetivos na diversificação de instrumentos, métodos e análise do contexto que forneçam informações suficientes para adequadas tomadas de decisões;

c) Robert Stake (1976) - Em sua Avaliação Responsiva, os critérios pré-estabelecidos serão analisados de forma processual, considerando fatores internos e externos, o contexto, o avaliador e quem/que será avaliado, dando caráter subjetivo e qualitativo na análise dos dados coletados;

d) Daniel Stufflebeam (1974) - De forma mais objetiva na análise dos dados, o autor apresenta um modelo avaliativo que busca identificar se objetivos pré-estabelecidos foram contemplados. Utiliza: o Contexto, como forma de analisar as variáveis que estão inseridas no processo; os Insumos, que são os componentes e recursos que fazem parte do processo; o Processo, que são as ações desenvolvidas no decorrer da atividade avaliativa; e o Produto, que consiste na análise dos resultados obtidos. Para o autor, o Contexto, os Insumos, o Processo e o Produto constituem o CIPP, modelo que busca uma contínua retroalimentação para o desenvolvimento dos objetivos iniciais por meio da sistematização dessas etapas;

e) Egon Guba e Yvonna Lincoln (1989): O foco da atividade avaliativa desses autores consiste em fazer uma análise sistemática da realidade, com base em métodos quantitativos e qualitativos, como também buscam realizar registros e descrições contínuas relativas ao meio natural, daí o nome da abordagem defendida por eles: Naturalista.

f) Daniel Federman (1994): o autor discute como os resultados das avaliações são utilizados nas atividades e/ou políticas educacionais. Na Avaliação Empoderadora é defendida a participação de todos os envolvidos, considera os aspectos sociais e políticos e tendo como princípios norteadores a inclusão, prestação de contas, justiça social, dentre outros.

A avaliação, assim como a ação educacional, exige constante reflexão sobre o ente avaliado e as implicações do ato de avaliar [...] A avaliação educacional é um campo em constante transformação que sofre o impacto de diferentes tecnologias e, dessa

forma, vem refinando cada vez mais os seus procedimentos de análise e interpretação, no campo quantitativo e qualitativo (VIANNA, 2000, p. 161-162)

Considera-se que o avaliador/professor tem que conhecer o campo de investigação no qual irá atuar, com base em uma ou mais teorias que fundamentam suas atividades; tem que ter conhecimento técnico para utilizar os instrumentos e investigar os dados coletados; tem que ser um bom negociador, diplomata, saber lidar com interesses; tem que ser criativo para lidar com situações adversas e buscar identificar os problemas (VIANNA, 2000; HADJI, 2001).

Na avaliação do ensino-aprendizagem, os objetivos de ensino devem ser considerados como ponto de partida para o planejamento e escolhas dos instrumentos adequados para se verificar o progresso e tomar decisões continuamente (DEPRESBITERIS, 1995; MENDEZ, 2002; VIANNA, 2000).

A lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) indica o modelo da avaliação formativa, pois apresenta elementos que buscam atender as necessidades de perceber o desenvolvimento dos estudantes em relação aos objetivos e auxilia na frequente retroalimentação do progresso dos mesmos. Hadji (2001, p. 20) declara que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende”.

O modelo da avaliação formativa apresenta as seguintes etapas: 1) diagnóstico: análise da realidade e dos sujeitos, das condições de trabalho, dos objetivos; 2) processo: análise contínua das atividades e como os objetivos são alcançados, fornecendo informações contínuas aos envolvidos; 3) somativa: análise final de tudo que realizado, considerando os objetivos e os resultados obtidos, percebendo os elementos que interferiam positiva e negativamente (BENEVIDES; VIANNA, 2010; DEPRESBITERIS, 1995; VIANNA, 2000; BRASIL, 2000b).

As tendências de ensino apresentam diferentes compreensões e formas da avaliação do ensino-aprendizagem, tais como: classificação e seleção dos melhores, punição, imposição do medo por meio de notas, provas e testes, caracterizando a cultura do exame, e observação contínua e sistemática, conceitos/notas percebendo as especificidades do grupo/indivíduo, provas como instrumento de diagnóstico da aprendizagem e auto-avaliação por outro lado, tal como a cultura da avaliação.

As diferenças são: a) os objetivos do exame e da avaliação - o exame visa selecionar e punir e a avaliação tomar de decisões; b) as características do exame e da avaliação - tem a

característica de ser autoritário no primeiro e mediador no segundo; c) o perfil do condutor do exame e da avaliação - é um juiz no exame e um pesquisador na avaliação; d) o método utilizado no exame e na avaliação - pontual e formativo, respectivamente; e) os aspectos sociais do exame e da avaliação - o exame prima pela eliminação social e técnica e a avaliação é inclusiva e motivadora. No quadro 1, apresentam-se as principais diferenças.

	Exame	Avaliação
Objetivos	Selecionar; classificar; punir	Tomada de decisões
Perfil do condutor	Juiz	Pesquisador, gestor
Características	Autoritário	Mediador
Método	Pontual	Formativo
Aspectos sociais	Eliminação social e técnica; conservadora;	Inclusiva; motivadora

Fonte própria

QUADRO 1 – Principais diferenças entre o exame e a avaliação

2.3. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar

A prática da Educação Física nas escolas brasileiras deu-se no ano de 1851 com a Lei nº 630 de 17 de setembro deste ano. Tal Lei é conhecida como Reforma Couto Ferraz e valia somente para as escolas primárias do Rio de Janeiro, até então Município da Corte (BETTI, 1991; VALENTE; ALMEIDA FILHO, 2006).

Historicamente, a Educação Física era um instrumento de controle médico-sanitarista que buscava manter a ordem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes por meio de hábitos de higiene e exercícios ginásticos. Os principais métodos ginásticos utilizados no Brasil, no período que vai do final do século XIX a meados do século XX, foram o alemão, o sueco e o francês (BETTI, 1991; SOARES, 1994).

A Educação Física brasileira sofreu influência dos métodos ginásticos surgidos na Europa. Os mesmos tinham um forte teor científico, eugênico e militar, dando ênfase ao aspecto do corpo saudável, disciplinado e moralizado (LIMA, 2008), como apresenta Soares (1994, p. 100) “A influência exercida pelos médicos no pensamento e na prática educacional brasileira, de fato, foi marcante e acentou-se ao longo de todo o século XIX, para tornar-se determinante nas primeiras décadas do século XX”.

Nesse período, a educação embasava-se em métodos de ensino autoritários e repreensivos (FRADE, 1993). As práticas avaliativas na educação e na Educação Física eram

baseadas na cultura do exame, pois, visava impor medo, como forma de controle, e seleção técnica e social (PERRENOUD, 1999; BOURIEU; PASSERON, 1992; BRATIFISCHE, 2003, DARIDO, 1999), limitando-se a perceber as atitudes e os hábitos de higiene dos alunos.

Como o militarismo, tendência seguinte, o principal objetivo da época era treinar os alunos para o desenvolvimento de corpos fortes e saudáveis para a promoção de soldado para defender a pátria. A avaliação na disciplina analisava a aptidão física para a performance de guerra, priorizando os testes de força, velocidade, resistência cardiorrespiratória, flexibilidade, agilidade, destreza, dentre outras capacidades físicas dos estudantes. Lima (2002, p. 163) apresenta a versão de que

os interesses higiênicos, embora muito alardeados, não eram o foco do Governo Federal, que visava apenas a submissão e a obediência, pois esta era a forma para assegurar uma melhor ordem moral e social; desse modo, através de punição corporal, o objetivo era policiar o corpo para sustentar um estado de guerra, associando educação e disciplina militar com a ginástica de inspiração médico-higienista e militar-nacionalista.

No período após a Segunda Guerra, o Brasil foi fortemente influenciado pela competição bipolar, países capitalistas versus países socialistas, que utilizavam o esporte como instrumento de propaganda política e alienação popular, voltado-a para a competição e o aprimoramento do gesto técnico.

Além do esporte, há nesse período maior diversificação nas suas atividades, como a implantação da dança e da recreação (DARIDO, 2003). Com a Lei brasileira nº 4024/61, ela passa a ser obrigatória nos ensinos primário e médio, e posteriormente são criados os Jogos Escolares Brasileiros, o que caracteriza o vínculo com o movimento esportivista (VALENTE; ALMEIDA FILHO, 2006).

As aulas de Educação Física eram espaços para o aprimoramento das técnicas e táticas esportivas e aptidão física relacionadas ao desempenho competitivo/esportista de futuros talentos que iriam defender o esporte nacional, excluindo os menos aptos e promovendo o mais habilidosos, e as avaliações das aulas focava apenas nos aspectos biomecânicos dos esportes e o rendimento físico dos alunos (DARIDO; RANGEL, 2005, SOUZA, 1993), predominava práticas avaliativas da cultura do exame.

Somente no final da década de 1970 e início de 1980, e com o fim da ditadura militar e abertura para novas ideias de educação, inicia-se um movimento de mudanças das propostas pedagógicas para a Educação Física na escola de caráter crítico, consciente e transformador.

Os estudos sobre o ensino da Educação Física e dos esportes no âmbito educacional buscavam fundamentar-se nas atitudes sócio-afetivas e cognitivas dos estudantes, e não mais apenas nas capacidades físicas.

Ocorria a diferenciação entre: a) as práticas corporais como forma de manifestação social-político e cultural na escola, e b) a Educação Física como componente curricular pedagógico. A primeira fundamenta-se na necessidade de utilizar os elementos relacionados à Educação Física, tais como as práticas corporais e manifestações culturais, a fim de tentar minimizar e/ou auxiliar na resolução de problemas que estão inseridos na sociedade moderna, tal como prioriza a tendência da Educação Física Popular. A segunda passou a ser ministrada baseada no planejamento, ensino e avaliação para promover o desenvolvimento dos estudantes em relação aos objetivos pré-estabelecidos, fundamentados, em geral, nas abordagens de ensino da tendência Pedagógica.

Guiraldelli Junior (1988) classifica o período pertencente à tendência de Educação Física Popular como forma de organização das classes populares para o embate da prática social. O autor afirma que essa tendência privilegia “a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática” (GUIRALDELLI JUNIOR, 1988, p. 34). As práticas avaliativas são baseadas em relatórios e relatos de experiências e na observação sistemática das atitudes dos participantes.

A tendência Pedagógica da Educação Física, caracterizada pelas abordagens de atuação desse componente curricular na escola, apresentou novas propostas que visavam diferentes objetivos de ensino e de avaliação.

Nessa tendência, as abordagens de ensino da Educação Física na escola podem ser classificadas com objetivos de ensino voltados para a formação humana dos estudantes, mas recebendo diferentes denominações, pois apresentam conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação diferentes e são fortemente influenciados pelas características da cultura da avaliação.

A introdução destas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. (DARIDO, 2003, p.23).

As abordagens Desenvolvimentista e Saúde Renovada têm como objetivos de ensino das aulas prescrever, orientar e estimular a adesão aos exercícios físicos e ao estilo de vida

ativo (TANI *et alli*, 1988; NAHAS, 2003; GUEDES, 1997, 1999). A avaliação, na primeira abordagem, está relacionada à aquisição de padrões básicos de movimento, como andar, saltar, correr, dentre outras, pois ela é mais utilizada na educação infantil e no ensino fundamental para séries iniciais. A segunda prioriza, por está sendo mais inserida no ensino fundamental de séries finais e médio, o estilo de vida ativo e o desenvolvimento à aptidão física relacionada à saúde, trabalhos e provas sobre os conhecimentos técnico-científico dos temas da área, a autoavaliação e atitudes sócioeducacionais positivas nas práticas corporais e culturais das aulas.

As abordagens Psicomotora e Construtivista apresentam como foco o desenvolvimento da criança em relação aos aspectos psicomotores, afetivos e sociais, por meio de brincadeiras e jogos (CORRÊA; MORO, 2004). Nelas são utilizadas observações das atitudes, afetivas e sociais, e o desenvolvimento das capacidades psicomotoras.

Na abordagem Técnico-Desportiva, os esportes são utilizados como ferramenta para enaltecer o desenvolvimento físico, social e educacional (TANI; BENTO; PETERSEN, 2006), mesmo podendo fomentar, ou não, a competição esportiva e o rendimento físico. As práticas avaliativas visam perceber as dificuldades e avanços da aprendizagem dos estudantes tanto nos aspectos técnicos quanto táticos dos esportes, além de estimular atitudes competitivas e cooperativas que visem à valorização da formação do esportista justo, o conhecido *fair player*.

A abordagem Humanista centra o ensino no estudante, pois orientando-o em sua própria experiência busca-se desenvolver confiança e respeito. O conhecimento, em geral, vem ao encontro de suas necessidades e a aprendizagem é significativa quando suscita modificações nas atitudes (DARIDO, 2003). Observamos que essa abordagem apresenta a auto-avaliação, a observação sistemática, o relato de experiência como forma de analisar os limites e potencialidades dos estudantes nas aulas da disciplina.

Nas abordagens Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Concepção de Aulas Abertas e Concepção Plural (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003; KUNZ, 1994) a tematização das práticas e dos conteúdos valorizam os aspectos sociais, políticos, históricos e culturais na disciplina. Nessas abordagens as práticas avaliativas são semelhantes, em que buscam promover a avaliação coletiva das atitudes e das reflexões sobre a sociedade, através de relatórios, autoavaliação e observações sistemáticas.

Por meio de jogos, brincadeiras, atividades recreativas e lúdicas a abordagem dos Jogos Cooperativos, inserida na perspectiva Formativo-Recreativa, busca contribuir na formação da personalidade dos estudantes através do aprimoramento motor, sem, no entanto,

valorizar a competição e o treinamento, e sim, priorizando o prazer e a coletividade (BATISTA, 2006). Nessa abordagem são utilizados relatórios sobre as atitudes dos estudantes, auto-avaliação e avaliação das práticas realizadas.

Na lei Nº 9.394, do dia 20 de dezembro de 1996, a atual LDB, a Educação Física é um componente curricular que passou a ser considerada com equidade de importância em relação às outras disciplinas (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais são os indicativos sobre como a Educação Física pode ser ministrada no ensino fundamental (BRASIL, 1997) e médio (BRASIL, 2000a).

No ensino fundamental são privilegiados o desenvolvimento motor, afetivo e social dos estudantes, e no ensino médio há direcionamentos para potencializar o aprimoramento técnico-científico, a formação crítica e atitudes sócio-educacionais positivas dos estudantes.

A avaliação pelos PCNs apresenta divisões, assim como nos conteúdos, em dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais. No primeiro, refere-se a analisar como os estudantes lidam com as situações das aulas e como os companheiros de sala; no segundo, é avaliado como os mesmos realizam as atividades propostas em sala, ou seja, perceber as habilidades dos estudantes nas tarefas; o terceiro está relacionado a como o conhecimento que foi trabalho em sala é aprendido pelos estudantes.

Na tendência Popular e na tendência Pedagógica os objetivos de ensino priorizam as capacidades cognitivas, físicas, sócio-afetivas e educativas, dependendo da abordagem de ensino, e apresentam características da cultura da avaliação, tais como: avaliação formativa, nas etapas diagnóstica, processual e somativa; julgar para tomar decisões; planejar avaliações baseada em objetivos; utilização de métodos qualitativos e quantitativos nas análises; variedade de instrumentos de avaliação (BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO, 1999; HADJI, 2001, RODRIGUES, 2003, VIANNA, 2000).

As práticas avaliativas estão relacionadas com os objetivos de ensino de determinadas épocas, pois visam promover o desenvolvimento educacional dos estudantes ou a seleção social e técnica. Por isso, observa-se que a cultura do exame prevaleceu na prática de ensino e de avaliação das primeiras tendências da Educação Física: Higienismo, Militarismo e Esportivismo.

Nas tendências Popular e Pedagógica, a prática pedagógica do professor deve analisar as características atitudinais dos alunos com os seus colegas de turma, com os problemas da sociedade, na prática dos esportes, dentre outras situações, para que a formação seja voltada para o desenvolvimento do cidadão em todos os aspectos, enfatizando a necessidade de uma

cultura da avaliação. Outra característica valorizada a partir de então foi a aprendizagem de conteúdos da área.

Por tanto, nas cinco tendências da Educação Física, Higienista, Militarista, Esportivista, Popular e Pedagógica, a avaliação do ensino-aprendizagem foi utilizada da seguinte forma:

Tendências	Objetivos de ensino	CrITÉrios de avaliação	Aspectos avaliados	Forma de avaliação
Higienista	Controle médico-sanitarista	HÁbitos de higiene e aptidão física relacionada à performance	Capacidades físicas	Cultura do exame
Militarista	Formação do corpo forte e saudável	Aptidão física relacionada à performance	Capacidades físicas	Cultura do exame
Esportivista	Aprimoramento das técnicas esportivas e capacidades físicas	Técnicas de execução dos movimentos e aptidão física relacionado à performance	Capacidades físicas	Cultura do exame
Popular	Formação político-social	Atitudes críticas nas relações sociais	Capacidades sócio-afetivas	Cultura da avaliação
Pedagógica	Desenvolver competências e habilidades sobre os temas relacionados às práticas corporais	Atitudes sócio-afetivas e educativas; aptidão física relacionada à saúde; conhecimento teórico-prático	Capacidades físicas, sócio-afetivas e cognitivas, dependendo da abordagem de ensino	Cultura da avaliação

Fonte própria

QUADRO 2 – Objetivos de ensino e as práticas avaliativas na Educação Física escolar

2.4. Instrumentos de avaliação aplicados à Educação Física escolar

Ao avaliar, julga-se o valor tendo como referência a medida de uma dada característica. Todo objeto tem qualidades que o caracteriza, por exemplo, a Educação Física escolar que tem como componentes as capacidades físicas, cognitivas e sócio-afetivas. Vários objetivos educacionais são possíveis de serem avaliados (VIANNA, 1978).

Para formular uma escala de medida, é preciso identificar a qualidade do que se pretende avaliar para depois quantificá-la. A escala nominal permite avaliar utilizando operações estatísticas de frequência e porcentagem. Utilizando as características da escala nominal, mas podendo ordenar a qualidade, a escala passará a ser do tipo ordinal, permitindo realizar as mesmas operações estatísticas da nominal mais mediana. Com as características das escalas nominal e ordinal, a escala intervalar nos permite utilizar mais recursos estatísticos por ter unidade fixa (LEVIN, 1987).

Então, vejamos os tipos de escalas de medida:

Tipo de escala	Característica	Operações estatísticas
Nominal (qualitativa)	Categorias que nomeiam os aspectos dos objetos.	Frequência, porcentagem.
Ordinal (qualitativa)	Categorias nomeadas que são ordenáveis.	Frequência, porcentagem, mediana.
Intervalar (quantitativa)	Categorias ordenáveis com valores numéricos e unidade fixa	Frequência, porcentagem, mediana, média.

Fonte própria

QUADRO 3 – Tipos de escalas

Observa-se que para se estabelecer uma medida é necessário identificar a qualidade e quantificá-la. Então, medida é quantificar uma qualidade (CHEPTULIN, 1984). Para a análise do que a quantificação dessa qualidade representa, devem-se estabelecer critérios que possibilite comparar o que foi medido com algo já existente, portanto, classificá-lo. A classificação é inerente ao processo de análise dos dados, mas não o é em relação aos objetivos da avaliação.

A utilização de escala na medição e critérios de comparação na avaliação do ensino-aprendizagem são instrumentos que auxiliam na maximização da objetividade e na diminuição dos erros e/ou subjetividade que possam interferir na análise dos dados (VIANNA, 1978).

Para os instrumentos de avaliação da capacidade cognitiva, a Docimologia, área que estuda os métodos de instrumentalização da avaliação, pode-se ter maior objetividade e precisão na mensuração dos objetivos educacionais. Em geral, os principais instrumentos são provas e trabalhos escritos, que funcionam com a estrutura: a) comando, que é a própria questão; b) descritor, guia para a elaboração da questão, com ou sem alternativas, c)

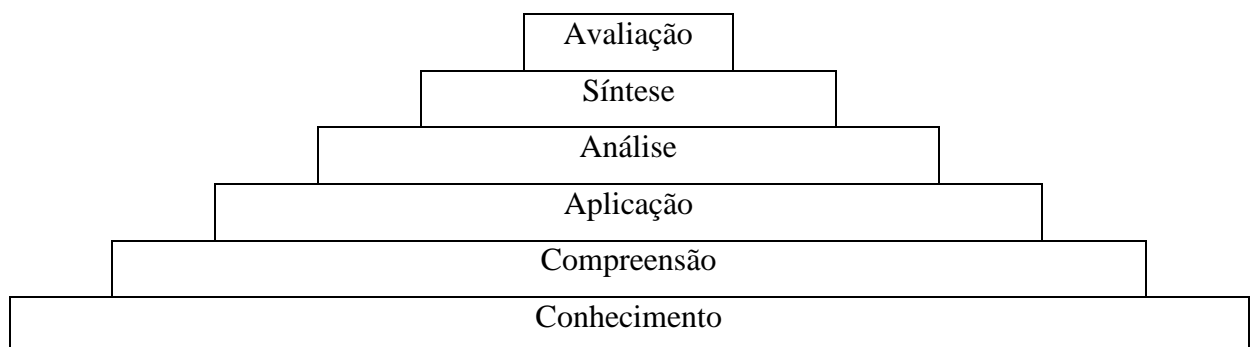
distratores, alternativas erradas nas respostas de múltipla escolha; e d) gabarito, contendo a alternativa certa da pergunta, ou os critérios de análise das respostas dissertativas.

A taxonomia de Bloom é uma estrutura de tem como objetivo ajudar os educadores a verificar o que os alunos sabiam, nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora. No entanto, a taxonomia teve maior repercussão apenas na dimensão cognitiva (PELISSONI, 2009).

Utilizando uma hierarquia de objetivos educacionais, o aluno deve atingir os seguintes níveis de aprendizagem dos conteúdos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (VIANNA, 1978). Para isso, vale apresentarmos como é feita a avaliação do conhecimento na Educação Física nos diferentes níveis da Educação Básica relacionando com os níveis de aprendizagem propostos por Bloom.

O conhecimento é o nível mais simples que se pode ter sobre algo, a memorização de informações é a principal característica dessa fase. No momento seguinte, a compreensão é quando o aluno pode interpretar determinada informação com base no conhecimento que possui (FOREHAND, 2005; TRITSCHLER, 2003). O nível aplicação é a capacidade que o sujeito tem de resolver novas situações concretas com base no que ele já aprendeu. Na fase de análise, o aluno tem a noção mais ampla do objeto de estudo e por dividir por partes sem perder a dimensão do todo (FOREHAND, 2005; TRITSCHLER, 2003).

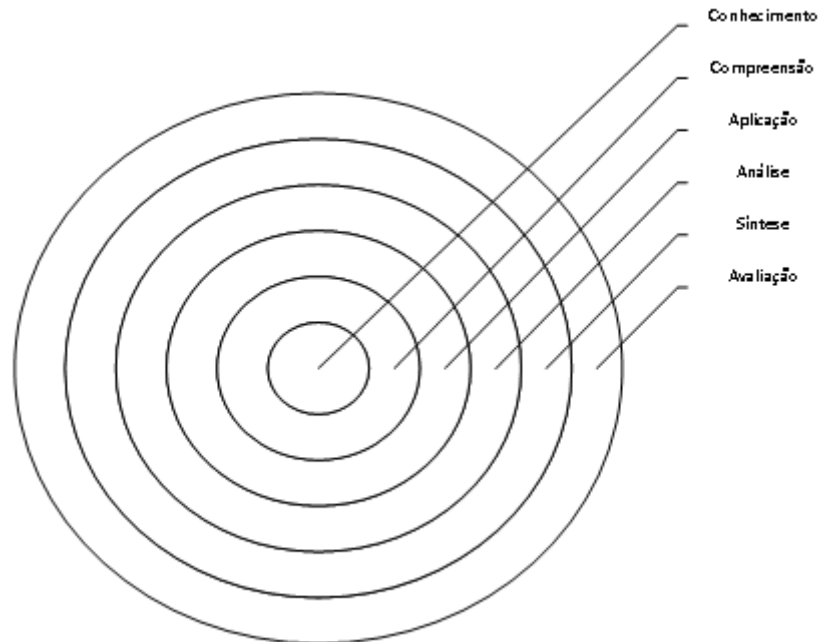
Finalizando a taxonomia, no nível síntese o sujeito pode pensar no objeto com um todo ou em partes, mas tendo a possibilidade de criar uma nova situação. E por último, o aluno tem a habilidade de avaliar quando consegue julgar criticamente as proposições apresentadas a ele (FOREHAND, 2005; TRITSCHLER, 2003). Em geral, essa hierarquia da Taxonomia de Bloom é a apresentada na forma de uma pirâmide ou escala, na qual o aluno passaria de um nível de aprendizado sobre determinado assunto para outro nível, tal como:



Fonte: própria

Figura 1 – Hierarquia dos níveis de aprendizagem de pirâmide

No entanto, entendendo a aprendizagem como um processo dinâmico em que dialeticamente os níveis são desenvolvidos e exercitados, tratamos os níveis de aprendizagem da seguinte forma:



Fonte: própria

Figura 2 – Hierarquia dos níveis de aprendizagem na forma de círculo

Portanto, deve-se considerar que para atingir os níveis mais avançados de aprendizagem para determinados temas os alunos devem ter desenvolvidos as características de cada estágio de desenvolvimento, e cada categoria tem, preconizado por Bloom et alli, um conjunto de verbos que auxiliam na elaboração de testes com o objetivo de mensurar a aprendizagem dos alunos (FOREHAND, 2005).

Para organização de instrumentos de análise das atitudes sócio-afetivas, utilizam-se dois tipos de medida: abordagem de auto-relatório e/ou abordagem de observação (MATHEWS, 1986). No entanto, é preciso, por parte do professor/avaliador ter o mais preciso e definido possível os objetivos educacionais que busca avaliar, bem como um planejamento viável (VIANNA, 1978).

Os instrumentos mais utilizados são: a) abordagem de auto-relatório: auto-avaliação dos alunos em relação aos critérios estabelecidos pelo professor; b) abordagem de observação: registros de frequência dos alunos às aulas; participação nas atividades propostas; atitudes/ações sócio-afetivas realizadas; autonomia para a realização de avaliação dos colegas e do professor.

Os instrumentos de avaliação das capacidades físico-esportivas são utilizados dependendo da faixa etária e do objetivo educacional para determinado público e/ou nível de ensino na Educação Básica. Podemos dividir os objetivos em: a) aprendizagem motora; b) aptidão física relacionada à saúde; c) aptidão física relacionada aos esportes; d) aprendizagem técnico-desportiva.

No objetivo aprendizagem motora, a observação da aquisição dos padrões de movimento (TANI et alli, 1988) e das capacidades psicomotoras (FONSECA, 1995), em geral, são mais utilizada nas aulas do Ensino Infantil e Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano). Ambos os instrumentos visam observar os estágios de desenvolvimento, tais como caminhar, correr, saltar etc, no caso do primeiro, e tonicidade, práxis global e fina, equilíbrio, lateralização, etc., no segundo.

Vários são os testes físicos que avaliam as capacidades físicas relacionadas à saúde e ao rendimento esportivo. No primeiro as capacidades são: resistência cardiorrespiratória, flexibilidade, força abdominal e composição corporal; O segundo apresenta as mesmas capacidades, mas englobando outras tais, como velocidade, agilidade, força de explosão, dentre outras (GUEDES; GUEDES, 2006; MATHEWS, 1986; NAHAS, 2003).

Sobre a avaliação da aprendizagem técnicas-desportes, tem-se utilizado os critérios do GPAI (Instrumento para Avaliação de Desempenho em Jogos) (TANI; BENTO; PETERSEN, 2006) para a análise das atitudes táticas dos alunos nos jogos, e os para os aspectos técnicos têm-se como referência as considerações biomecânicas (HALL, 2005; TRITSCHLER, 2003)

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa

Na pesquisa de abordagem quantitativa, de natureza exploratória, pretendeu-se descrever e comparar os resultados na perspectiva de analisar as práticas avaliativas das aulas de Educação Física do Ensino Médio com os fatores do contexto educacional e do processo do ensino-aprendizagem.

A escolha do Ensino Médio como público estudado se deu por ser a etapa da Educação Básica em que as propostas curriculares e o nível de compreensão dos estudantes possibilitam intervenções docentes de maior diversidade de conteúdos e práticas avaliativas (BRASIL, 2000b), fornecendo a pesquisa amostra heterogênea da realidade e amplas discussões dos resultados.

3.2. Amostra

Fizeram parte do estudo 51 professores de Educação Física e 241 alunos de Ensino Médio de escolas públicas e particulares de Fortaleza-CE. A utilização dos dados, tanto de professores quanto de alunos, potencializou analisar a realidade em diferentes perspectivas, possibilitando perceber similaridades e diferenças nas comparações das respostas, tal como preconizado na metodologia por triangulação (MINAYO et alli, 2005; PATTON, 2010; YU, 2005).

Para o cálculo do tamanho da amostra de professores (BONINI; BONINI, 1972) considerou-se a existência na população objeto de estudo uma variável que, medida dicotomicamente em uma escala com as categorias de medida A e não-A, sendo a população de professores 329 (CEARA, 2010), a maioria (61,1%) de escolas públicas (CEARÁ, 2010). Sabendo-se que a formula do erro para determinação do intervalo de confiança, com um grau de confiança de C%, para a proporção populacional, através de uma amostra aleatória simples é dada por:

$$(I) n = \frac{z^2 \sigma^2 N}{z^2 \sigma^2 + e^2 (N - 1)}$$

Onde:

n – tamanho da amostra aleatória simples.

z – valor da variável normal reduzida referente à confiança de $C\%$

σ^2 – variância populacional

e – erro da estimativa

Fazendo-se em (I):

$C\% = 95\%$, logo $z = 1,96$

$\sigma = 0,25$

$e = 0,1$ na escala de proporção

$N = 329$

Tem-se n de professores = 75

Sendo o tamanho mínimo da amostra aleatória simples de 75 professores. No entanto, não foi possível atender esse número, pois ocorreram muitas dificuldades para a aplicação dos questionários aos professores. Foram aplicados questionários aos professores em 35 escolas, sendo 27 públicas e 8 particulares das Regionais I, II, III, V e VI da cidade de Fortaleza-CE. A seleção das escolas nas regionais foi aleatória.

Já a amostra de alunos foi determinada (BONINI; BONINI, 1972) considerando-se a existência na população de objeto de estudo uma variável medida dicotomicamente em uma escala com categorias de medida a e não-a, sendo a população de alunos de 117747 (CEARÁ, 2010), a maioria (70,85%) de escolas públicas. Sabendo-se que a fórmula do erro para determinação do intervalo de confiança, com um grau de confiança de $C\%$, para a proporção populacional, através de uma amostra aleatória simples é dada por:

$$(I) n = \frac{z^2 \sigma^2 N}{z^2 \sigma^2 + e^2 (N - 1)}$$

Onde:

n – tamanho da amostra aleatória simples.

z – valor da variável normal reduzida referente à confiança de $C\%$

σ^2 – variância populacional

e – erro da estimativa

Fazendo-se em (I):

$C\% = 95\%$, logo $z = 1,96$

$\sigma = 0,25$

$e = 0,05$ na escala de proporção

$N = 117747$

Tem-se n de alunos = 177

O tamanho mínimo da amostra aleatória simples foi 177. Esse tamanho da amostra satisfaz o tamanho mínimo de 10 vezes o número de itens da maior escala do questionário para a realização da análise fatorial. A amostra de alunos teve o número de 241 respondentes de 15 escolas, sendo 12 públicas e 3 particulares.

A seleção das escolas nas regionais foi feita por conveniência em relação à disponibilidade de professores e alunos, bem como a autorização da direção das escolas. A seleção de sujeitos tanto de alunos quanto de professores foi feita de forma independente. Dessa forma, em algumas escolas, foram investigados professores e alunos da mesma escola e também professores e alunos de escolas diferentes.

3.3. Instrumento de coleta de dados

Para auxiliar a elaboração do instrumento, foi realizado um estudo preliminar sobre o contexto atual da Educação Física escolar com a opinião de 21 docentes que atuam na Educação Básica, no qual cada um deles apontou aspectos positivos e negativos que ocorria na disciplina.

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário para os professores (APÊNDICE A) e outro para os alunos (APÊNDICE B) com perguntas de respostas fechadas (múltiplas escolhas e itens em escala) e abertas (dissertativas).

Sobre o questionário dos professores: a) as perguntas de respostas abertas e as fechadas no formato de itens de múltipla foram elaboradas com base no referencial teórico do estudo; b) as perguntas com respostas fechadas no formato de itens em escala foram desenvolvidas a partir do referencial teórico do estudo e do estudo preliminar.

Já na coleta de dados dos alunos, foi utilizado um questionário, desenvolvido com base apenas no referencial teórico, contendo perguntas de respostas fechadas (múltiplas escolhas e itens em escala) e abertas (dissertativas).

Para a formação das escalas tanto do questionário dos professores quanto dos alunos, considerou-se: 1) agrupamento por assuntos afins; 2) os itens em afirmativas; 3) linguagem clara e objetiva; 4) suportes negativos no final das escalas (VIANNA, 1978).

Para a validação do instrumento foram realizadas duas ações: validade de conteúdo pela análise de 3 especialistas da áreas e realização de teste-piloto para avaliação da compreensão dos itens bem como do tempo de aplicação e da seqüência das perguntas. Nessas duas ações, observou-se que os questionários tinham características adequadas para a aplicação.

A aplicação foi realizada nas escolas que foram visitadas e que a gestão da instituição autorizou a realização do estudo, pois tivemos resistência por parte de gestores, principalmente das escolas particulares, e de professores.

O questionário foi aplicado nas seguintes condições: a) aos alunos: ocorreu apenas em dias letivos; b) aos professores: quando foi conveniente ao entrevistado, pois para alguns foi no dia letivo e para outros em momentos de atividades extraclases, tais como dias de planejamento, reuniões pedagógicas, etc.

3.4. Procedimento para análise dos dados

Para a determinação da validade de constructo foi realizada análise fatorial exploratória (KEEVES, 1997; PASQUALI, 2004; HAIR, 2005). E para a análise do cálculo da precisão do instrumento foram feitas análises das escalas utilizadas envolvendo cálculo de precisão, erro padrão da medida, coeficiente de sensibilidade e teste T^2 de Hotelling para identificação de efeito de halo. As respostas abertas foram analisadas a partir da técnica de análise temática para determinação de categorias (MINAYO, 1999). Na análise descritiva dos dados, para as variáveis da respostas fechadas e as categorizações foram utilizadas técnicas de estatística descritiva: distribuição de frequência, medidas de tendência central e variabilidade. Para a análise dos dados foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 15.0.

3.5. Aspectos éticos

Todos os participantes responderam voluntariamente ao questionário, sendo esclarecidos que não pagaram e nem receberam qualquer pagamento. Todos os respondentes do questionário leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(APÊNDICE C, D e E), seguindo as normas do Comitê de Ética desta Universidade. Ao assinar, uma cópia ficou com o respondente e outra com a equipe pesquisadora.

No Termo estavam todas as normas referentes à participação na pesquisa, constando inclusive que a qualquer momento o participante poderia se recusar e retirar o consentimento. Todas as informações conseguidas foram utilizadas apenas pelos responsáveis da pesquisa, garantindo a não identificação das pessoas no estudo.

4. RESULTADOS

4.1. Caracterização da amostra de professores

Foram entrevistados 51 professores de 35 escolas de 5 regionais do município de Fortaleza-CE, sendo a maioria (72,5%) de escola pública e do sexo masculino (64,7%). A maioria (58,8%) dos entrevistados é casada. A média da idade dos respondentes é 35,6 anos, sendo a menor 21 e a maior 57 anos, com coeficiente de variação de 27,11%, caracterizando uma amostra de idade homogênea. A média da renda familiar total foi R\$ 3677,27 reais, sendo R\$ 500,00 a menor e R\$15000,00 a maior, com coeficiente de variação de 73,9% indicando heterogeneidade na distribuição da renda familiar.

Tabela 1 – Caracterização da amostra de professores

Variável	fa/média	CV (%)
Tipo de escola		
Pública	37	72,5
Particular	14	27,5
Regional		
I	20	39,2
II	6	11,8
III	2	3,9
V	13	25,5
VI	10	19,6
Sexo		
Masculino	33	64,7
Feminino	18	35,3
Idade	35,6	27,11
Renda familiar total	3677,27	73,9
Estado civil		
Solteiro	18	35,3
Casado	30	58,8
Viúvo	2	3,9
Separado	1	2

4.2. Descrição dos resultados dos professores

Quando perguntado aos professores sobre o contexto da prática de ensino, a maioria concorda plenamente que: 1) participa de cursos de formação continuada (84,3%), 2) há valorização da Educação Física na escola (62,7%), 3), as aulas são planejadas adequadamente (58,8%) e 4), a produção científica da área é relevante (54,9%). A maioria, 51%, discordou plenamente em relação à separação de turmas por sexo.

Tabela 2 - Sobre o contexto da prática de ensino (Escala 8 - professor)

Variável	%		
	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
Escala 8 - Contexto da prática de ensino			
8.1 - Valorização da Educação Física na escola	2	35,3	62,7
8.2 - Satisfação com a carreira docente	11,8	45,1	43,1
8.3 - Conhecimento do projeto pedagógico da escola	5,9	45,1	49
8.4 - Satisfação financeira	33,3	56,9	9,8
8.5 - Aulas no contra-turno	41,2	29,4	29,4
8.6 - Turmas separadas por sexo	51	29,4	19,6
8.7 - Participa de cursos de formação continuada	0	15,7	84,3
8.8 - A produção científica da área é relevante	11,8	33,3	54,9
8.9 - As aulas são planejadas adequadamente	5,9	35,3	58,8
8.10 - Material didático	15,7	51	33,3

Em relação aos objetivos de ensino, a maioria dos professores concorda plenamente com quase todos os pontos listados na escala: a) Adesão ao estilo de vida ativo (90,2%), b) Hábitos saudáveis (90,2%), c) Aptidão física relacionada à saúde (86,3%), d) Prática esportiva (86,3%), e) Relações sócio-afetivas (80,4%), f) Manifestações culturais (72,5%) e g) Formação sócio-política (68,6%). Grande parte, 47,1%, concorda com o objetivo Aptidão física relacionada à performance esportiva.

A maioria, 56,9%, dos professores respondeu que prioriza alguma abordagem da Educação Física, sendo as abordagens mais indicadas das áreas biológico-funcional, Saúde Renovada (22,2%) e Desenvolvimentista (7,4%), e críticas, Histórico cultural-crítico (11,1%), Crítico-superadora (7,4%) e Crítico-emancipatória (7,4%).

Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, a maioria dos professores relatou que sempre utiliza: aulas práticas (88,2%), aulas teóricas (72,5%), conhecimentos sobre o corpo (78,4%), esportes (60,8%) e jogos (58,8%).

Tabela 3 - Sobre os objetivos de ensino (Escala 9 – professor)

Variável	%		
	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
Escala 9 - Objetivos de ensino			
9.1 - Adesão ao estilo de vida ativo	2	7,8	90,2
9.2 - Formação sócio-política	0	31,4	68,6
9.3 - Aptidão física relacionada à saúde	0	13,7	86,3
9.4 - Hábitos saudáveis	0	9,8	90,2
9.5 - Prática esportiva	0	13,7	86,3
9.6 - Manifestações culturais	2	25,5	72,5
9.7 - Aptidão física relacionada à performance esportiva	19,6	47,1	33,3
9.8 - Relações sócio-afetivas	0	19,6	80,4

Tabela 4 – Prioriza alguma abordagem de ensino da Educação Física

Variável	fa	%
Prioriza alguma abordagem de ensino da Educação Física		
Sim	29	56,9
Não	22	43,1
Se sim, qual?		
Global	1	3,7
Esportes de aventura	1	3,7
Não especificou	6	22,2
Crítico-emancipatória	2	7,4
Histórico cultural-crítico	3	11,1
Construtivista	1	3,7
Saúde Renovada	6	22,2
Crítico-superadora	2	7,4
Esportiva	2	7,4
Desenvolvimentista	2	7,4
Recreativa	1	3,7
Não respondeu	2	7,4

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a maioria concorda plenamente com: 1) utilização de diversos materiais nas aulas (94,1%), 2) diálogo professor-aluno (92,2%), 3) planos das aulas (84,3%), 4) vestimenta adequada dos estudantes para as aulas (68,6%), 5) infraestrutura adequada (64,7%), 6) quantidade adequada de alunos nas aulas (64,7%) e 7) relacionamento afetivo com os alunos (56,9%). A maioria dos professores discordou

plenamente nos seguintes pontos: a) tempo reduzido das aulas (60,8%) e b) indisciplina dos alunos (56,9%).

Tabela 5 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas (Escala 11 – professor)

Variável	%		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Escala 11 - Os conteúdos ministrados nas aulas			
11.1 - Os esportes como conteúdo nas aulas	0	39,2	60,8
11.2 - Os conhecimentos do corpo como conteúdo nas aulas	0	21,6	78,4
11.3 - As atividades rítmicas e expressivas como conteúdo nas aulas	17,6	51	31,4
11.4 - As lutas como conteúdos nas aulas	23,5	58,8	17,6
11.5 - Os jogos como conteúdos nas aulas	2	39,2	58,8
11.6 - As ginásticas como conteúdos nas aulas	3,9	58,5	37,3
11.7 - Os temas transversais nas aulas	2	60,8	37,3
11.8 - Aulas teóricas	0	27,5	72,5
11.9 - Aulas práticas	0	11,8	88,2

Tabela 6 – Sobre ao processo de ensino-aprendizagem (Escala 12 – professor)

Variável	%		
	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
Escala 12 - Processo de ensino-aprendizagem			
12.1 - Diálogo professor-aluno	0	7,8	92,2
12.2 - Planos das aulas	2	13,7	84,3
12.3 - Indisciplina dos alunos	56,9	29,4	13,7
12.4 - Utilização de diversos materiais nas aulas	2	3,9	94,1
12.5 - Relacionamento afetivo com os alunos	2	41,2	56,9
12.6 - Infraestrutura adequada	5,9	29,4	64,7
12.7 - Tempo reduzido das aulas	60,8	29,4	9,8
12.8 - Quantidade adequada de alunos nas aulas	5,9	29,4	64,7
12.9 - Vestimenta adequada dos estudantes para as aulas	5,9	25,5	68,6
12.10 - Dispensa médica dos estudantes das aulas	31,4	52,9	15,7

Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, a maioria, 76,5%, relatou que utiliza avaliação na suas turmas. Em relação as etapas de avaliação, a maioria respondeu realiza: 1) bimestralmente (76,5%), anualmente (56,9%), diagnóstica ou inicial (52,9%) e somativa ou final (51%).

Todos os professores entrevistados responderam que consideram importante avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física, tendo a maioria, 74,5%, a justificativa que avaliação é uma instrumento de análise do ensino-aprendizagem. Dentre os objetivos mais

citados para avaliação estão: 1) reflexão da prática de ensino (35,3%) e 2) objetivos na dimensão atitudinal (35,3%).

Tabela 7 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem (Escala 13 – professor)

Variável	%		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Escala 13 - Avaliação do ensino-aprendizagem			
13.1 - Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física	2	21,6	76,5
13.2 - Avaliação diagnóstica ou inicial	5,9	41,2	52,9
13.3 - Avaliação formativa ou processual	13,7	37,3	49
13.4 - Avaliação somativa ou final	17,6	31,4	51
13.5 - Avaliação anual	29,4	13,7	56,9
13.6 - Avaliação bimestral	11,8	11,8	76,5
13.7 - Avaliação diária	25,5	39,2	35,3

Tabela 8 – Importância e objetivos da avaliação do ensino-aprendizagem

Variável	fa	%
Considera importante avaliação do ensino-aprendizagem		
Sim	51	100
Justificativa CATEGORIZADO		
Considera a avaliação com um instrumento análise do ensino-aprendizagem	38	74,5
Considera a avaliação com um instrumento regulação no ensino-aprendizagem	5	9,8
Não especificou ou não respondeu	8	15,7
Objetivo(s) ao avaliar		
Reflexão da prática de ensino	18	35,3
Objetivos de aprendizagem na dimensão conceitual	11	21,6
Objetivos de aprendizagem na dimensão atitudinal	18	35,3
Objetivos de aprendizagem na dimensão procedimental	13	25,5
Não especificou ou não respondeu	6	11,8

Sobre as atividades na prática avaliativa na disciplina, as principais dificuldades listadas foram: a) falta de interesse dos alunos (23,5%), b) falta de material didático para a disciplina (17,6%) e c) falta de critérios pré-estabelecidos (17,6%). Grande parte dos professores, 45,1%, divulga os resultados das avaliações apenas para o aluno. Dentre os motivos mais citados para reprovar os alunos na disciplina estão: 1) excesso de faltas (41,2%), 2) pouca participação nas aulas (37,3%) e 3) baixo rendimento nas avaliações (35,3%). Sobre a organização dos dados coletados, os meios mais citados pelo professores foram: 1) Diários

de classe (45,1 %), 2) planilhas de notas (29,4%) e 3) relatórios e anotações gerais das turmas e de alguns alunos (27,5%).

Tabela 9 – Atividades na prática avaliativa na disciplina

Variável	Fa	%
Principais dificuldades – CATEGORIZADO		
Poucas aulas na semana	3	5,9
Excesso de aluno por turma	4	7,8
Não tem dificuldades	6	11,8
Falta de material didático para a disciplina	9	17,6
Falta de critérios pré-estabelecidos	9	17,6
Falta de interesse dos alunos	12	23,5
Não especificou	8	15,7
Falta de instrumentos	2	3,9
A gestão da escola intervem inadequadamente	1	2
Falta de estrutura para as aulas	4	7,8
Desvalorização da disciplina	3	5,9
Divulgação dos resultados		
Não divulga	4	7,8
Divulga apenas para o aluno	23	45,1
Divulga de todos os alunos	18	35,3
Divulga apenas o resultado da sala	6	11,8
Motivos para reprovação – CATEGORIZADO		
Indisciplina	5	9,8
Baixo rendimento nas avaliações	18	35,3
Excesso de faltas	21	41,2
Pouca participação nas aulas	19	37,3
Não entrega das atividades exigidas	6	11,8
Não reprova	5	9,8
Não especificou ou não respondeu	6	11,8
Organização dos dados coletados – CATEGORIZADO		
Diários de classe	23	45,1
Planilhas de notas	15	29,4
Relatórios e anotações gerais das turmas e de alguns alunos	14	27,5
Não especificou ou não respondeu	10	19,5

Sobre os instrumentos de avaliação, a maioria dos professores respondeu que sempre utiliza: Observação da participação (84,3%) e Registro da frequência (82,4%), seguido

Trabalhos escritos (58,8%) e Observação do comportamento afetivo-social (56,9%). A maioria, 58,8%, relatou nunca utiliza provas orais.

Tabela 10 - Sobre os instrumentos de avaliação (Escala 19 – professor)

Escala 19 - Instrumentos	Nunca	Às vezes	Sempre
19.1 - Provas escritas	11,8	39,2	49
19.2 - Provas orais	58,8	37,3	3,9
19.3 - Trabalhos escritos	7,8	33,3	58,8
19.4 - Trabalhos orais	27,5	60,8	11,8
19.5 - Testes das capacidades físicas	33,3	49	17,6
19.6 - Análise dos movimentos dos esportes e dos exercícios	25,5	41,2	33,3
19.7 - Observação do comportamento afetivo-social	9,8	33,3	56,9
19.8 - Observação da participação	3,9	11,8	84,3
19.9 - Registro da frequência	2	15,7	82,4
19.10 - Auto-avaliação do aluno	23,5	49	27,5
19.11 - Auto-avaliação do professor	11,8	60,8	27,5

4.3. Análise fatorial dos resultados dos professores

A escala geral do professor tem precisão $\alpha = 0,83$, e $e = 4,2 \Rightarrow 3,8\%$ para os escores dos itens dos professores (ANEXO 1). Foram extraídos 13 fatores distribuídos em 6 escalas.

Na escala 8, sobre o nível de concordância do contexto da prática de ensino, a adequação da amostra $KMO = 0,63$ e significância no teste de esfericidade $p < 0,01$. Foram extraídos 2 fatores: fator 1 - refere-se a Satisfação e valorização da carreira, conhecimento do projeto pedagógico e formato da aula sendo constituído pelo itens 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6; e fator 2 - refere-se a formação docente, conhecimento científico e organização da disciplina sendo constituído pelos itens 8.7, 8.8, 8.9 e 8.10.

A escala 8 apresenta precisão $\alpha = 0,71$, erro padrão da medida $e = 1,8$, amplitude da escala no escore = 9% de A, e Coeficiente de discriminação dos itens entre [0.16 ; 0.47] e somente 1 item com coeficiente menor que 0,20.

$\gamma^2 = 2,32 \Rightarrow \gamma = 1,52$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,936 (93,6%).

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 193,743$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

Na escala 9, sobre o nível de concordância dos objetivos de ensino, mostrou adequação da amostra $KMO = 0,67$ e significância no teste de esfericidade $p < 0,01$. Foram extraídos 2 fatores: fator 1 - refere-se a Aptidão física relacionada à saúde e aos esportes

sendo constituído pelos itens 9.1, 9.3, 9.4, 9.5 e 9.7; e fator 2 - refere-se a Formação sócio-política, afetiva e cultural sendo constituído pelos itens 9.2, 9.6 e 9.8.

A escala 9 apresenta precisão $\alpha = 0,77$, erro padrão da medida $e = 1$, amplitude da escala no escore = 6,3% de A, e Coeficiente de discriminação dos itens entre [0.19 ; 0.59] e somente 1 item com coeficiente menor que 0,20 (0,19).

$\gamma^2 = 1,74 \Rightarrow \gamma = 1,32$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,907 (90,7%).

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 93,03$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

A escala 11, sobre o nível de utilização dos conteúdos nas aulas, teve adequação da amostra $KMO = 0,77$ e significância no teste de esfericidade $p < 0,01$. Foram extraídos 2 fatores: fator 1- refere-se aos Blocos de conteúdos dos Esportes e das atividades rítmicas sendo constituído pelos itens 11.1, 11.3, 11.4, 11.5 e 11.6; e fator 2 - refere-se ao Bloco de conteúdo Conhecimento sobre o corpo e tipo de aula sendo constituído pelos itens 11.2, 11.7, 11.8 e 11.9.

A escala 11 apresenta precisão $\alpha = 0,78$, erro padrão da medida $e = 1,3$, amplitude da escala no escore = 7,2% de A, e Coeficiente de discriminação dos itens entre [0.16 ; 0.59] e somente 1 item com coeficiente menor que 0,20 (0,16).

$\gamma^2 = 3,35 \Rightarrow \gamma = 1,83$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,966 (96,6%).

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 134,081$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

A escala 12, sobre o nível de concordância do processo de ensino-aprendizagem, mostra adequação da amostra $KMO = 0,56$ e teste de esfericidade significativo $p < 0,01$. Foram extraídos 2 fatores: fator 1 – refere-se à infraestrutura sendo constituído pelos itens 12.6, 12.8 e 12.9; e fator 2 – refere-se ao planejamento e relação professor-aluno sendo constituído pelos itens 12.1, 12.2, 12.4 e 12.5.

A escala 12 apresenta precisão $\alpha = 0,68$, erro padrão da medida $e = 1,3$, amplitude da escala no escore = 6,5% de A, e Coeficiente de discriminação dos itens entre [0 ; 0.38] e 1 item com coeficiente nulo, 5 itens com coeficiente menor que 0,20 e positivo e 4 itens com coeficiente maior que 0,20.

$\gamma^2 = 0,66 \Rightarrow \gamma = 0,81$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,791 (79,1%).

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 327,25$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

Para a escala 13, sobre o nível de utilização da avaliação do ensino-aprendizagem, a adequação da amostra $KMO = 0,64$ e teste de esfericidade significativa $p < 0,01$. Foram extraídos 2 fatores: fator 1 – refere-se a Realização de avaliações somativa sendo constituído pelos itens 13.1, 13.4, 13.5 e 13.6; e fator 2 – refere-se a Realização de avaliações formativas sendo constituído pelos itens 13.2, 13.3 e 13.7.

A escala 13 apresenta precisão $\alpha = 0,70$, erro padrão da medida $e = 1,5$, amplitude da escala no score = 10,7% de A, e Coeficiente de discriminação dos itens entre [0,21 ; 0,54] e todos os itens com coeficiente maior que 0,20.

$\gamma^2 = 1,59 \Rightarrow \gamma = 1,26$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,896 (89,6%).

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 61,704$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

Para a escala 19, sobre o nível de utilização dos instrumentos de avaliação, teve adequação da amostra $KMO = 0,65$ e teste de esfericidade significativo $p < 0,01$. Foram extraídos 3 fatores: fator 1 – refere-se a Avaliação com provas práticas e teóricas sendo constituído pelos itens 19.1, 19.3 e 19.5, fator 2 – refere-se ao Registro diário sendo constituído pelos itens 19.6, 19.8 e 19.9; e fator 3 – refere-se a Auto avaliação do professore e do aluno sendo constituído pelos itens 19.2, 19.4, 19.7, 19.10 e 19.11.

A escala 19 apresenta precisão $\alpha = 0,76$, erro padrão da medida $e = 1,5$, amplitude da escala no score = 6,4% de A, e Coeficiente de discriminação dos itens entre [-0,07 ; 0,56] e 3 itens com coeficiente negativo (-0,07; -0,06; -0,07) e 1 item com coeficiente positivo menor que 0,20 (0,12).

$\gamma^2 = 1,13 \Rightarrow \gamma = 1,1$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,864 (86,4%).

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 252,511$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

4.4. Caracterização da amostra dos alunos

Foram entrevistados 241 alunos de quinze escolas, distribuídas por 5 regionais do município de Fortaleza-CE, sendo a maioria, 88,8%, de escola pública. A maioria (52,3%) dos respondentes era do sexo feminino. A maior parte da amostra cursava o 1º ano, 38,2%,

seguido dos que cursavam o 2º ano, 37,3%, e 3º ano, 24,5%. A média de idade os entrevistados foi 16,6, sendo o de menor idade 14 e o de maior idade 27anos, com o coeficiente de variação de 9,3%, mostrando que a distribuição da idade na amostra é homogênea. Grande parte da amostra, 49,8%, estudava no período da tarde.

Tabela 11 – Caracterização da amostra dos alunos

Variável	fa/média	CV(%)
Tipo de escola		
Pública	214	88,8
Particular	27	11,2
Regional		
I	19	7,9
II	41	17
IV	33	13,7
V	91	37,8
VI	57	23,7
Sexo		
Masculino	115	47,7
Feminino	125	52,3
Idade	16,6	9,3
Escolaridade		
1º ano	92	38,2
2º ano	90	37,3
3º ano	59	24,5
Turno		
Manhã	115	47,7
Tarde	120	49,8
Integral	6	2,5

4.5. Descrição dos resultados dos alunos

Os objetivos das aulas de Educação Física que a maioria dos alunos respondeu concordar plenamente foram: 1) hábitos saudáveis (89,2%), 2) aptidão física relacionada à saúde (88,8%); 3) prática esportiva (82,2%); 4) adesão ao estilo de vida ativo (73,9%); Aptidão física relacionada à performance esportiva (64,3%) e 6) relações sócio-afetivas (53,5%). Sobre as aulas de Educação Física, a maioria dos alunos concorda plenamente com a utilização dos seguintes conteúdos: a) conhecimento sobre o corpo (81,3%), b) esportes (79,3%), jogos (73,9%), ginásticas (65,1%) e atividades rítmicas 54,4%).

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos alunos concorda com: 1) aulas práticas (83,8%) e teóricas (66%), 2) existência de diálogo professor-aluno (82,6%), e 3) compromisso dos docentes (69,7%).

Tabela 12 - Sobre os objetivos das aulas de Educação Física (Escala 7 – alunos)

Variável	%		
Escala 7 - Objetivos de ensino	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
7.1 - Adesão ao estilo de vida ativo	2,1	24,1	73,9
7.2 - Formação sócio-política	19,9	46,1	34
7.3 - Aptidão física relacionada à saúde	1,7	9,5	88,8
7.4 - Hábitos saudáveis	0,8	10	89,2
7.5 - Prática esportiva	2,9	14,9	82,2
7.6 - Manifestações culturais	12	45,2	42,7
7.7 - Aptidão física relacionada à performance esportiva	6,6	29	64,3
7.8 - Relações sócio-afetivas	9,1	37,3	53,5

Tabela 13 - Sobre as aulas de Educação Física (Escala 8 – alunos)

Variável	%		
Escala 8 - Os conteúdos ministrados nas aulas	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
8.1 - Os esportes como conteúdo nas aulas	3,7	17	79,3
8.2 - Os conhecimentos do corpo como conteúdo nas aulas	0,8	17,8	81,3
8.3 - As atividades rítmicas e expressivas como conteúdo nas aulas, tais como danças, teatro, dentre outros.	12,4	33,2	54,4
8.4 - As lutas como conteúdos nas aulas	18,7	41,5	39,8
8.5 - Os jogos como conteúdos nas aulas	3,7	22,4	73,9
8.6 - As ginásticas como conteúdos nas aulas	9,1	25,7	65,1
8.7 - Os temas transversais nas aulas	13,3	46,5	40,2

Tabela 14 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física (Escala 9_ alunos)

Variável	%		
Escala 9 - Processo de ensino-aprendizagem	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
9.1 - Aulas teóricas	10	24,1	66
9.2 - Aulas práticas	5,8	10,4	83,8
9.3 - Existe diálogo professor-aluno	1,2	16,2	82,6
9.4 - Os professores são compromissados	5	25,3	69,7
9.5 - Os alunos são indisciplinados	27	59,3	13,7
9.6 - São utilizados diversos materiais nas aulas	27,4	41,5	31,1
9.7 - Existe relacionamento afetivo professor-aluno	23,2	45,6	31,1
9.8 - A infraestrutura das aulas é adequada	19,9	46,1	34
9.9 - As aulas tem tempo reduzido	32	37,3	30,7

9.10 - Quantidade adequada de alunos nas aulas	18,7	36,1	45,2
--	------	------	------

Sobre as práticas avaliativas da disciplina, a maioria concorda que deve haver avaliação (72,2%) e recuperação (57,7%). Também concordam plenamente com as práticas avaliativas (62,7%) e com avaliação bimestral (57,7%). Relatam ainda que os resultados das avaliações são divulgados para todos os alunos (60,6%).

Tabela 15 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem (Escala 10 – alunos)

Variável	%		
	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
Escala 10 - Avaliação do ensino-aprendizagem			
10.1 - Avaliação	4,1	23,7	72,2
10.2 - Avaliação bimestral	12,9	21,6	57,7
10.3 - Recuperação	20,7	21,6	57,7
10.4 - Reprovação de ano	47,7	26,6	25,7
10.5 - As práticas avaliativas utilizadas	6,2	31,1	62,7
10.6 - Aos instrumentos de avaliação utilizados	12	38,2	49,8

Tabela 16 – Divulgação dos resultados das avaliações

Variável	fa	%
Divulgação dos resultados das avaliações		
Não são divulgados	16	6,9
Divulgados apenas para o aluno	44	19
Divulgados para todos os alunos	140	60,6
Divulgados apenas o resultado geral da sala	31	13,4

Tabela 17 - Sobre os instrumentos de avaliação (Escala 12 – alunos)

Variável	%		
	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
Escala 12 - Instrumentos			
12.1 - Provas escritas	11,2	15,8	73
12.2 - Provas orais	50,2	27,4	22,4
12.3 - Trabalhos escritos	5,8	15,4	78,8
12.4 - Trabalhos orais	45,2	24,5	30,3
12.5 - Testes das capacidades físicas	32,8	23,7	43,6
12.6 - Análise dos movimentos dos esportes e dos exercícios	26,1	27,4	46,5
12.7 - Observação do comportamento afetivo-social	25,7	40,2	34
12.8 - Observação da participação	4,1	23,7	72,2
12.9 - Registro da frequência	2,9	12	85,1
12.10 - Auto-avaliação do aluno	11,6	22	66,4
12.11 - Auto-avaliação do professor	15,4	29	55,6

Sobre os instrumentos de avaliação, os entrevistados responderam que concordam plenamente com a utilização de registro de frequência (85,1%) seguido de trabalhos escritos (78,8%), provas escritas (73%), observação da participação (72,2%), auto-avaliação do aluno (66,4%) e do professor (55,6%).

4.6. Análise fatorial dos resultados dos alunos

Tomando-se a distribuição dos escores de cada um dos 41 itens, observa-se que a média dessas distribuições variou de 0,72 a 1,88 (ANEXO 2). E que os coeficientes de variação variaram de 1% a 111%, somente as distribuições de 10 itens apresentaram coeficiente de variação menor ou igual a 30%, indicando homogeneidade dos respondentes em relação a esses itens (10.8, 7.4, 7.3, 8.2, 9.3, 12.9, 7.5, 7.1, 8.1 e 9.2). Nos demais 31 itens os coeficientes de variação de cada distribuição situou-se no intervalo [31%; 111%] sendo que entre esses as distribuições dos itens 8.3, 10.6, 7.6, 8.7, 10.3, 9.10, 8.4, 7.2, 9.8, 9.7, 12.6, 12.7, 9.4, 9.5, 9.6, 12.5, 9.9, 12.4 e 12.2 apresentaram maior grau de heterogeneidade, isto é, os respondentes discordam muito entre si em relação as afirmações apresentadas nesses itens.

As médias das distribuições dos itens variaram de 0,72 a 1,88 com 5 itens (12.6, 12.2, 12.8, 9.9 e 10.3) com média na distribuição inferior ao valor central da escala de medida do item [2 ; 0]. Esses itens apresentaram também grande heterogeneidade na distribuição do escore no item com coeficiente de variação variando de 33% à 111%. Nos demais itens as distribuições tiveram média superior ao ponto central da escala do escore do item.

3 itens (7.2, 12.3 e 8.7) representam coeficiente de discriminação positivo porém inferior à 0,2, respectivamente 0,3, 0,6 e 0,9. Nos demais itens, o coeficiente variou de 0,20 a 0,53. A escala total apresenta precisão $\alpha = 0,86$, erro padrão da medida $e = 2,0$ e amplitude da escala no escore $= 2,4\%$ de A.

$\gamma^2 = 5,11 \Rightarrow \gamma = 2,26$, ou seja, a probabilidade da escala apresentar medida com erro inferior ao erro padrão da medida é 0,988 (98,8%) e $P = 9,81$.

O teste de Hotelling foi significativo ($p < 0,01$) com o valor $T^2 = 1926,121$, indicando a não ocorrência de “efeito de halo”.

A análise fatorial da escala total (aluno) apresentou adequação da amostra $KMO = 0,745$ e significativo para o teste de esfericidade $p < 0,001$, com comunalidade entre [0,53 ; 0,76]. Foram extraídos 12 fatores explicando 65,6% da variância total.

A escala 7, sobre o nível de concordância dos objetivos das aulas de Educação Física, apresentou a adequação da amostra $KMO = 0,75$ e o teste de esfericidade significativo para

$p < 0,01$, com comunalidade variando de 0,32 a 0,66. Foram extraídos dois fatores explicando 50,5% da variância total: fator 1 - refere-se a Aptidão física relacionada á saúde e ao estilo de vida ativo sendo constituído pelos itens 7.1, 7.3, 7.4, 7.5 e 7.7; e fator 2 – refere-se a Relação à vida social sendo constituído pelos itens 7.2, 7.6 e 7.8.

Na escala 8, sobre o nível de concordância dos conteúdos das aulas de Educação Física, a adequação da amostra apresentou $KMO = 0,64$ e significância no teste de esfericidade $p < 0,01$, com comunalidade variando de 0,34 a 0,67. Foram extraídos 2 fatores explicando 53,8% da variância total: fator 1 – refere-se ao Conhecimento do corpo envolvendo atividades rítmicas e ginástica sendo constituído pelos itens 8.2, 8.3 e 8.6; e fator 2 – refere-se a Esportes envolvendo lutas e jogos sendo constituído pelos itens 8.1, 8.4 e 8.5.

Para a escala 9, sobre o nível de concordância do processo de ensino-aprendizagem, apresentou a adequação da amostra $KMO = 0,57$ com significância no teste de esfericidade $p < 0,01$ e comunalidade dos itens 9.5, 9.9 e 9.10 menor que 0,30; os demais variando de 0,32 a 0,57. Foram extraídos 3 fatores explicando 47,3% da variância total. A análise semântica dos itens extraídos em cada fator após a rotação indicou que esses itens podem se distribuir em dois fatores: fator 1 – Se refere aos tipos de aulas (prática e teórica), adequação da infraestrutura e a relação professor-aluno sendo constituído pelos itens 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.6, 9.7 e 9.8; e fator 2 – Se refere ao tempo das aulas adequação da quantidade de alunos e a disciplina sendo constituído pelos itens 9.5, 9.9 e 9.10.

A escala 10, sobre o nível de concordância das práticas avaliativas da disciplina, teve adequação da amostra $KMO = 0,75$ e teste de esfericidade significativo $p < 0,01$, com comunalidade dos itens variando de 0,43 a 0,78. Foram extraídos 2 fatores explicando 62,1% da variância total: fator 1 – refere-se a aprovação na disciplina sendo constituído pelos itens 10.2, 10.3 e 10.4; e fator 2 – refere-se as práticas avaliativas sendo constituído pelos itens 10.1, 10.5 e 10.6.

Para a escala 12, sobre o nível de concordância dos instrumentos de avaliação, a adequação da amostra $KMO = 0,69$ e significância no teste de esfericidade $p < 0,01$, com comunalidade variando de 0,45 a 0,66. Foram extraídos 3 fatores explicando 57,4% da variância total. A análise semântica dos itens extraídos em cada fator após a rotação indicou que esses itens podem se distribuir em dois fatores: fator 1 – refere-se a observação do desempenho dos alunos e do professor sendo constituído pelos itens 12.5, 12.6, 12.7, 12.8, 12.9, 12.10, 12.11; e fator 2 – refere-se a avaliação com provas e trabalhos escritos e orais sendo constituído pelos itens 12.1, 12.2, 12.3 e 12.4.

5. DISCUSSÃO

5.1 Possibilidades do estudo

Na história da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, apontamos que as tendências Higienista, Militarista e Esportivista da Educação Física apresentavam objetivos de ensino que priorizavam as capacidades físicas dos estudantes, pouco considerando as atitudes e o conhecimento científico da área, e que as práticas avaliativas visavam selecionar, classificar, punir e eliminar os menos aptos, por meio da cultura do exame.

Com os resultados do estudo, podemos perceber que o contexto de ensino da Educação Física está mudando, podendo ser tanto pela qualificação docente quanto pela adequação da infraestrutura, e os discentes estão percebendo que os professores estão mais comprometidos com a disciplina e que a relação professor-aluno está mais evidente. Mendes, Nascimento e Mendes (2007) realizaram um estudo sobre estruturação das práticas avaliativas de professores egressos e apontaram que a formação continuada é um importante fator no desenvolvimento de práticas avaliativas condizentes com a realidade que atuam, pois conseguem fazer relação da teoria apreendida nos cursos de pós-graduação com a sua prática de ensino.

Consideramos que as tendências recentes da Educação Física, Popular e Pedagógica, apresentam avanços em relação às práticas avaliativas utilizadas no início de sua implementação na escola. Cabe aos docentes desenvolver o trabalho pedagógico baseado nos objetivos de ensino dos referenciais teórico-metodológicos da Educação Física do PP da escola ou dos PCN's, por exemplo, e utilizar os instrumentos avaliativos adequados que potencialize a cultura da avaliação.

Os resultados do estudo apontam que tanto professores quanto os alunos concordam que os objetivos da disciplina são fortemente influenciados pelas características das abordagens biológico-funcional, tais como proporcionar hábitos de vida saudáveis, estímulo ao estilo de vida ativo e aptidão física relacionada à saúde e aos esportes, mas ambos também indicam a necessidade de proporcionar formação sócio-afetiva e relacional nas atividades da disciplina.

No estudo de Ferreira (2001), propõe a ampliação da concepção de aptidão física e saúde na escola através da compreensão dos fatores sociais que estão relacionados ao ensino da Educação Física escolar, tais como aspectos políticos, sociais, ambientais, históricos e

culturais. Menestrina (2000) reforça o argumento de que a Educação Física precisa contextualizar seus conteúdos considerando a formação humana e crítica dos discentes.

A Educação Física passou a contextualizar os aspectos sociais, culturais, biológicos e políticos das práticas corporais. Com isso, os testes físicos continuaram a ser usados, mas com um foco de diagnosticar e auxiliar no acompanhamento da evolução dos alunos. Também foram incluídos outros instrumentos avaliativos tais como diários de observação sistemática das atitudes, provas e trabalhos escritos, atividades de auto-avaliação, dentre outros.

Para Costa e Souza Júnior (2004) ainda é predominante a avaliação das atitudes na Educação Física devido às dificuldades que ocorrem na efetivação do projeto pedagógico da escola. Fernandes e Greenville relatam que a observação do comportamento pode ser um instrumento para análise não apenas das atitudes, mas também do conhecimento e dos fazer nas aulas, pois argumentam que “a participação é uma condição que se faz necessária para o aprendizado dos vários conteúdos propostos pela Educação Física, talvez mais importante até do que para outras disciplinas, por possuírem características marcadamente teóricas” (2007, p. 129).

A dinâmica de compreensão da utilização dos objetivos de ensino e dos instrumentos para a avaliação da disciplina tem feito com que aos poucos ocorram mudanças de significados no entendimento de algumas práticas, como por exemplo, o uso de testes físicos na Educação Física. Para Nahas (2003, p. 159) “Os testes de aptidão física não representam o fim do processo. São apenas instrumentos para atingir objetivos da ‘educação para a atividade física e saúde’ (isto é, encorajar os indivíduos a escolherem hábitos mais ativos por toda a vida)”.

Observamos na pesquisa que os conteúdos relacionados ao conhecimento do corpo e a prática esportiva foram os mais citados pelos professores e alunos, assim como ambos indicaram concordância na utilização das aulas práticas e teóricas para a disciplina. Pontes Jr e Soares (2010) relatam que os conteúdos esportes, saúde e qualidade de vida são os mais citados pelos alunos entrevistados e que as aulas teóricas e práticas são utilizadas nas aulas de Educação Física tanto em escolas públicas quanto particulares.

Sobre a avaliação da disciplina, percebe-se no estudo que a sua utilização é defendida por professores e alunos e que há tendência a valorização da diversidade de instrumentos de avaliação, mas ainda fortemente relacionada à dimensão atitudinal dos conteúdos. Isso demonstra que os resultados apresentam relação com a teoria estudada sobre as práticas avaliativas nas tendências recentes da Educação Física.

Não foi identificado, tanto nos referenciais teóricos estudados quanto nos resultados, proposições de práticas avaliativas de ensino-aprendizagem da Educação Física que apresentassem traços da cultura do exame. No entanto, ainda é possível, percebermos atitudes típicas da cultura do exame nas práticas avaliativas de ensino-aprendizagem na prática de ensino dos professores de Educação Física, demonstrando que podem ocorrer contradições entre a teoria e a prática dos docentes em relação às proposições avaliativas das abordagens que fundamentam sua prática, em decorrência, talvez, do enraizamento que as características do exame produziram técnico e socialmente na formação educacional desses professores.

5.2 Reflexões sobre a prática avaliativa

Com base no referencial teórico, percebemos que as condições sociais que fazem com que o indivíduo ou grupo tenham mais chances de seguir de um nível a outro são fatores determinantes para a motivação pessoal, ou seja, muitas vezes a justificativa da desmotivação discente em prosseguir e concluir as etapas do ensino básico ou superior pode está nas oportunidades que o seu contexto social tem em relação a poder ter êxito nos exames escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992; PERRENOUD, 1999; MENDEZ, 2002; HADJI, 2001).

Por isso, a função social, conservação das classes, e técnica, formação para o mundo do trabalho, que o exame pode promover e a formação de sujeitos disciplinados começa como a intervenção escolar nas atitudes dos indivíduos por meio dos exames e das metodologias de ensino autoritárias (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Observamos que, em geral, as perspectivas de avaliação apresentam características da pesquisa científica para coleta e análise de dados, caráter objetivo da atividade avaliativa, preparação de pesquisador/avaliador e utilização dos resultados da atividade avaliativa para a tomada de decisões (VIANNA, 2000; ESCORZA, 2003).

Na cultura da avaliação, exige-se do professor: conhecimento teórico da área, conhecimento técnico para análise da realidade e dos resultados, criatividade e bom-senso; valorizar a aprendizagem, as atitudes e os fazeres dos estudantes; analisa o contexto para planejar os objetivos de ensino-aprendizagem e como serão avaliados (BENEVIDES; VIANA, 2010; DEPRESBITERIS, 1995; VIANNA, 2000).

Os estágios de desenvolvimento são atingidos por meio da relação assimilação/acomodação estimulado por alguma ação/fator do meio ambiente que o indivíduo teve, o que gera a equilibração. Um novo estímulo causa um desequilíbrio na estrutura

cognitiva do indivíduo, fazendo que ela assimile a nova informação, e por um processo de autoregulação da estrutura cognitiva esse estímulo (uma nova informação) se acomoda e a estrutura entre novamente em equilíbrio. Essa relação naturalista de Piaget vem do entendimento dialético das relações qualidade/quantidade, biológico/social e afetivo/motor das capacidades do desenvolvimento humano (PIAGET, 1982; 2002; CHEPTULIN, 1982).

Dessa forma, as informações apreendidas e as capacidades desenvolvidas serão utilizadas em todos os níveis de aprendizagem, enfatizando as características relacional, reversível e acumulativa dos níveis de aprendizagem entre os próprios níveis (FOREHAND, 2005).

As aulas de Educação Física estão diretamente relacionadas à compreensão sobre o desenvolvimento da criança para que possa ser mais um instrumento educacional que estimule a sua formação psicomotora, afetiva e cognitiva (JEWETT; MULAN, 1977; MATHEWS, 1986; NAHAS, 2003; TRITSCHLER, 2003).

Por tanto, os estágios de desenvolvimento da aprendizagem de Piaget apresentam elementos que: a) tem como base a compreensão dialética do desenvolvimento; b) considera as relações com o meio ambiente como o instrumento para o estímulo às capacidades; c) percebe, nos estágios de desenvolvimento, referenciais para orientar a observação e ação sobre as necessidades dos indivíduos (PIAGET, 1982; 2002).

Pelo nível de desenvolvimento das crianças do Ensino Infantil, indicamos que os professores de Educação Física avaliem o conhecimento dos alunos apenas nos dois primeiros níveis da taxonomia de Bloom, pois os jogos e brincadeiras enfatizam na memorização e interpretação de informações que os auxiliem a brincar e os docentes, em geral, utilizam registros em diários das observações sistemáticas que fazem tendo como critério: a) analisar o desenvolvimento psicomotor; b) as atitudes nas atividades. Portanto, ainda não há nessa fase um direcionamento para a aplicação do conhecimento.

No Ensino Fundamental para séries iniciais, os professores começam a avaliar o conhecimento dos estudantes sobre os níveis de aplicação e análise, além dos níveis de conhecimento e compreensão, pois os alunos são capazes de participar de jogos e brincadeiras com possibilidades de mudanças de regras, além da facilidade de adaptação aos esportes e práticas corporais, pois estão sendo estimulados de diversas formas. Com isso, a avaliação do conhecimento pode ser percebida nos registros sistemáticos dos docentes considerando a facilidade/dificuldade de executar determinadas atividades.

No Ensino Fundamental para séries finais, os alunos já conseguem inserir e mudar as regras de esportes, jogos e brincadeiras, apresentam facilidade de adaptação a diferentes

práticas corporais, pois utilizam as informações já conhecidas em outras situações similares e aprendem a formular e discutir ideias sobre os diversos temas que estão relacionados às práticas corporais.

Na avaliação do conhecimento no Ensino Médio podem ser utilizados instrumentos que auxiliem os professores a verificar a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos da disciplina, sendo alguns dos possíveis instrumentos provas escritas elaboradas pelo próprio docente e trabalhos escritos com temas direcionados.

A taxonomia de Bloom deve estar associada ao contexto de utilização dos conteúdos e com as práticas avaliativas, pois o planejamento dos conteúdos está relacionado aos objetivos educacionais que se tem para os alunos, assim como o grau de exigência que o nível de ensino trabalhado e a periodicidade de realização de provas, trabalhos e/ou testes e o tipo de itens são fatores que podem interferir na elaboração desses instrumentos.

Tendo instrumentos bem elaborados, com itens que visem avaliar o conhecimento dos estudantes, os docentes podem trabalhar os conteúdos de maneira mais condizente com o contexto educacional (KEEVES, 1997).

Assim, para considerar que o aluno possa estar em um nível de aprendizagem sobre um determinado assunto, é importante que para cada categoria ou nível deve-se ter o máximo de assimilação do anterior, para assim acomodar no nível seguinte entrando em equilíbrio. (PIAGET, 2002)

Para desenvolver instrumentos de avaliação do conhecimento deve-se considerar: 1) considerar o estágio de desenvolvimento dos alunos; 2) o grau de relação dos alunos com o conteúdo a ser avaliado; 3) a periodicidade das práticas avaliativas; 4) as características de elaboração dos instrumentos.

Avaliação das atitudes é muito utilizado nas fases iniciais da Educação Básica, sendo no ensino da Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental priorizado os aspectos atitudinais dos alunos durante as aulas para a análise dos objetivos educacionais propostos, e no Ensino Médio, como vimos no estudo, já se tem também maior utilização da avaliação prática e do conhecimento (BETTI; ZULIANI, 2002; RODRIGUES, 2003; BRASIL, 1997; 2000b)

Em relação aos testes físicos voltados para observação do desenvolvimento motor e esportivo, em ambos os instrumentos, os alunos são classificados por níveis de desenvolvimento, resultado de observações e testes que os caracterizam qualitativa e quantitativamente. Os resultados auxiliam o docente a identificar quais as capacidades psicomotoras, padrões de movimento e níveis de aptidão física para a saúde e aos esportes que

as crianças e os adolescentes, precisam melhorar. Esses tipos de testes tem validação no Brasil para crianças desde 7 até 17 anos (GUEDES; GUEDES, 2006), podendo ser aplicado para discentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

5.4 Perspectivas futuras da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar

O professor tem o papel de gerir dados, mediar ações de aprendizado e atuar na perspectiva de identificar, por meio de pesquisas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, além de buscar a inclusão de todos, motivando a participação e a continuidade nos desafios da aprendizagem.

Com a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997; 2000) deram orientações sobre para a prática de ensino, em que a apresentação dos blocos de conteúdos foi uma importante mudança no entendimento didático pedagógico para a área. Para os PCN's (BRASIL, 2000), os conteúdos da Educação Física estão divididos nos três seguintes blocos: 1) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2) Atividades rítmicas e expressivas; e 3) Conhecimentos sobre o corpo.

Por isso, as aulas de Educação Física escolar agregaram outros recursos a sua prática de ensino, tais como aulas teóricas, uso de materiais didáticos como livros e apostilas, eventos esportivos e culturais, aulas de campo, como visitas a parques ecológicos, complexos esportivos de alto rendimento e laboratórios de fisiologia do exercício, dentre outros.

No entanto, a avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física nas dimensões procedimentais e atitudinais apresenta fundamentação teórica e técnica avançada compara a dimensão conceitual, pois os dois primeiros: a) possuem inúmeros instrumentos válidos e fidedignos para crianças e adolescentes, tanto no exterior quanto no Brasil; b) a influência de outras áreas na fundamentação científica para avaliação nessas dimensões são tradicionalmente fortes; c) didaticamente, ocorreu uma grande adesão de professores que direcionam suas aulas e avaliações aos aspectos sócio-afetivos.

A avaliação do conhecimento via testes e provas, nas aulas de Educação Física escolar vem sendo mais utilizada, mas ainda carece de aperfeiçoamento técnico-científico para a elaboração e validação de instrumentos, também não se desenvolveu uma cultura discente no sentido de aceitar nessa disciplina esse tipo de procedimento avaliativo.

Progressivamente, a Educação Física vem sendo inserida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, visto que foram inseridas, em 2009, duas questões (uma do bloco Conhecimento sobre o corpo e outra do bloco Atividades rítmicas e expressivas dos PCN's), em 2010, quatro questões (uma do bloco Conhecimento sobre o corpo, uma do bloco Esportes, jogos, lutas e ginásticas e duas do bloco Atividades rítmicas e expressivas), já em 2011, o ENEM inseriu cinco questões (três do bloco Conhecimento do corpo, uma do bloco Esportes, jogos, lutas e ginásticas e uma do bloco Atividades rítmicas e expressivas).

Consideramos que a Educação Física no Ensino Médio tem características importantes que dão relevância para a utilização da avaliação do conhecimento: a) as aulas teóricas são mais realizadas do que no ensino fundamental; b) o nível de desenvolvimento cognitivo dos discentes permite contextualizar conteúdos sócio-políticos e regionais sobre as práticas corporais, além dos conteúdos já preconizados pelos PCN's; c) o ENEM está exigindo dos discentes conhecimentos da Educação Física, o que faz com que escolas e professores da área modifiquem suas estratégias em relação à distribuição dos conteúdos, da carga horária e da metodologia de ensino.

Devido à crescente utilização de aulas teóricas na Educação Física escolar e à recente inserção desse componente curricular no ENEM, ainda não há estudos no Brasil que mostrem: 1) o impacto da exigência de conhecimentos da área na prática pedagógica do professor de Educação Física; 2) o nível de conhecimento de alunos de Ensino Médio em relação aos temas da área; 3) instrumentos válidos e fidedignos elaborados com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Propomos que avaliação na Educação Física escolar seja uma etapa da prática pedagógica que o professor analisa a aprendizagem dos discentes nas dimensões cognitiva, físico-esportiva e sócio-afetiva considerando critérios pré-estabelecidos e o contexto educacional, além de ser um meio de reflexão sobre da sua prática de ensino. Especificamente na dimensão cognitiva, indicamos a possibilidade de relacionar a taxonomia de Bloom e os estágios de desenvolvimento piagetiano com a elaboração de instrumentos de avaliação do conhecimento para a Educação Física em todos os níveis da Educação Básica, principalmente para o Ensino Médio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os objetivos de ensino da Educação Física na escola estão relacionados a estimular nos alunos a aquisição de um estilo de vida ativo, hábitos saudáveis e aptidão física relacionada à saúde, acrescido do aspecto inerente a prática educativa: formação sócioafetiva e cultural. Dessa forma, os conteúdos sobre conhecimento do corpo e esportes foram os mais relatados.

Os critérios de avaliação da disciplina estavam voltados para a análise do processo de ensino-aprendizagem e identificação das dificuldades da prática de ensino. Já os aspectos relatados pelos docentes para avaliação na disciplina valorizavam a dimensão atitudinal, seguida da procedimental e da conceitual.

Conclui-se que os fatores relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar apontado pelos professores e alunos de Ensino Médio indicam que as práticas avaliativas são utilizadas e que os instrumentos de avaliação são diversificados, mas ocorrendo uma predominância para avaliação na dimensão atitudinal.

Observa-se que os estudantes de Ensino Médio concordam com as opiniões e práticas dos professores em relação aos objetivos de ensino, os conteúdos ministrados e nas práticas e instrumentos de avaliação na disciplina. No entanto, essa concordância pode ser objeto de análise sobre os fatores que estão relacionados às opiniões dos discentes serem parecidas com as dos docentes, sobre os aspectos citados.

Entendemos que a prática de ensino da Educação Física vem mudando tanto nas práticas de ensino quanto nas avaliativas, pois os professores estão valorizando a sua formação continuada, bem como os alunos estão percebendo isso. A disciplina ainda carece de vários fatores para melhoria e reconhecimento efetivo dentro da escola, mas com os resultados desse estudo percebemos que ela está se desenvolvendo.

Sugerimos que sejam feitos outros estudos sobre as práticas avaliativas da Educação Física na escola a fim de identificar o impacto do Exame Nacional de Ensino Médio na disciplina e no contexto escolar, o nível de conhecimento dos estudantes sobre os conteúdos da área e, principalmente, a relação das diversas diretrizes curriculares que estão sendo elaboradas nas diferentes regiões do país com as práticas avaliativas de pequena escala, feita em sala de aula, e de grande escala, como a do ENEM.

Com esse estudo, podemos potencializar a consciência dos professores de Educação Física em relação à importância de avaliar o conhecimento dos discentes e de elaborar instrumentos baseados em objetivos educacionais tanto procedimentais, atitudinais e/ou

conceituais, sendo nesse último, os níveis de desenvolvimento cognitivo da Taxonomia de Bloom e os estágios de maturação de Piaget os apontamentos que sugerimos.

Acreditamos ainda que essa pesquisa possa contribuir para o aprimoramento técnico-científico sobre a elaboração de instrumentos para a área, além de fornecer informações sobre a realidade da avaliação e a concordância dos alunos de Ensino Médio sobre essas práticas desse componente curricular. Esperamos também auxiliar na fundamentação teórica sobre avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, especificamente na avaliação do conhecimento ministrado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. R. Os Jogos Cooperativos e a Educação Física Escolar. In: MOREIRA, E. C. *et alli*. **Educação Física escolar: Desafios e Propostas II**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

BENEVIDES, M. C.; VIANA, T. V. Avaliação mediadora: ressignificando a prática avaliativa. In: VIANA, T. V.; CIASCA, M. I. F. L.; SOBRAL, A. E. B. (org.) **Múltiplas dimensões em avaliação educacional**. Fortaleza: Imprece, 2010.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, R. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 73-81 ano 1, n. 1, 2002

BONINI, E. E.; BONINI, S. E. **Teoria e exercícios de estatística**. São Paulo: Livraria Nobel Ed., 1972.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C.; **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3º Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio**. Brasília: MEC, 2000a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros em ação – ensino médio**. Brasília: MEC, 2000b.

BRATIFISCHE, A. S. **Avaliação em Educação Física: um desafio**. Revista da Educação Física/UEM. v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

CEARÁ, Secretaria de educação. **Estatística da educação básica nos municípios do Ceará – 2010**: Fortaleza. Governo do Estado do Ceará. Fortaleza, 2010.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CÔRREA, I. S. e MORO, L. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COSTA, M. B. SANTOS JÚNIOR, C. L. **Avaliação em Educação Física Escolar: o professor como sujeito avaliado no processo educativo.** Diálogos Possíveis (FSBA), FSBA, v. ano 3, p. 159-173, 2004

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

CRONBACH, L. J. **Designing evaluations of educational and social programs.** Chicago: Jos-sey-Bass, 1982.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola.** Rio de Janeiro: Guanabara, 2003

_____. **A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica.** Anais do V Seminário de Educação Física Escolar, p.50-66, 1999.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar.** 5 ed. Campinas: Papirus, 1995.

ESCORZA, T. E. **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación.** Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, volume 9, número 1, 2003.

FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation.** Evaluation Practice, 15, 1, 1-15, 1994.

FERREIRA, M. S.; **Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 2, p. 41-54, Editora Autores Associados, janeiro, 2001.

FERNANDES, S. GREENVILLE, R. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar.** Motrivivência Ano XIX, nº 28, P. 120-138 Jul./2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1999.

FOREHAND, M. **Bloom's Taxonomy - Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology.** Universidade da Georgia: 2005.

FONSECA, V. **Manual de observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Porto Alegre, ed. Artes Médicas, 1995.

FRADE, José C. Educação, pedagogia e a Educação Física no Brasil. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.) *et alli*. **Ensaio: Educação Física e esporte.** v.1. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1993.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation.** Newbury Park, Ca: Sage Publications, 1989.

GUEDES, D. P. **Educação para a Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar.** MOTRIZ - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

_____. D. P. **Características dos programas de Educação Física escolar.** Revista paulista de Educação Física., São Paulo, 11(1):49-62, jan./jun. 1997.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P.; **Manual Prático para Avaliação em Educação Física.** Londrina: Manole, 2006;

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1988.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, S. J. **Biomecânica Básica.** Guanabara Koogan, 2005.

JEWETT, A. E.; MULAN, M. R. **Curriculum design: purposes and processes in physical education teaching-learning.** American alliance for health, physical education and recreation. Washington: 1977

KEEVES, John P. **Educational research, methodology, and measurement: a International Handbook**. Oxford, UK: Elsevier, 1997.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIMA, A. M. R. **Educação Física escolar: história da inserção e consolidação na capital cearense**. 2008. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____. A seca, o sertanejo e a ginástica sueca na II batalha da borracha (1942-1945). In: CAVALCANTE *et alli*, M. J. M. **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2002.

LEVIN, J. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Harbra, 1987.

MATHEWS, D. K. **Medida e avaliação em Educação Física**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MENDES, E. H. NASCIMENTO, J. V. MENDES, J. C. **Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar**. Movimento. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.55-76, maio/agosto de 2007.

MENDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MENESTRINA, Eloi. **Educação física e saúde**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINAYO, M. C. S.; *et alli* Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3 ed. Londrina: Midiograf, 2003.

PASQUALI, L. **Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PELISSONI, A. M. S. **Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem.** Anuário de produção docente, Vol. III, n. 5, 2009

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RODRIGUES, G. M. **A avaliação na Educação Física escolar:** caminhos e contextos Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2003, 2(2):11-21

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transforma o ensino.** 4ª Ed. São Paulo, Artmed, 1998.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation.** Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967

SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

STUFFLEBEAM, D. L. **Alternative approaches to educational evaluation:** a self-study guide for educators. In: POPHAM, W. J. Evaluation in education. Berkeley, California, McCutchan Publ. Corporation, 1974.

SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. In: VOTRE, S. (org.) **Ensino e avaliação em Educação Física.** São Paulo: Ibrasa, 1993.

STAKE, R. E. **A theoretical stament of responsive evaluation.** Studies in Educational Evaluation, 2 , 19-22, 1976.

PATTON, M. Q. Future trends in evaluation, In: **From policies to results:** developing capacities for country monitoring and evaluation systems. UNICEF, 2010

PONTES JUNIOR, J. A. F. MARTINS, R. M. SILVA, A. J. F. LACERDA, M. F. SILVA, M. E. H. **Práticas e instrumentos de avaliação na Educação Física escolar.** In: XI Encontro de pós-graduação e pesquisa, 2011, Fortaleza. Encontros Científicos Mundo Unifor. Fortaleza : Unifor, 2011.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; SOARES, E.S. **Avaliação na Educação Física escolar e Fatores Relacionados.** In: V Congresso Internacional de Avaliação Educacional, 2010, Fortaleza. Avaliar e Intervir: novos rumos da avaliação educacional.. Fortaleza : Imprece, 2010. p. 1139-1150.

TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TANI *et alli*, **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. v. 1.

TRITSCHLER, K. **Medida e avaliação em Educação Física e Esportes de Barrow e McGee**. 5ª Ed. Barueri: Manole, 2003

VALENTE, E.; ALMEIDA FILHO, J. História da Educação Física, esporte, dança e lazer. In: DACOSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEEF, p.24-33, 2006.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Testes em educação**. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1978

YU, C. H. Misconceived relationships between logical positivism and quantitative research. In: LAHAM, M. D. **Philosophical foundations of quantitative research methodology**. University Press of America, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário sobre as práticas avaliativas na Educação Física escolar na cidade de Fortaleza-CE PROFESSOR

q1 - Tipo de escola:

- 1 - () pública
2 - () particular

q2 - Regional: _____

A – Características socioeconômicas
--

q3 - Sexo

- 1 - () Masculino
2 - () Feminino

q4 - Idade: _____ anos completos

q5 – Estado civil

- 1 - () Solteiro(a)
2 - () Casado(a)
3 - () Separado(a)
4 - () Viúvo(a)

q6 - Escolaridade

q6.1 - Graduação: _____
q6.2 - Pós-graduação: _____

q7 - Qual a sua renda familiar total? R\$ _____

B – Contexto da prática de ensino
--

q8 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação:

Contexto da prática de ensino	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q8.1 - Valorização da Educação Física na escola			
q8.2 - Satisfação com a carreira docente			
q8.3 - Conhecimento do projeto pedagógico da escola			
q8.4 - Satisfação financeira			
q8.5 - Aulas no contra-turno			
q8.6 - Turmas separadas por sexo			
q8.7 - Participa de cursos de formação continuada			
q8.8 - A produção científica da área é relevante			
q8.9 - As aulas são planejadas adequadamente			
q8.10 - Material didático			

C - Objetivos e as abordagens de ensino
--

q9 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação:

Objetivos de ensino	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q9.1 - Adesão ao estilo de vida ativo			
q9.2 - Formação sócio-política			

q9.3 - Aptidão física relacionada à saúde			
q9.4 - Hábitos saudáveis			
q9.5 - Prática esportiva			
q9.6 - Manifestações culturais			
q9.7 - Aptidão física relacionada à performance esportiva			
q9.8 - Relações sócio-afetivas			

q10 - Você prioriza alguma abordagem de ensino da Educação Física?

1 - () sim

2 - () não

q10.1 - Se sim, qual?

D – Os conteúdos ministrados nas aulas

q11 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar:

Os conteúdos ministrados nas aulas	Nunca	Às vezes	Sempre
q11.1 - Os esportes como conteúdo nas aulas			
q11.2 - Os conhecimentos do corpo como conteúdo nas aulas			
q11.3 - As atividades rítmicas e expressivas como conteúdo nas aulas			
q11.4 - As lutas como conteúdos nas aulas			
q11.5 - Os jogos como conteúdos nas aulas			
q11.6 - As ginásticas como conteúdos nas aulas			
q11.7 - Os temas transversais nas aulas			
q11.8 - Aulas teóricas			
q11.9 - Aulas práticas			

q11.10 - Se outros, quais? _____

E – Processo de ensino-aprendizagem

q12 – Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação:

Processo de ensino-aprendizagem	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q12.1 - Diálogo professor-aluno			
q12.2 - Planos das aulas			
q12.3 - Indisciplina dos alunos			
q12.4 - Utilização de diversos materiais nas aulas			
q12.5 - Relacionamento afetivo com os alunos			
q12.6 - Infraestrutura adequada			
q12.7 - Tempo reduzido das aulas			
q12.8 - Quantidade adequada de alunos nas aulas			
q12.9 - Vestimenta adequada dos estudantes para as aulas			
q12.10 - Dispensa médica dos estudantes das aulas			

F – Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física

q13 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar:

Avaliação do ensino-aprendizagem	Nunca	Às vezes	Sempre
q13.1 - Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física			
q13.2 - Avaliação diagnóstica ou inicial			
q13.3 - Avaliação formativa ou processual			
q13.4 - Avaliação somativa ou final			
q13.5 - Avaliação anual			

q13.6 - Avaliação bimestral			
q13.7 - Avaliação diária			

q14 - Você considera importante avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar?

- 1 - () sim
2 - () não

q14.1 - Justifique

q15 – Qual(is) é(são) o(s) seu(s) objetivo(s) ao avaliar?

q16 - Descreva as principais dificuldades em avaliar o ensino-aprendizagem em Educação Física escolar

q17 - Como você divulga os resultados das avaliações?

- 1 - () não divulgo
2 - () divulgo apenas para o aluno
3 - () divulgo de todos os alunos
4 - () divulgo apenas o resultado da sala

q18 - Quais os motivos que você costuma reprovar seus alunos?

G – Instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem

q19 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza:

Instrumentos	Nunca	Às vezes	Sempre
q19.1 - Provas escritas			
q19.2 - Provas orais			
q19.3 - Trabalhos escritos			
q19.4 - Trabalhos orais			
q19.5 - Testes das capacidades físicas			
q19.6 - Análise dos movimentos dos esportes e dos exercícios			
q19.7 - Observação do comportamento afetivo-social			
q19.8 - Observação da participação			
q19.9 - Registro da frequência			
q19.10 - Auto-avaliação do aluno			
q19.11 - Auto-avaliação do professor			
q19.12 - Se outros, quais?			

q20 - Como você organiza os dados que você coleta nas avaliações?

Apêndice B

Questionário sobre as práticas avaliativas na Educação Física escolar na cidade de Fortaleza-CE ALUNO

q1 - Tipo de escola:

- 1 - () pública
2 - () particular

q2 - Regional: _____

A – Características

q3 – Sexo

- 1 - () Masculino
2 - () Feminino

q4 – Idade: _____ anos completos

q5 - Escolaridade

- 1 - () 1º ano
2 - () 2º ano
3 - () 3º ano

q6 - Turno

- 1 - () Manhã
2 - () Tarde

B - Objetivos e as abordagens de ensino
--

q7 - Sobre os objetivos das aulas de Educação Física, indique o seu nível de concordância em relação:

Objetivos de ensino	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q7.1 - Adesão ao estilo de vida ativo			
q7.2 - Formação sócio-política			
q7.3 - Aptidão física relacionada à saúde			
q7.4 - Hábitos saudáveis			
q7.5 - Prática esportiva			
q7.6 - Manifestações culturais			
q7.7 - Aptidão física relacionada à performance esportiva			
q7.8 - Relações sócio-afetivas			

C – As aulas de Educação Física
--

q8 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos você concorda que seja ministrados:

Os conteúdos ministrados nas aulas	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q8.1 - Os esportes como conteúdo nas aulas			
q8.2 - Os conhecimentos do corpo como conteúdo nas aulas			
q8.3 - As atividades rítmicas e expressivas como conteúdo nas aulas, tais como danças, teatro, dentre outros.			
q8.4 - As lutas como conteúdos nas aulas			
q8.5 - Os jogos como conteúdos nas aulas			
q8.6 - As ginásticas como conteúdos nas aulas			
q8.7 - Os temas transversais nas aulas			
q8.8 - Se outros, quais? _____			

D – Processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar

q9 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação:

Processo de ensino-aprendizagem	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q9.1 - Aulas teóricas			
q9.2 - Aulas práticas			
q9.3 - Existe diálogo professor-aluno			
q9.4 - Os professores são comprometidos			
q9.5 - Os alunos são indisciplinados			
q9.6 - São utilizados diversos materiais nas aulas			
q9.7 - Existe relacionamento afetivo professor-aluno			
q9.8 - A infraestrutura das aulas é adequada			
q9.9 - As aulas tem tempo reduzido			
q9.10 - Quantidade adequada de alunos nas aulas			

E – Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar
--

q10 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar:

Avaliação do ensino-aprendizagem	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q10.1 - Avaliação			
q10.2 - Avaliação bimestral			
q10.3 - Recuperação			
q10.4 - Reprovação de ano			
q10.5 - As práticas avaliativas utilizadas			
q10.6 - Aos instrumentos de avaliação utilizados			

q11 - Como são divulgados os resultados das avaliações na Educação Física?

- 1 - () não são divulgados
- 2 - () divulgados apenas para o aluno
- 3 - () divulgados para todos os alunos
- 4 - () divulgados apenas o resultado geral da sala

q12 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique o que costuma ser utilizado nas aulas de Educação Física:

Instrumentos	Discordo plenamente	Concordo em parte	Concordo plenamente
q12.1 - Provas escritas			
q12.2 - Provas orais			
q12.3 - Trabalhos escritos			
q12.4 - Trabalhos orais			
q12.5 - Testes das capacidades físicas			
q12.6 - Análise dos movimentos dos esportes e dos exercícios			
q12.7 - Observação do comportamento afetivo-social			
q12.8 - Observação da participação			
q12.9 - Registro da frequência			
q12.10 - Auto-avaliação do aluno			
q12.11 - Auto-avaliação do professor			
q12.12 - Se outros, quais?			

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

Caro Gestor,

Solicitamos a sua autorização para realizar a aplicação do questionário da pesquisa **AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE.**

A pesquisa tem por objetivo analisar as práticas avaliativas de ensino-aprendizagem da Educação Física no ensino médio nas escolas públicas e particulares do município de Fortaleza – CE. Esse estudo pode ajudar nos direcionamentos avaliativos existentes no âmbito educacional, delimitar as dificuldades atuais no ato pedagógico, estrutural e avaliativo da disciplina, além de potencializar a conscientização dos professores de Educação Física sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

A escola e os participantes voluntários (professores de Educação Física e alunos de Ensino Médio) não terão que pagar nenhuma quantia e não receberão nenhum pagamento por participar desta pesquisa. Destacamos que a escola e os participantes voluntários (professores de Educação Física e alunos de Ensino Médio) poderão, a qualquer momento, recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da(a) pessoa(s), exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: José Airton de Freitas Pontes Junior e Nicolino Trompieri Filho

Instituição: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica

Telefones p/contato: (85) 88736902

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza a realização da pesquisa na sua escola. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

--	--	--

Nome do voluntário

Data

Assinatura

--	--	--

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

--	--	--

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

--	--	--

Apêndice B

Apêndice D**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PROFESSOR**

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Você responderá um questionário que tem por objetivo analisar as práticas avaliativas de ensino-aprendizagem da Educação Física no ensino médio nas escolas públicas e particulares do município de Fortaleza – CE. Esse estudo pode ajudar nos direcionamentos avaliativos existentes no âmbito educacional, delimitar as dificuldades atuais no ato pedagógico, estrutural e avaliativo da disciplina, além de potencializar a conscientização dos professores de Educação Física sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Você não terá que pagar nenhuma quantia e não receberá nenhum pagamento por participar desta pesquisa. Destacamos que você poderá, a qualquer momento, recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: José Airton de Freitas Pontes Junior e Nicolino Trompieri Filho

Instituição: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação - UFC

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica

Telefones p/contato: (85) 88736902

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome da Testemunha (se o voluntário não souber ler)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

Apêndice E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ALUNO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Você responderá um questionário que tem por objetivo analisar as práticas avaliativas de ensino-aprendizagem da Educação Física no ensino médio nas escolas públicas e particulares do município de Fortaleza – CE. Esse estudo pode ajudar nos direcionamentos avaliativos existentes no âmbito educacional, delimitar as dificuldades atuais no ato pedagógico, estrutural e avaliativo da disciplina, além de potencializar a conscientização dos professores de Educação Física sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Você não terá que pagar nenhuma quantia e não receberá nenhum pagamento por participar desta pesquisa. Destacamos que você poderá, a qualquer momento, recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: José Airton de Freitas Pontes Junior e Nicolino Trompieri Filho

Instituição: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação - UFC

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica

Telefones p/contato: (85) 88736902

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

--	--	--

Nome do voluntário	Data	Assinatura
--------------------	------	------------

--	--	--

Nome do pesquisador	Data	Assinatura
---------------------	------	------------

--	--	--

Nome da Testemunha (se o voluntário não souber ler)	Data	Assinatura
---	------	------------

--	--	--

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
---	------	------------

--	--	--

ANEXOS

Anexo 1 – Estatísticas dos itens – Professor

Estatística dos itens

	Média	Desvio-padrão	C. V.
q8.1 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	1,61	,532	33
q8.2 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: SATISFAÇÃO COM A CARREIRA DOCENTE	1,31	,678	52
q8.3 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	1,43	,608	43
q8.4 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: SATISFAÇÃO FINANCEIRA	,76	,619	81
q8.5 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: AULAS NO CONTRA-TURNO	,88	,840	95
q8.6 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: TURMAS SEPARADAS POR SEXO	,69	,787	114
q8.7 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	1,84	,367	20
q8.8 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA É RELEVANTE	1,43	,700	49
q8.9 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: AS AULAS SÃO PLANEJADAS ADEQUADAMENTE	1,53	,612	40
q8.10 - Sobre o contexto da prática de ensino, indique o seu nível de concordância em relação: MATERIAL DIDÁTICO	1,18	,684	58
q9.1 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação ADESÃO AO ESTILO DE VIDA ATIVO	1,88	,382	20
q9.2 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação FORMAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA	1,69	,469	29
q9.3 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA A SAÚDE	1,86	,348	19
q9.4 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação HÁBITOS SAUDÁVEIS	1,90	,300	16
q9.5 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação PRÁTICA ESPORTIVA	1,86	,348	3
q9.6 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	1,71	,502	29
q9.7 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA A PERFORMANCE ESPORTIVA	1,14	,722	63
q9.8 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação RELAÇÕES SÓCIO-AFETIVAS	1,80	,401	22
q11.1 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar OS ESPORTES COMO CONTEÚDOS NAS AULAS	1,61	,493	31
q11.2 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar OS CONHECIMENTOS DO CORPO COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,78	,415	23

q11.3 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,14	,693	61
q11.4 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar AS LUTAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	,94	,645	69
q11.5 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar OS JOGOS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,57	,539	34
q11.6 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar AS GINÁSTICAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,33	,554	42
q11.7 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS	1,35	,522	39
q11.8 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar AULAS TEÓRICAS	1,73	,451	26
q11.9 - Sobre os conteúdos ministrados nas aulas, indique os que você costuma utilizar AULAS PRÁTICAS	1,88	,325	17
q12.1 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação DIÁLOGO PROFESSOR-ALUNO	1,92	,272	14
q12.2 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação PLANOS DAS AULAS	1,82	,434	24
q12.3 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação INDISCIPLINA DOS ALUNOS	,57	,728	128
q12.4 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação UTILIZAÇÃO DE DIVERSOS MATERIAIS EM SALA DE AULA	1,92	,337	18
q12.5 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação RELACIONAMENTO AFETIVO COM OS ALUNOS	1,55	,541	35
q12.6 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação INFRAESTRUTURA ADEQUADA	1,59	,606	38
q12.7 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação TEMPO REDUZIDO DAS AULAS	,49	,674	138
q12.8 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação QUANTIDADE ADEQUADA DE ALUNOS NAS AULAS	1,59	,606	38
q12.9 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação VESTIMENTA ADEQUADA DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS	1,63	,599	37
q12.10 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação DISPENSA MÉDICA DOS ESTUDANTES DAS AULAS	,84	,674	80
q13.1 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA	1,75	,483	28
q13.2 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OU INICIAL	1,47	,612	42
q13.3 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO FORMATIVA OU PROCESSUAL	1,35	,716	53
q13.4 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO SOMATIVA OU FINAL	1,33	,766	58
q13.5 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO ANUAL	1,27	,896	71
q13.6 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO BIMESTRAL	1,65	,688	42
q13.7 - Sobre avaliação do ensino-aprendizagem, indique o que você costuma realizar AVALIAÇÃO DIÁRIA	1,10	,781	71

q19.1 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza PROVAS ESCRITAS	1,37	,692	51
q19.2 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza PROVAS ORAIS	,45	,577	128
q19.3 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza TRABALHOS ESCRITOS	1,51	,644	43
q19.4 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza TRABALHOS ORAIS	,84	,612	73
q19.5 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza TESTES DE CAPACIDADES FÍSICAS	,84	,703	84
q19.6 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DOS ESPORTES E DOS EXERCÍCIOS	1,08	,771	71
q19.7 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO AFETIVO-SOCIAL	1,47	,674	46
q19.8 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	1,80	,491	27
q19.9 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza REGISTRO DA FREQUENCIA	1,80	,448	25
q19.10 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO	1,04	,720	69
q19.11 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR	1,16	,612	53

Anexo 2 – Estatísticas dos itens - Alunos

Estatísticas dos Itens

Variáveis	Estatísticas		
	Média	Desvio-padrão	C.V.
q7.1 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação ADESÃO AO ESTILO DE VIDA ATIVO	1,72	,50	29
q7.2 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação FORMAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA	1,14	,722	63
q7.3 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA A SAÚDE	1,87	,382	20
q7.4 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação HÁBITOS SAUDÁVEIS	1,88	,346	18
q7.5 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação PRÁTICA ESPORTIVA	1,72	,473	26
q7.6 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	1,14	,675	52
q7.7 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA A PERFORMANCE ESPORTIVA	1,87	,615	39
q7.8 - Sobre os objetivos de ensino, indique o seu nível de concordância em relação RELAÇÕES SÓCIO-AFETIVAS	1,88	,657	46

q8.1 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados OS ESPORTES COMO CONTEÚDOS NAS AULAS	1,79	,511	29
q8.2 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados OS CONHECIMENTOS DO CORPO COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,31	,418	23
q8.3 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados AS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,58	,703	50
q8.4 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados AS LUTAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,44	,737	61
q8.5 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados OS JOGOS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,76	,534	31
q8.6 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados AS GINÁSTICAS COMO CONTEÚDO NAS AULAS	1,80	,656	42
q8.7 - Sobre as aulas de Educação Física, indique os conteúdos que você concorda que sejam ministrados OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS	1,42	,682	54
q9.1 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação AULAS TEÓRICAS	1,21	,669	43
q9.2 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação AULAS PRÁTICAS	1,70	,538	30
q9.3 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação EXISTE DIÁLOGO PROFESSOR-ALUNO	1,56	,421	23
q9.4 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação OS PROFESSORES SÃO COMPROMISSADOS	1,27	,574	72
q9.5 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação OS ALUNOS SÃO INDISCIPLINADOS	1,56	,625	72
q9.6 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação SÃO UTILIZADOS DE DIVERSOS MATERIAIS NAS AULAS	1,78	,766	74
q9.7 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação EXISTE RELACIONAMENTO AFETIVO PROFESSOR-ALUNO	1,81	,735	68
q9.8 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação A INFRAESTRUTURA DAS AULAS É ADEQUADA	1,65	,722	63
q9.9 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação AS AULAS TEM TEMPO REDUZIDO	,87	,793	80
q9.10 - Sobre ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, indique o seu nível de concordância em relação QUANTIDADE ADEQUADA DE ALUNOS NAS AULAS	1,04	,756	60
q10.1 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar AVALIAÇÃO	1,08	,549	33
q10.2 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar AVALIAÇÃO BIMESTRAL	1,14	,713	47
q10.3 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar RECUPERAÇÃO	,99	,807	59
q10.4 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar REPROVAÇÃO DE ANO	1,27	,830	1
q10.5 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar AS PRÁTICAS AVALIATIVAS UTILIZADAS	1,68	,610	39

q10.6 - Sobre as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, indique o seu nível de concordância em relação as aulas de Educação Física escolar OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS	1,53	,691	50
q12.1 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza PROVAS ESCRITAS	1,37	,680	42
q12.2 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza PROVAS ORAIS	,78	,807	111
q12.3 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza TRABALHOS ESCRITOS	1,56	,561	32
q12.4 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza TRABALHOS ORAIS	1,38	,858	101
q12.5 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza TESTES DE CAPACIDADES FÍSICAS	1,62	,869	78
q12.6 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DOS ESPORTES E DOS EXERCÍCIOS	,72	,829	69
q12.7 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO AFETIVO-SOCIAL	1,73	,770	71
q12.8 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO	,85	,549	33
q12.9 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza REGISTRO DA FREQUENCIA	1,11	,453	25
q12.10 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO	1,20	,694	45
q12.11 - Sobre os instrumentos de avaliação, indique com que frequência utiliza AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR	1,08	,742	35