

O Conhecimento do Profissional de Educação Física Escolar: Avaliação Motora

THE KNOWLEDGE OF THE ACADEMIC PHYSICS EDUCATION PROFESSIONAL: MOTOR ASSESSMENT

Geraldo Magela Rodrigues da Silva Júnior
Universidade Estácio de Sá - UNESA
geraldomrsjr@gmail.com
0000-0001-7704-3920

Fernando Petrocelli de Azeredo
Universidade Estácio de Sá - UNESA
fpetrocelli@uol.com.br
0000-0002-6682-4542

Rossana de Vasconcelos Pugliese Vito
Laboratório de Estudos da Criança - Labescri
labescri@gmail.com
0000-0001-7995-3354

Leonardo Chrysostomo dos Santos
Universidade Estácio de Sá - UNESA
leochrysostomo@terra.com.br
0000-0001-6921-2595

Renato de Vasconcelos Farjalla
Universidade Estácio de Sá - UNESA
renatofarjalla@gmail.com
0000-0003-0632-8691

RESUMO

Introdução: Os seres humanos estarão em constante contato com avaliações, seja avaliando ou sendo avaliado. Este estudo teve como objetivo principal, de maneira epistemológica, verificar o conhecimento e a aplicação de instrumentos de avaliação motora por professores de Educação Física. **Procedimentos Metodológicos:** O estudo foi composto por 15 professores sendo analisados somente professores com formação superior em Educação Física e em exercício da profissão em instituições de ensino públicas ou privadas. O instrumento de avaliação deste estudo foi um questionário semiestruturado, disponível por uma plataforma online especializada para pesquisas qualitativas: www.surveymonkey.com. **Resultados:** Através da análise de discurso, foi possível identificar que 42,86% realizam avaliações teóricas e práticas, e que 64,2% não utilizam a

avaliação motora (AM) com um instrumento e que somente 35,7% usam um instrumento válido para a AM. Conclusão: Foi constatado que muitos dos professores não sabem o significado da própria avaliação o que demonstrou, em suma, uma total inabilidade do próprio professor de educação física quanto ao que é avaliação motora como uma ferramenta pedagógica importante no âmbito escolar. **Palavras-chave:** Conhecimento. Avaliação. Avaliação Motora. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

Introduction: Humans will be in constant contact with evaluations, either evaluating or being evaluated. This study had as main objective, in an epistemological way, to verify the knowledge and the application of instruments of motor evaluation by Physical Education teachers. **Methodological Procedures:** The study was composed of 15 teachers being analyzed only teachers with higher education in Physical Education and in the exercise of the profession in public or private educational institutions. The evaluation instrument of this study was a semi-structured questionnaire, available through a specialized online platform for qualitative research: www.surveymonkey.com. **Results:** Through discourse analysis, it was possible to identify that 42.86% performed theoretical and practical evaluations, and that 64.2% did not use motor evaluation (MA) with one instrument and that only 35.7% used a valid instrument for AM. **Conclusion:** It was found that many of the teachers do not know the meaning of the evaluation itself, which shows, in short, a total inability of the physical education teacher as to what is motor evaluation as an important pedagogical tool in the school context.

Keywords: Knowledge. Evaluation. Motor Evaluation. Physical School Education.

Introdução

A prática da avaliação surgiu no século XVI e XVII e, a partir do século XIX, “se tornou indissociável do ensino”. Tal período foi marcado por uma preocupação maior pela obrigatoriedade do ensino público para todos no final do século XX, descrita na Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada pela Emenda Constitucional nº 90 de 2015, corroborando com o art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...” e 206 parágrafo I, a qual se faz referência a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Compreendia-se que o ato de avaliar proporcionava uma condição de meritocracia para cada indivíduo medindo o aprendizado de todos em circunstâncias iguais padronizadas geralmente ofertando uma certificação “antes da sua entrada no mercado de trabalho” (CHUEIRI, 2008; PULZI, 2014).

Entende-se que a avaliação deve servir como um parâmetro para indagar a práxis pedagógica e não somente para atribuir um escore ao aluno, descobrindo de modo

cognitivo e/ou motor os avanços em relação à prática pedagógica obtidos, possibilitando uma adaptação e adequação aos possíveis problemas encontrados. Dessa forma, está intimamente ligada aos contextos educacionais e, durante toda a vida humana, existirá constante contato com avaliações, seja avaliando ou sendo avaliado (CHUEIRI, 2008). Nesta perspectiva, que norteia principalmente a educação, busca-se como objetivo “detectar as dificuldades da aprendizagem e suas causas” (DALMÁS, 1994; BRATIFISCHE, 2013).

Cortella (2014), por sua vez, elucida que um bom planejamento de aula para com a situação social, cognitiva e motora do aluno faz com que este ambiente de aula, propício para uma boa prática pedagógica, transforme as habilidades dos alunos e façam com que o professor aprenda e reflita em conjunto com seu aluno. Complementa dizendo que a incompetência do professor em identificar as falhas no processo pedagógico é recaída em seus próprios alunos demonstrando uma incapacidade de avaliar e analisá-la.

Chueiri (2008) diz que “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”,mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”. Etimologicamente, o exame veio do latim significando ação de pensar, porém ao longo do tempo foi se tornando uma forma de classificar e selecionar; contudo, a avaliação – avaliar + ação – não inicia ou termina em si mesma, mas é parte deste processo de forma que identifique e determine quais os anseios, dificuldades e qualidades seus alunos encontram e como se encontrarão após sua abordagem teórica-prática tornando-se, assim, a primeira concepção pedagógica diagnóstica do processo educativo (MONTENEGRO, 2007; CHUEIRI, 2008).

Assim sendo, o avanço dos estudos para avaliar os discentes na escola, acabou-se sendo desenvolvido atividades avaliativas de modo padronizado para medir habilidades e aptidões dos estudantes, pela qual, ocorreu a distorção entre o ato de avaliar e de medir com uma abordagem somente formativa e de uma “Pedagogia Tecnicista” não se investigando outros aspectos do indivíduo, o classificando somente em scores (DIAS SOBRINHO, 2003). Contrário a isto, quando feita de forma diagnóstica-formativa ou formativa-somativa do ensino aprendizagem, dar-se-á a possibilidade do docente receber um rápido feedback de suas ações podendo modificar seu procedimento metodológico de forma mais apropriada conforme o melhor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (CHUEIRI, 2008).

A avaliação somativa tem uma característica de avaliar a práxis sobre a qual Santos & Varela (2007) explicam que esta avaliação tem por objetivo classificação dos estudantes ao final de um tempo pedagógico para aprová-lo ou reprová-lo, não observando a aprendizagem precedente –diagnóstica– tampouco o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem – formativa–, baseando-se nela somente no final de sua intervenção de modo que a avaliação se apresenta de modo classificatório para aprovar ou reprovar (CHUEIRI, 2008).

Nesse contexto, a análise diagnóstica consiste em avaliar o antes e o depois da prática do processo educacional utilizado pelo professor, sendo amplamente capaz de averiguar “o que aprendeu e como aprendeu”. Avaliando assim, se os parâmetros utilizados no processo pedagógico anterior foram incorporados ao conhecimento do estudante. Trata-se do momento em que o professor e o aluno “reajustarão seus planos de ação [...] [obrigando] a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social” (SANTOS; VARELA, 2007).

A avaliação na Educação Física no Brasil, especificamente, foi adotada nos anos de 1980-1990, porém, caracterizou-se por ser pouco explorada de forma investigatória por meio de pesquisas, concentrando-se somente nos cursos de pós-graduação, fato que gerou que pesquisadores/professores tais como Carmo, Faria Jr, Fensterseifer e os próprios órgãos reguladores como COESP/SESU/MEC no imaginário profissional relatassem, na época, que “[] a formação em Educação Física [é] exclusivamente técnica, não permitindo, nem estimulando uma visão crítica da realidade social/profissional” (MONTENEGRO; GIUDICELLI, 2007), iniciando dessa forma, uma busca ao final da década de 90 para reformular a avaliação de forma mais plena, contextualizada e evitando avaliações desconexas.

No entanto, isso levou a uma propagação exacerbadamente crítica por parte dos professores a fim de rechaçar a utilização de métodos que levassem a uma possível ideia de “rendimento motor” na Educação Física e, dentro disto, a avaliação motora foi desapropriada como praxe educacional do professor sendo rebatida por Freire (1989) e Orofino (2007) na afirmação de que se deve ter o cuidado para não haver uma generalização do processo avaliativo por causa de “formas nefastas que a competição adquire em alguns momentos da nossa história” (MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J.; MONTENEGRO, PCA. 2007).

Nesse sentido, Bagnara (2011) relata que a avaliação define-se como uma questão que sempre preocupa os professores porém ela dependerá do “estilo de trabalho do

professor” sendo também influenciada pelo Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, podendo ocorrer mudanças tanto nas metodologias das aulas, quanto nas estratégias para a realização de sua avaliação.

Montenegro & Giudicelli (2007) contribuem expondo que a falta de fundamentação “teórico-prática” do professor de Educação Física atrapalha a sua contribuição profissional para a escola e principalmente para os “alunos chamados especiais”. Montenegro e Giudicelli (2007) continuam a compreensão destacando que a Universidade deve ser capaz de formar um profissional que se contextualize com as ações sociopolíticas, educacionais e práticas técnicas para sua formação e ampliação de uma práxis pedagógica para quando se formar, ter a competência necessária para sua atuação, desta maneira, não somente realiza uma análise quantitativa descontextualizada de sua práxis pedagógica, mas por meio desta instrumentação contextualizada, possibilita uma maior qualidade no ensino-aprendizagem.

Bonesi e Souza (2006) compreendem ainda que o professor de Educação Física possui um impasse em distinguir o ato da “avaliação da aprendizagem das ações de testar e medir” dificultando, deste modo, a compreensão do ato avaliativo e de suas diferenças e importâncias para o ensino-aprendizagem tanto do aluno como de si próprio quanto docente. Neste sentido, a avaliação motora, por meio de testes ou baterias motoras, busca identificar características motoras do aluno refletindo por meio desta análise para averiguar quais intervenções pedagógicas serão necessárias para um melhor aprendizado e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento do aluno.

Nesta linha de compreensão, Pires (2007) investigou e concluiu que os professores de Educação Física, em sua prática pedagógica, não sabem realizar ou não possuem o domínio necessário para aplicar e analisar um teste ou bateria de avaliação motora em seus alunos (ROSA NETTO, 2010) e mesmo os que dizem realizar, quando perguntados, foi observado que estavam realizando avaliações antropométricas ou não souberam citar uma bateria específica de avaliação motora. Apesar disto, o próprio Parâmetro Curricular Nacional-Vol. 7 relatado pela autora estabelece que “as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas um dos aspectos a serem avaliados”, dificultando assim o entendimento e direcionamento aos professores sobre o que e como deve ser realmente avaliado o trabalho pedagógico (BRASIL, 1997).

Mesmo que possam existir outros métodos de avaliação, a avaliação motora apresenta um papel muito importante no desenvolvimento da própria prática pedagógica,

não só pelo que poderia a criança fazer de forma motora durante as aulas, mas também para avaliar aspectos de o quanto esta criança poderá se desenvolver cognitivamente para ampliar suas práticas de aprendizagens sendo elas motoras e/ou cognitivas e a avaliação motora pode elucidar está questão pedagógica, atuando como um modo de avaliar o que se pode melhorar durante as aulas, mesmo que estas aulas tenham ênfase na cultura corporal do movimento. A avaliação motora não deve ser entendida como um método de classificação escolar, mas sim como um modelo avaliativo da práxis pedagógica para nortear quais rumos e metodologias de aula o docente deve utilizar para a aprendizagem discente (VAGO, 2017; ROSA NETTO, 2010; GRATIOT-ALFANDÉRY 2010; MORIS; MAISTO, 2003).

A problemática da pesquisa do estudo, encontra-se centralmente no estudo de Rosa Neto et al (2010), ao investigarem o perfil motor de estudantes do ensino fundamental por meio da escala de desenvolvimento motor, afirmam que a realização periódica da avaliação motora é de suma importância para a compreensão e para um bom desenvolvimento e desempenho escolar dos estudantes sendo, assim, não somente para novas habilidades motoras (SCHMIDT; WRISBERG, 2010), mas também cognitivas, podendo ter “influência no desenvolvimento de crianças com dificuldades escolares, com problemas de atenção, leitura, escrita, cálculo e socialização”.

Desta maneira, um professor que tenha a avaliação motora em sua proposta pedagógica poderá identificar mais rapidamente e reduzir a defasagem do ensino e aprendizagem de seus alunos a um longo prazo. Investigar e conhecer quais são as práticas de apreciação em relação à avaliação motora é de grande relevância para o professor, escola, família e o próprio aluno (DALMÁS, 1994; MONTENEGRO, 2007; PIRES, 2007; CORTELLA, 2014).

O trabalho visa a identificar o conhecimento dos professores em relação ao uso correto da avaliação motora, mesmo que, estes não a utilizem em seu dia-a-dia dentro do ambiente escolar, porém ter o conhecimento de tal instrumento é necessário para que não se confundam em quais métodos usar em suas avaliações, caso estes queiram utilizar a avaliação motora.

Por meio do objeto de estudo descrito poderá realizar a pergunta principal que norteia o trabalho (Será que os professores de Educação Física sabem o significado e a utilização de uma avaliação e principalmente, quando e como utilizar uma avaliação motora?).

Dentro desta questão, surgem-se algumas hipóteses: 1º) Os professores não sabem o que é, para o que serve e como utilizar; 2º) Os professores sabem o que é e para o que serve mas não sabem utilizar; 3º) Os professores sabem o que é, para o que serve e utilizam de modo correto;

4º) Os professores sabem o que é, e como proceder mas preferem outros meios de avaliação.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa pautou-se no objetivo principal, de maneira epistemológica, de verificar o conhecimento e a aplicação de instrumentos de avaliação motora por professores de Educação Física. Utiliza-se uma tipologia descritiva quanti-qualitativa por meio do uso de um questionário e da tabulação dos resultados ao qual, de acordo com Neves (1996) e Gil (2008), busca pela descrição e investigação descobrir características de determinadas populações e/ou fenômenos.

Desta forma, o estudo foi composto por 15 (quinze) professores, sendo analisados somente professores com formação superior em Educação Física e em exercício da profissão em instituições de ensino públicas ou privadas. Quaisquer formas que não contemplassem esse critério foram retiradas da seleção de sujeitos para realização da pesquisa, sendo analisadas de forma duplo-cega somente as respostas de 14 (quatorze) professores.

O instrumento de avaliação deste estudo foi um questionário semiestruturado adaptado ao modelo utilizado por Pires (2007), composto por 14 (quatorze) perguntas sendo, destas, 5 (cinco) perguntas contemplando as características dos professores e 9 (nove) perguntas específicas acerca do conhecimento da avaliação motora (ANEXO I). Foi disponibilizado inicialmente também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II) seguindo as normas do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo Seres Humanos, respeitando, com isso, todo o procedimento das normas da resolução 196/96.

A coleta de dados foi realizada entre os dias 14 e 31 de maio de 2016 por meio de uma plataforma online (www.surveymonkey.com) especializada, auxiliando ao pesquisador em estudos epistemológicos. Foram obtidos, desta forma, alguns meios de proteção para uma maior validação e impossibilidade de serem realizadas múltiplas respostas e submissões

por um mesmo pesquisador, como: a restrição de IP de modo que não existiu permissão de submissões múltiplas e a não permissão do retornar a pergunta anterior, impossibilitando a alteração da resposta ofertada.

O questionário foi disponibilizado por meio das mídias sociais, e-mails, mensagem, e os profissionais que se enquadrassem na descritiva da pesquisa, eram convidados a realizarem a mesma. Foi disponibilizado pela plataforma, além das análises estipuladas pelo questionário, dados como gráficos e estatísticas da quantidade total de acessos ao link, tendo 434 (quatrocentos e trinta e quatro) acessos, destes: 419 (quatrocentos e dezenove) incompletos valor correspondente a 96,54%; 14 (quatorze) respostas completas – 3,23%; 1 (um) descartado – 0,23%.

No histórico de visitas, o tempo médio de realização apresentou valores correspondentes a 47% de 5-10 min; 47% de 10-30 min; 7% > 60 min; as fontes de visitas foram Facebook – 33% e Link Direto – 67%, possibilitando, assim, descobrir o impacto da utilização das novas tecnologias para auxiliar o pesquisador na era digital conduzindo, por consequência, a uma contribuição em sua pesquisa, verificando também o impacto da pesquisa através da utilização das novas tecnologias por meio da internet e mídias sociais (LEMES e WESCHENFELDER, 2015).

Utilizou-se o ExcelR para estatística descritiva de modo quantitativo e qualitativo, buscando, assim, classificar os dados analisados em padrões que possam ser discutidos de modo qualitativo.

Análises de impacto

Com sustentação nos dados apurados dentro das características sociais dos 14 (quatorze) professores, observa-se na tabela 1 que 8 (57,2%) trabalhavam no exercício da atividade de professor em um período entre um e cinco anos, 1 (7,1%) estava atuando no período de cinco a dez anos e 5 (35,7%) atuavam há mais de dez anos. Destes, 12 (85,7%) lecionavam em instituições públicas e 2 (14,3%) em instituições privadas, conforme exposto na tabela 2.

Tempo de atuação	<1	1 a 5 anos	5 a 10 anos	>de 10 anos
P1		X		
P2				X
P3		X		
P4				X
P5		X		
P6				X
P7		X		
P8		X		
P9			x	
P10		X		
P11				X
P12		X		
P13		X		
P14				X
Total Ind.	0	8	1	5
Total	14			
%	0,0%	57,1%	7,1%	35,7%

Tabela 1 – Valores gerais do tempo de atuação dos professores

Fonte: Elaborado pelos autores.

Instituição de atuação	Publica	Privada
P1	x	
P2	x	
P3	x	
P4	x	
P5	x	
P6		X
P7	x	
P8	x	
P9	x	
P10	x	
P11	x	
P12	x	
P13	x	
P14		X
Total Ind.	12	2
Total	14	

%	85,7%	14,3%
---	-------	-------

Tabela 2 – Resultados sobre a área de atuação profissional

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base em sua formação profissional disposta no gráfico 1, visualizamos que 21,3% concluíram ou estavam cursando uma especialização stricto sensu enquanto 42,9% concluíram ou estavam cursando uma especialização lato sensu e 35,7% não realizaram um prosseguimento em sua formação profissional permanecendo apenas com a formação obtida na graduação.

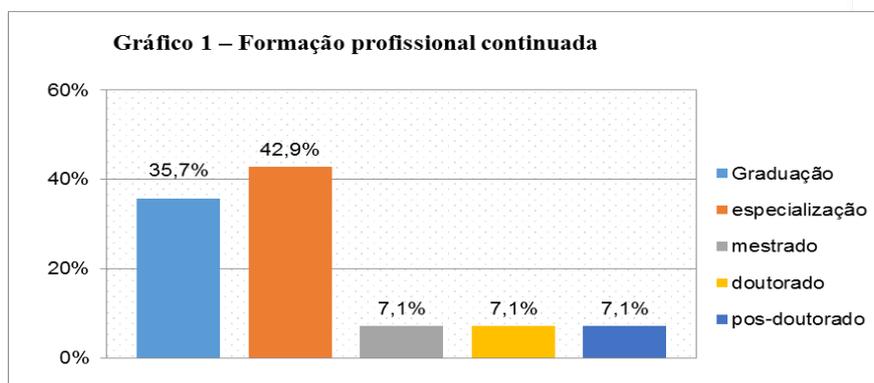


Gráfico 1 – Formação profissional continuada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto às razões que os fizeram escolher o curso de Educação Física (Licenciatura), foram dispostas no gráfico 2, visualizando-se que iniciaram por gostar de atividade física/esportes (15%); pela possibilidade da realização pessoal/profissional (22,5%); por poder atuar no desenvolvimento motor infantil (22,5%); pela liberdade profissional (22,5%); por terem tido bons professores (5%); pela e para a construção do conhecimento (5%); por gostar de ensinar (5%); e pela inclusão (2,5%).

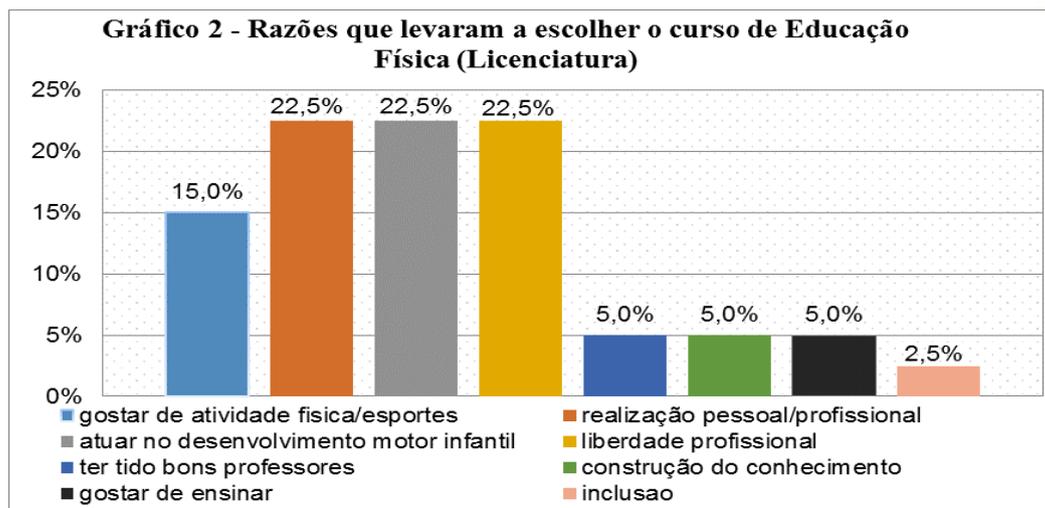


Gráfico 2 - Razões que levaram a escolher o curso de Educação Física (Licenciatura)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Montenegro (2007) diz que, por meio do imaginário social, existem três categorias/grupos de professores de Educação Física. O primeiro chamado por ele de “Atleta-professor” categoria esta que mostra o professor dispendo de uma possibilidade não só de lecionar, mas também de ser praticante de suas práticas corporais “sentindo na própria pele o sentimento do que é estar jogando, disputando, se esforçando, gozando a vitória” e, assim, o ser professor, se torna um recurso e não “um fim em si mesmo”; quanto aos dados levantados, caracteriza-se que 67,5% dos professores (‘realização pessoal/profissional; atuar no desenvolvimento motor; liberdade profissional’) escolheram o curso de Educação Física com a perspectiva de que Montenegro e Giudicelli (2007) dizem ser uma possibilidade “dos que foram atletas” em continuar vivenciando esse ambiente físico-esportista e para os que não tiveram essa corporeidade como atleta. “Ou para o sentido de preenchimento daqueles [professores] que não tiveram a oportunidade de vivenciarem efetivamente, corporalmente, sistematicamente, as atividades físico/desportivas” (MONTENEGRO; GIUDICELLI. 2007) dificultando, assim, um estreitamento entre o professor e o aluno, pois fará com que o aluno o veja como alguém ‘insuperável’ e, dessa forma, se desmotive da realização de sua atividade.

A segunda caracterizada é como “Técnico-professor” possibilitando a intervenção entre o conhecimento do professor e a vivência já realizada por ele, para o aluno conferindo uma perspectiva de que só estará realizado se os alunos, por meio da prática motora ensinada, forem efetivos em seu desempenho, o que pode ser constatado em 60%

das respostas dos professores (gostar de atividades físicas/esportes; realização pessoal/profissional; atuar no desenvolvimento motor).

Em terceira característica, encontra-se o “Professor-esportista” concebendo dessa maneira uma prática mais ampla e abrangente dos assuntos a ser versado, discutido, debatido em sua práxis pedagógica (MONTENEGRO, 2007) podendo se caracterizar em 17,5% dos professores entrevistados (ter tido bons professores; construção do conhecimento; gostar de ensinar; inclusão). Sendo, de acordo com o autor, a terceira práxis mais adequada para o ensino escolar mesmo tendo, as três caracterizações, bases em comum (esporte) esta contextualizará melhor o aluno em seu processo educacional.

Na pergunta 5 demonstrada no gráfico 3, interpreta-se sobre a forma pela qual buscavam se manter atualizados na profissão, foi observado que 41,38% se atualizavam por meio de leituras (livros, artigos, revistas, periódicos, internet), 37,93% se reciclavam por meio da realização de cursos, 10,34% utilizavam de pesquisas para se manterem atualizados, 6,9% participavam de palestras e 3,45% participavam de congressos.

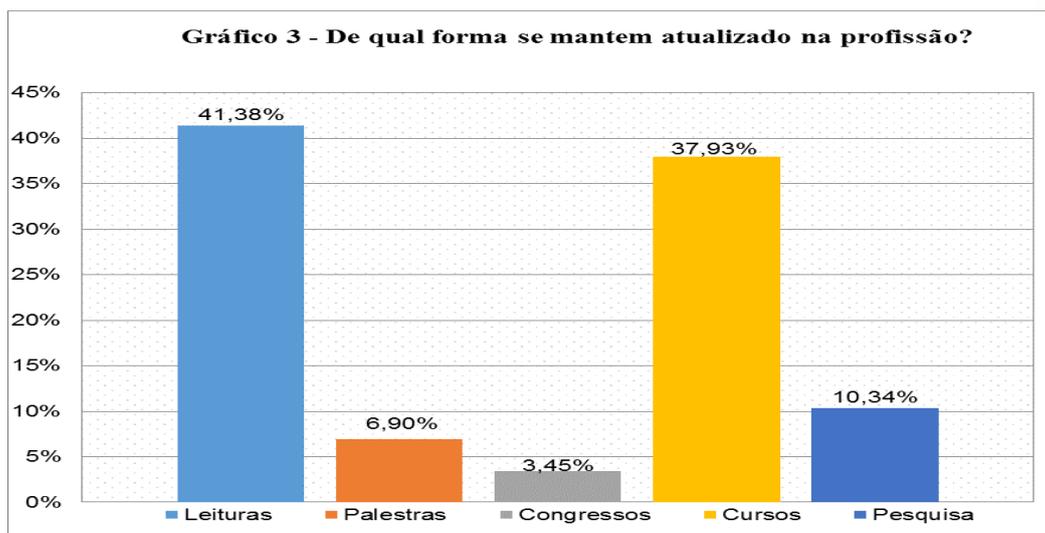


Gráfico 3 - De qual forma se mantem atualizado na profissão?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A periodicidade entre cada atualização foi disposta no gráfico 3.1, foi mostrado que 64,29% de suas atualizações eram de forma esporádica; 21,43% de forma constante; 7,14% realizavam duas vezes ao ano; e 7,14% não informaram.

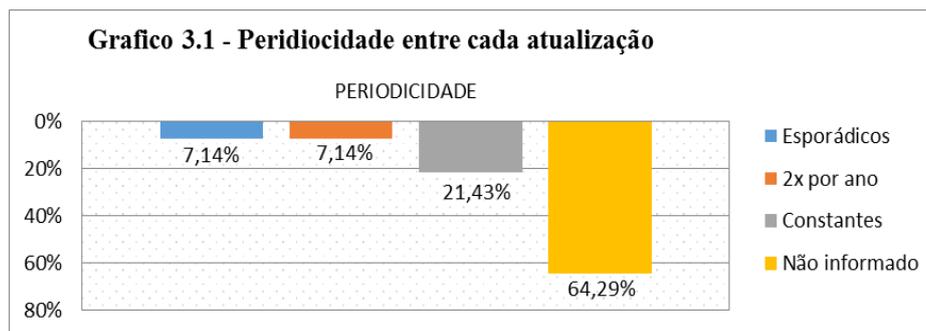


Grafico 3.1 - Periodicidade entre cada atualização

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os gráficos 3 e 3.1 mostram uma inconsistência em relação a sua atualização profissional, pois constata que somente 28,57% mantêm uma atualização constante e contínua sobre a qual, Montenegro (2007) entende que os conteúdos aprendidos pelo professor devem estar arraigados em sua concepção dos “fundamentos teóricos” e práticos de modo a ter uma boa capacidade para organização e raciocínio lógico sobre as atividades propostas, e caso assim não seja realizado, de acordo com Bonesi e Souza (2006) terá dificuldade na apreciação da forma como avaliar e intervir de forma pedagógica para um melhor entendimento da problematização existente no âmbito escolar do aluno.

Nesse entendimento, uma atualização constante garante ao professor estar ciente de novas tecnologias, metodologias e informações importantes para sua prática pedagógica, de acordo com Cortella (2014) “aprender” confere ao professor a capacidade de não ser constrangido por não entender de determinado assunto (FREIRE, 1989; CORTELLA, 2014) e, segundo o pensamento de Farjalla (2007) esta atualização ocorrerá durante o tempo de lazer dos professores a qual está influenciado por inúmeros conceitos intrínsecos e externalizados de cada indivíduo e de cada cultura.

No tocante à pergunta 6, com relação a forma que eram realizadas as avaliações escolares de seus alunos, a tabela 3 abaixo, demonstra que 33,33% avaliavam por meio da dimensão formativa; 33,33% diagnóstica; 29,63% somativa; 3,70% não responderam. De acordo com os dados analisados, somente 7,14% dos professores utilizam as dimensões de formas isoladas e 3,70% não responderam, sendo assim, 87,50% utilizam e incorporam duas ou mais dimensões de avaliação ao seu ensino.

TIPOS DE AVALIAÇÃO	Diagnostica	Formativa	Somativa	Não respondeu
P1	X	X		
P2		X	X	
P3	X			
P4				X
P5		X	X	
P6	X	X	X	
P7	X		X	
P8	X		X	
P9	X	X		
P10			X	
P11	X	X		
P12		X	X	
P13	X	X		
P14	X	X	X	
Total Ind.	9	9	8	1
%	33,33%	33,33%	29,63%	3,70%
Geral	27			

Tabela 3 – O tipo de avaliação abordada pelos professores

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao incorporarem duas ou mais dimensões de avaliação, de encontro ao que Luckesi (2003) e Chueiri (2008), relataram ser a maneira mais adequada para se avaliar, não sendo algo insignificante ao aluno e tornando a prática mais flexível (CORTELLA, 2014). Quanto à utilização de uma única dimensão avaliativa, esta tornaria insuficiente e incapacitante a prática da avaliação, tornando-a somente um exame, ocorrendo assim uma avaliação descrita por Dalmas (1994) e sendo corroborada com Santos e Varela (2007), a qual foi criticada na década de 90 (MONTENEGRO; GIUDICELLI, 2007), retirando determinadas práticas pedagógicas como a avaliação motora por uma utilização e interpretação errônea da práxis avaliativa (OROFINO, 2007; FREIRE, 1989).

Mesmo que 29,63% tenham relatado realizar a avaliação somativa, esta é realizada obrigatoriamente no ambiente escolar, mas por ser uma análise em que somente importa a soma das notas, scores e conceitos obtidos em outros processos pedagógicos, é uma avaliação a qual não analisa em si o conhecimento do aluno, mas sim as escolhas pedagógicas a qual os alunos foram submetidos em outras avaliações.

No gráfico 4, 42,86% realizavam sua avaliação de forma teórica e pratica; 35,71% somente teóricas; 7,14% utilizavam somente da avaliação pratica; e 7,14% não responderam ou utilizavam outros métodos.

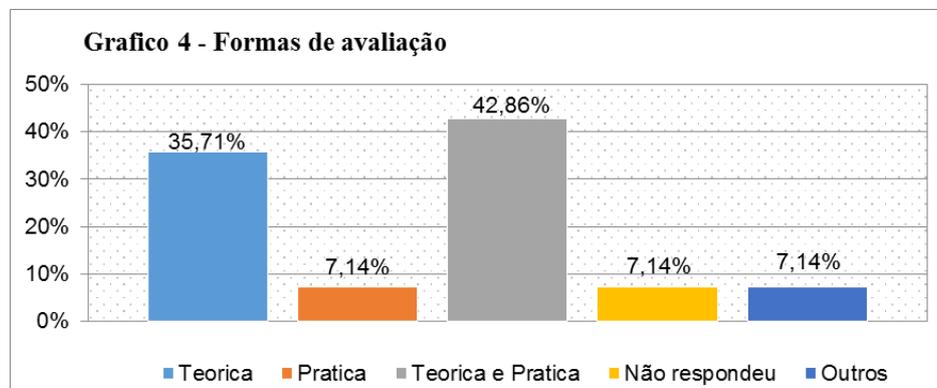


Gráfico 4 - Formas de avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando isoladamente, a maioria (42,86%) dos professores realizam os dois tipos de avaliação, o que caracteriza um processo mais completo. Todavia, isoladamente, observa-se que 35,71% realizavam somente avaliações teóricas e 7,14% somente práticas, ocorrendo dessa forma o que Orofino (2007) diz vir de uma doutrinalização “tendo como fim o rendimento motor” e afastando, segundo ele e Freire, o sentido da educação física na escola.

Orofino (2007) defende a existência de uma prática para iniciação esportiva na escola de modo que seja identificado que não deva ter no ambiente escolar o propósito de formar atletas. Nesse sentido, Graça Filho (2010) indica uma desmoralização ao rendimento motor ocorrida no Brasil esclarecendo que ela retira a possibilidade de uma ascensão das classes não dominantes por meio do que se chama de triângulo do ouro, “esporte, educação e saúde”, além de ir contrariamente às “nações mais destacadas do mundo”, as quais representam os maiores indicadores em rankings educacionais e econômicos, também sempre estão presentes nos pódios em competições internacionais. Para ser aplicada, inicia-se com um trabalho em conjunto entre escolas-clubes e professores-treinadores.

Não se poderia dizer que somente a avaliação teórica bastaria para ensinar a Educação Física, pois, conforme Wallon (1958 citado por GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010) defende, deve existir em todo núcleo educacional não somente a “observação”, mas, após

esta, uma “experimentação”, em resposta ao segundo objetivo dos PCN sem realizar uma avaliação somente de forma teórica ou prática (BRASIL, 1997).

Dá prosseguimento à questão expondo que “somente um plano de trabalho bem elaborado e assim desenvolvido pode possibilitar o processo de avaliação dos alunos e do próprio trabalho” (BRASIL, 1997). Dessa forma, nem a avaliação prática nem a teórica isolada conseguiriam cumprir os objetivos da Educação Física, pois é preciso utilizar a influência interdisciplinar da educação física de modo que possa contribuir para o aprendizado de outras disciplinas como investigou Rosa Neto (2010): a Educação Física não pode se esquecer de sua importância para formar cidadãos que valorizem, respeite e tenha a possibilidade de praticar as mais variadas formas de atividades físicas seja para uma ascensão econômico-social ou para se auto desafiar e motivar através das praticas corporais (GRAÇA FILHO, 2010).

Ao ser investigado na pergunta 7, disposta no gráfico 5, se os professores realizavam ou aplicavam algum instrumento ou bateria de avaliação motora, identificou que 64,29% não realizavam ou utilizam um instrumento/bateria específica para a avaliação motora e 35,71% utilizavam.

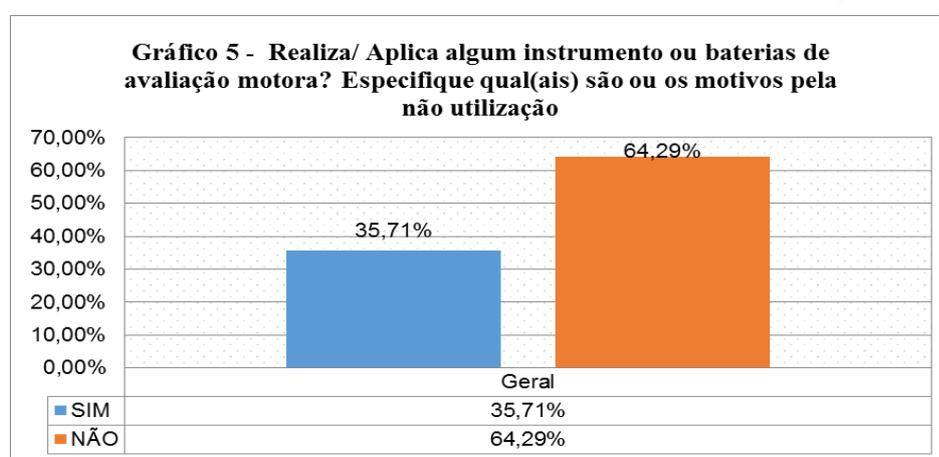


Gráfico 5 - Realiza/ Aplica algum instrumento ou baterias de avaliação motora? Especifique qual(ais) são ou os motivos pela não utilização

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observam-se nas subjetividades dos docentes que eles confundiram em as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais das práxis avaliativas, demonstrado um grau de inabilidade em identificar suas diferenças e aplicá-las do modo devido.

A prática do desempenho motor ocorre de forma tão descontextualizada na década de 80 que pensar em um modo de avaliação motora se torna algo repulsivo demonstrado nas respostas dos entrevistados, a qual P1 considera que “a parte motora é analisada de forma analítica” e priorizar o desenvolvimento motor seria uma forma errada de educar na atualidade. P14 retoma ao pensamento da herança à década de 80 quando diz “Claro que não. Há mais de 20 anos a Educação Física rompeu com esse viés psicobiológico que responsabiliza o componente [pelo] desenvolvimento motor” se referindo à realização de uma práxis em que classificava os alunos em aptos e inaptos sem considerar outras observações a qual Freire (1989) diz que “não se deve confundir o elemento competitivo contido no espírito humano e presente em todas as civilizações com as formas nefastas que a competição adquire em alguns momentos da nossa historia” a qual corrobora com a avaliação pedagógica defendida por Dalmás (1994) e Orofino (2007).

Sendo essa perspectiva defendida também por Montenegro (2007) que considera a utilização de planos pedagógicos com o rendimento motor como auxiliar em uma construção moral para um bem comum da comunidade de modo auto motivar o aluno para um aprimoramento pessoal, dando possibilidade de alcançar patamares maiores e almejar o seu próprio aperfeiçoamento. Acerca desse tema, Wallon (GRATIOT-ALFANDERY, 2010) relata que a criança não é uma miniatura dos adultos tendo suas ações que ser devidamente interpretadas sob uma perspectiva desenvolvimentista de forma que esse movimento ocorra por meio dos estímulos da atividade a qual esta está inserida.

Assim sendo, a “sua própria existência implica o meio onde tem de se manifestar” conferindo ao professor de Educação Física à responsabilidade de diagnosticar, intervir e dar capacidade ao aluno para que tenha possibilidade de crescer moralmente, socialmente e economicamente a partir das práticas corporais e do esporte e não se tem como desvincular a prática do esporte à prática motora e aperfeiçoamento motor, tão pouco do esporte em alto rendimento, no entanto devem ser realizados de forma equilibrada, dando autonomia aos mais habilidosos assim como aos menos habilidosos (GRAÇA FILHO, 2010).

P14 continua se referindo a aspectos aos quais o papel da Educação Física estaria ligado somente “em formar pessoas que possam ler e produzir as práticas corporais” indo de encontro ao que Orofino (2007) diz quanto à prática esportiva na escola: é uma forma “deseducativa e [alienadora] da prática esportiva no seio da escola” em referência ao pensamento advindo do final da década de 1980.

Outros 3 (21,4%) não especificaram os motivos pela não realização; 2 (14,2%) não realizam “por não saber como aplicá-los” e, destes, 1 (7,1%) diz estar buscando meios para

a realização motora e acrescenta dizendo: “pretendo avaliar [] em algumas [provas] de corrida” (P10), destaca-se que, se essa avaliação for descontextualizada ou seguir somente uma dimensão avaliativa, irá somente quantificar e possivelmente classificar seus alunos por scores indo de encontro às críticas realizadas por P14 e em concordância ao defendido por Bonesi e Souza (2006), a qual diz que o professor se confunde nos instrumentos avaliativos, em concordância às ideias de Rosa Neto (2010) de que se deve tomar cuidado com o instrumento utilizado para que não ocorram interpretações erradas por objetivos mal traçados.

P2 “realiza aquecimento ou alongamento corporal” mostrando total desconhecimento sobre a temática e a abordagem ao tema proposto, demonstrando o pensamento de Pires (2011) que alega o fato de o professor não saber realizar avaliações motoras em seus alunos.

De forma observacional e de forma diagnóstico-formativa, 3 (21,4%) dizem realizar avaliações ao longo do processo diário das atividades propostas. De acordo com Chueiri (2008), o único problema seria que na realização da avaliação somativa, o próprio aluno não entenderia os critérios utilizados para sua nota de aprovação ou reprovação, fazendo, de acordo com Pulzi (2014), muitas vezes uma avaliação por participação.

Somente P4 diz realizar uma bateria específica “Teste do Proesp”, ao qual visa um “apoio ao professor de Educação Física para avaliação dos padrões de crescimento corporal, estado nutricional, aptidão física para a saúde e para o desempenho esportivo em crianças e adolescentes” (GAYA et al, 2015).

Esse teste é separado em 3 etapas: medidas de crescimento corporal; testes de aptidão física para a Saúde; testes de aptidão física para o desempenho esportivo. Sendo analisados como “zona de risco à saúde ou na zona saudável” e por tabelas de comparação caracterizando em “excelente, muito bom, bom, razoável, fraco” de acordo com cada faixa etária e sexo.

Esse método, para o objetivo da avaliação motora, contempla os requisitos dos PCN (BRASIL, 1997), mas não deverá ser utilizados sem contextualizar os alunos da importância de se manterem saudáveis cognitivamente, fisicamente e socialmente, pois se realizar a avaliação com um “fim nela mesma”, como disse Chueiri (2010), esta retornará ao conceito tecnicista da década de 80 e ao qual Brachat (citado por Orofino, 2007) diz ter existido uma forma de dar prioridade para a “classe dominante”, segregando e desestimulando os alunos com ela.

Em relação à pergunta 8 no gráfico 6, quanto ao nível de importância da realização de uma avaliação motora, foram identificadas as seguintes classificações: com nível 1 de importância, obteve-se 7,14% sendo esse percentual repetido nos níveis 6, 8 e 9; com nível 3 de importância obteve-se 14,29% sendo repetido essa porcentagem nos níveis 5 e 7 de importância, e 28,57% marcaram a importância ao nível 10.

Obtendo-se, assim, uma média com 6,7 entre a importância da realização da avaliação motora pelos professores, demonstrando que a avaliação motora, por mais que os autores pesquisados a defendam, pela importância no contexto educacional, ainda é pouco valorizada pelos professores, talvez preconceituosa por causa do trauma das décadas passadas.

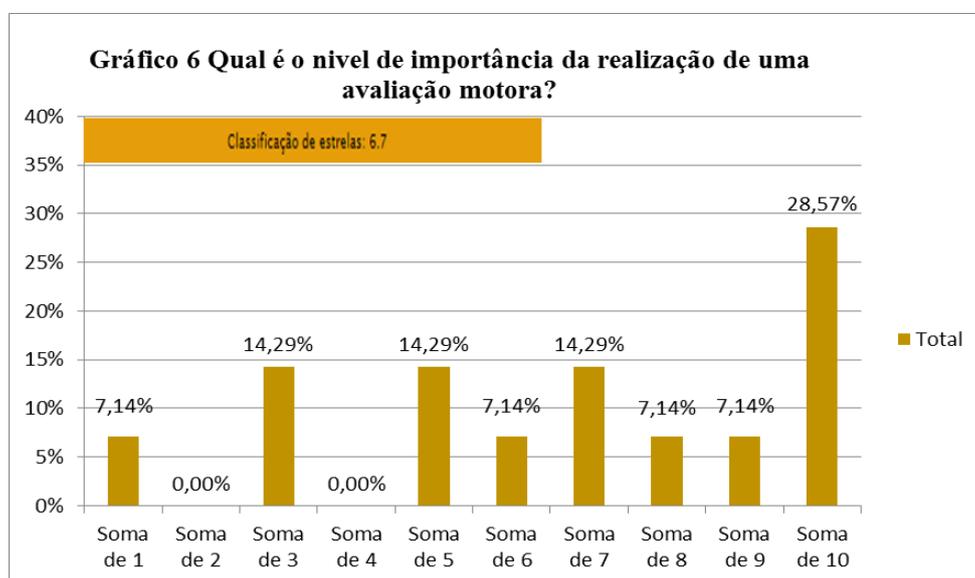


Gráfico 6 - Qual é o nível de importância da realização de uma avaliação motora?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Rosa Neto (2010) diz que a avaliação confere a possibilidade de investigar e diagnosticar as dificuldades e possibilidades dos alunos viabilizando uma proposta pedagógica adequada, mas alega que se deve ter cuidado quanto à escolha do instrumento avaliativo, pois muitos professores utilizam instrumentos que não necessariamente são para esse tipo de avaliação.

Dessa maneira, tem-se como objetivo de uma avaliação motora, ter base aos aspectos biológicos, ambientais, sociais para que por “meio de atividades motoras” ocorra melhoras em seu desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo por meio do uso adequado das avaliações motoras validadas e confiáveis, não empíricas, evitando uma não

continuidade no processo ensino-aprendizagem e auxiliando no "desenvolvimento do corpo, espaço e tempo [...] componentes de domínio básico tanto para a aprendizagem quanto para [...] [a] formação escolar" (ROSA NETO, 2010).

De acordo com a periodicidade da realização de avaliações motoras dos alunos na pergunta 9, 20% avaliam constantemente; 13,33 semanalmente; 6,67% quinzenalmente; 13,33% bimestral; 6,67% trimestral, semestral e anual; 13,33% nunca realizam e 13,33% durante a cada conteúdo novo ou, dependendo da necessidade do grupo, sendo caracterizado como outros (gráfico 7).

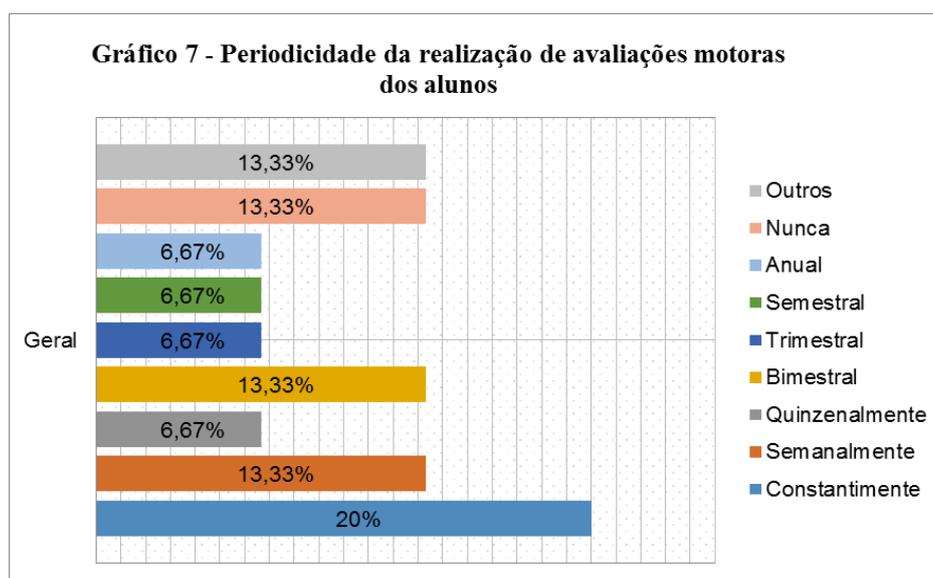


Gráfico 7 - Periodicidade da realização de avaliações motoras dos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se analisar, que não existe uma padronização no ato de avaliar (ROSA NETO, 2010), assim sendo, 40% dos professores, realizam avaliações ao longo de um mês, a qual Pires (2007) afirma em suas conclusões que os professores têm se preocupado com a quantidade, mas não com a qualidade das avaliações, sendo assim, ter padrões para a realização dessas avaliações auxiliam o professor na melhor condução de suas aulas (FREIRE, 1989), alterando seu plano pedagógico, de acordo com as evoluções ou não de seus alunos (BRASTIFISHE, 2007; MARTINELLO, 2011).

Analisando os relatos dos professores na pergunta 10, em relação a como analisam e tratam os dados após a realização da avaliação, foi encontrado que: 26,9% com aspecto geral; 42,3% foram de forma específica; 23,1% ambos e 7,7% não realizam (gráfico 8).

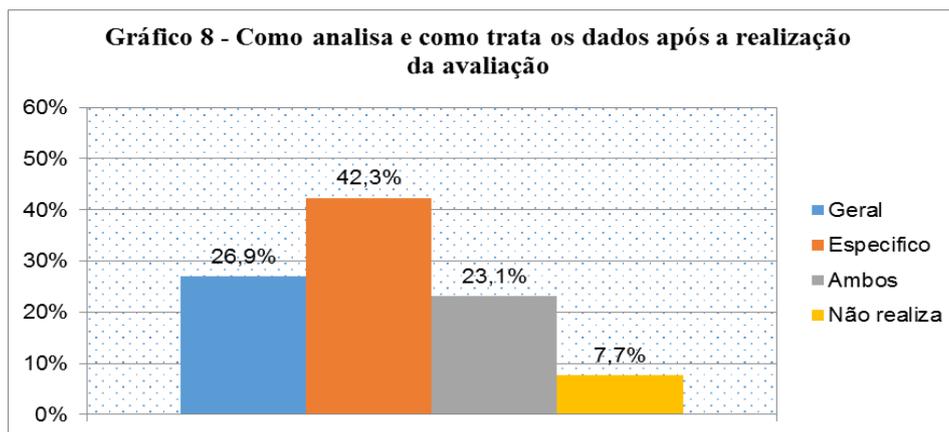


Gráfico 8 - Como analisa e como trata os dados após a realização da avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme foi obtido nas respostas, 7 professores (26,9%) analisam de forma geral, esta abrangem aspectos ao contexto a qual seus alunos estavam inseridos e de suas evoluções ou necessidades, de acordo com possam observar os dados através de uma perspectiva menos marginalizada das amostras, indo em acordo ao que Neves (1996), Santos e Varela (2007) dizem ser um modo qualitativamente diagnóstico-formativo. 11 professores (42,3%) tratavam os dados de forma específica, sendo caracterizadas por meio da evolução motora, tabelas de referências, anotações, conhecimentos específicos para cada atividade e cálculos estatísticos, modalidade que Montenegro (2007) analisa do seguinte modo: não basta somente dar uma informação, mas deve contextualizá-la para que ocorra assim uma “consciência [] para sua construção” onde se construirá a base social e cultural do Ser aprendiz (CORTELLA, 2014).

Continuando as análises, 23,1% utilizam “ambos”, fazendo pensar que não só refletem sobre e observam seus alunos e suas praxes ou somente realizam avaliações/exames, mas sim por meio dos dois métodos, conferindo um contexto amplo de sua prática para si e para seus alunos.

Na pergunta 11, organizada por meio do gráfico 9, referente a quais instrumentos o professor utiliza para a realização da avaliação motora, 22% relataram uma bateria/instrumento motor adequado (Teste Vitor da Fonseca, Proesp, Piaget Head, EDM); 33% relatam que utilizam algum tipo de avaliação, mas não foi possível mensurar a veracidade da opinião pois não citaram um protocolo ou bateria específicos para a avaliação motora (Testes; Atividades Lúdicas; Circuitos; Aulas expositivas teoricamente); 28% relataram que realizam um registro diário por meio das observações realizadas após

as atividades e através dos resultados obtidos, alteram a proposta pedagógica; 17% não utilizam nenhum instrumento.

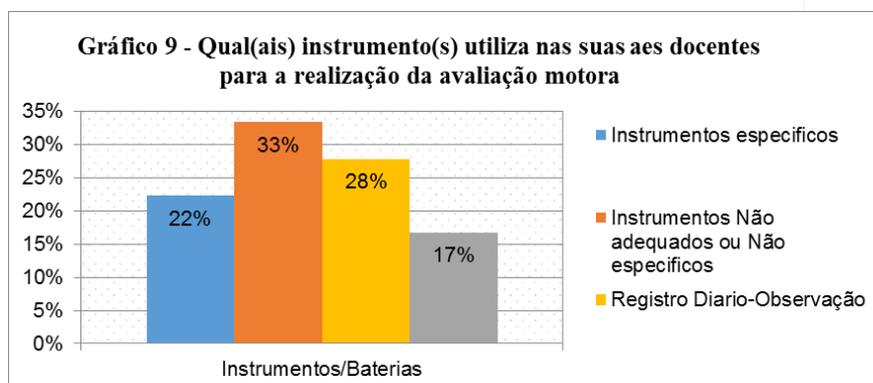


Gráfico 9 - Qual(ais) instrumento(s) utiliza nas suas aes docentes para a realização da avaliação motora

Fonte: Elaborado pelos autores.

Levando em conta os motivos pela utilização de tais instrumentos, (gráfico 10) 26,7% utilizaram por necessidade, 33,3% por uma fácil aplicabilidade; 40% utilizaram por critérios pessoais, os quais não foram informados ou por “nenhum motivo especial”, corroborando com Pires (2007) e Rosa Neto (2010), com que, as avaliações devem ser de fácil aplicabilidade, agilidade e de fácil análise, considerando o grande número de alunos para o qual um professor lecionará, utilizar protocolos complexos em sua aplicação ou análise de seus dados, dificultará o remanejamento de sua práxis.

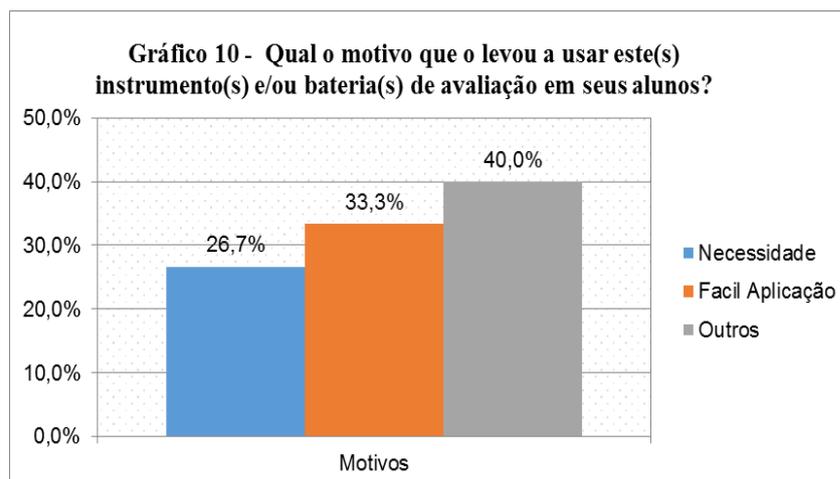


Gráfico 10 - Qual o motivo que o levou a usar este(s) instrumento(s) e/ou bateria(s) de avaliação em seus alunos?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao se questionar se conheciam outro(s) método(s) e instrumento(s) de avaliação motora, 72,73 relataram conhecer, 27,27% relataram não conhecer.

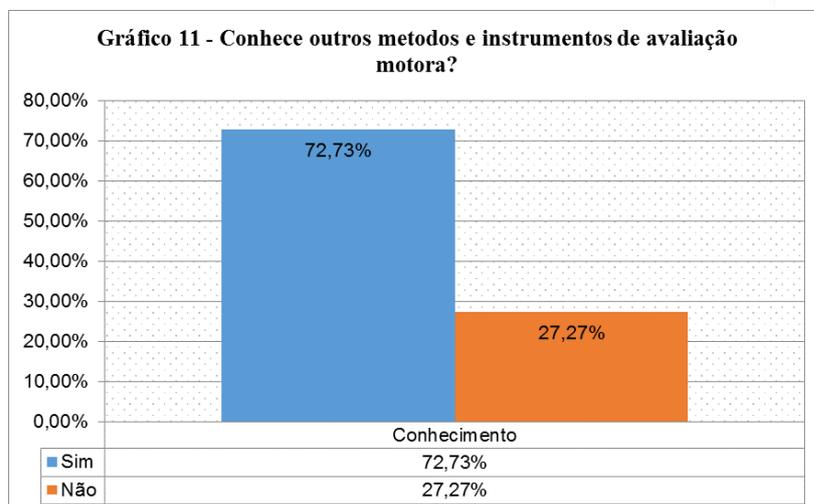


Gráfico 11 - Conhece outros metodos e instrumentos de avaliação motora?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Somente 18% dos 72,73% que afirmam conhecer instrumentos de avaliação motora, souberam citar um protocolo adequado de avaliação motora (ROSA NETO, 2010) indo ao encontro aos resultados encontrados na pergunta 7 sendo encontrados: P1- “Sim. Piaget Head, entre outros” e P7 que especifica minuciosamente o que o protocolo analisa:

Sim. Protocolo de testes da Escala de Desenvolvimento Motor - EDM, que avalia as seguintes áreas do desenvolvimento: Motricidade [fina] (IM1), motricidade global (IM2), equilíbrio (IM3), esquema corporal (IM4), organização espacial (IM5), organização temporal (IM6) e lateralidade

Comparando os saberes dos professores, pode-se dizer que 54,5% dos professores que relataram conhecer outros instrumentos para a avaliação motora, relataram formas equivocadas ou não especificaram não sendo possível mensurar seu saber, sendo destacados P5- “Sim, tecnicista”, P6- “Através de avaliação práticos instrumentalizados”, P11 “conheço muitos, mas não uso nenhum. A EF escolar possui outra função”.

Os professores que relataram não conhecer (27,27%) se tornaram mais convictos, pois estabeleceram uma sabedoria em reconhecerem que não conheciam, quando Sócrates diz que “sábio é aquele que reconhece o limite da própria ignorância” (PESSANHA, 1987) quando a ignorância não significa falta de inteligência, mas a capacidade de saber que o

seu conhecimento é limitado e para isso se deve sempre buscar novas informações para não se tornar obsoleto por seu próprio desconhecimento das coisas os cercam, pois mesmo que não utilizem a avaliação motora, não significa que esta não seja importante como já foi mostrado e que dela conhecer.

Na opinião dos professores sobre os conhecimentos necessários para o professor realizar uma avaliação, foi encontrado que 23,53% reconhecem que o professor deva ser um bom observador; 47,06% de que tenha que ter conhecimentos pedagógicos; 11,76% conhecimento corporal; 17,65% conhecimento técnico.

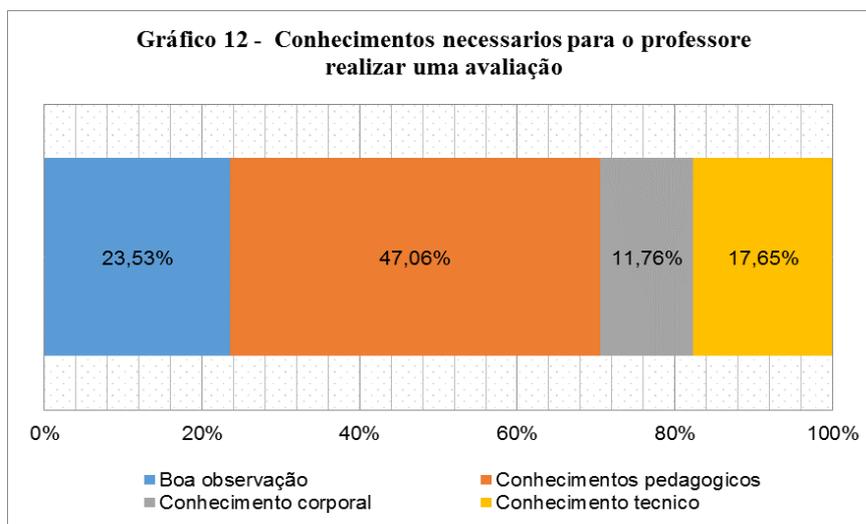


Gráfico 12 - Conhecimentos necessários para o professor realizar uma avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Contraditoriamente aos resultados encontrados, mesmo 47,06% dos professores relataram que são necessários conhecimentos pedagógicos, em muitas das respostas os professores se mostram desconhecedores das práticas pedagógicas da avaliação a qual estão envolvidos, confundindo, muitas vezes, os conteúdos a serem ministrados e ensinados durante a sua prática ao elaborarem seu plano de ensino.

Ao confundirem as *práticas* avaliativas dos conceitos Diagnóstico Formativo, Somativo nas abordagens Conceituais, Procedimentais e atitudinais “do conteúdo”, mostram a inconsistência de seu saber. Ainda que uma boa observação como 23,53% dos professores relataram ser necessária, essa prática deve ser vinculada a outros saberes para que os conteúdos oferecidos durante as aulas, não se tornem algo banal para o aluno e assim, sem importância para o mesmo, por não saber como está sendo avaliado (CHUEIRI, 2008).

Considerações finais

À luz de todo o exposto no decorrer deste estudo, foi possível identificar que, pela dificuldade dos professores de Educação Física em conhecer os conceitos de avaliação, há interferência no próprio entendimento da avaliação motora. Corroborando os autores examinados, apurou-se que os professores de Educação Física, mesmo afirmando que são importantes os conhecimentos pedagógicos para a realização de uma avaliação, em sua prevalência não sabe identificar os tipos de avaliação e realizar avaliações motoras no âmbito escolar e, dessa forma, intrincando a relevância da eficiência da Educação Física na escola.

Essa dificuldade encontrada na prática pedagógica dos professores está repleta de distintas representações culturais, sociais, pessoais e econômicas (FARJALLA, 2007; CHUEIRI, 2008; GRAÇA FILHO, 2010), as quais não foram possíveis de serem abordadas de modo mais aprofundado, porém, de maneira certa, sucederá a novas discussões posteriores sobre a temática, consolidando de modo mais convicto a relevância da Educação Física na escola.

Referências

- BAGNARA, Ivan Carlos. *Perspectivas da avaliação na educação física escolar*. Lecturas: Educación Física y Deportes, ano 16, n. 159, Buenos Aires, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BONESI, P. G.; SOUZA, N. A. *Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola*. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 134, p. 129-154, 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*/ Secretaria de educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 14 março 2016.
- BRATIFISCHE, S.A. *Avaliação em Educação Física: Um Desafio*. Maringá, v. 14, n. 2, p.21-31, 2. Sem. 2003. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3466/2472>. Acesso em: 08 maio 2016.

CHUEIRI, MSF. *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008 p.49-64. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 7 junho.

CORTELLA, Mario Sergio. *Pensatas pedagógicas: nós e a escola: agonias e alegrias*. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento Participativo na escola*. 9 ed. Editora Petrópolis, 1994
FARJALLA, Renato. *Lazer, Trabalho e Imaginário Social*. In: MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J.; MONTENEGRO, PCA. *Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade*. Maceió: EDUFAL, 2007.

FREIRE, J.B. *Educação do corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

GAYA, A. et al. *Projeto Esporte Brasil/ PROESP-BR: Manual de Testes e Avaliação*. Versão 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/proesp/arquivos/manual-proesp-br-2015.pdf>>. Acesso em: 15 junho 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henry Wallon/HélèneG-Alfandéry*; tradução Patrícia Junqueira. Org. Elaine T.D.M. Dias- Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

LEMES, AG e WSCHENFELDER, G. *A influencia das redes sociais virtuais nos processos de recrutamento e seleção*. Gestão Contemporânea: Revista de Negócios da Cesuca. 2012 p. 19-39. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revistaadministracao/article/view/834>>. Acesso em: 6 maio 2016.

MARTINELLO, M; NAZARIA, P.F; MARQUES, L.Z; RIES, L.G.K; LANDA, C. *Avaliação do desenvolvimento motor de crianças matriculadas em creches públicas*. HU Revista, Juiz de Fora, v.37, n.2, p. 155-162, abr./jun. 2011. Disponível em: <<https://hurevista.ufjf.emnuvens.com.br/hurevista/article/viewFile/1326/541>>. Acesso em: 14 março 2016.

MONTENEGRO, E. *Imaginário e atividade física escolar: algumas reflexes acerca do sentido de professor de educação física*. In: MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J.; MONTENEGRO, PCA. *Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade*. Maceió: EDUFAL, 2007.

MONTENEGRO, PA e GIUDICELLI, BB. *Avaliação curricular: uma experiência no curso de Educação Física da UFAL*. In: MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J.; MONTENEGRO, PCA. *Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade*. Maceió: EDUFAL, 2007.

MORRIS, C.G; MAISTO A. A. *Introdução à Psicologia*. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2003.

NEVES, J.L. *Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, n° 3, 2° Sem./1996. Disponível em:

<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

OROFINO, P. *As representações dos alunos do colégio marista de Maceió sobre o esporte e as competições esportivas*. In: MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J.; MONTENEGRO, PCA. *Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade*. Maceió: EDUFAL, 2007.

PESSANHA, J.A.M. *Os Pensadores: Sócrates*. — 4. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1987. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/02-S%C3%B3crates-Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1987.pdf>>. Acesso em: 15 junho 2016.

PIRES DCMF. *Avaliação do desenvolvimento motor: uma análise acerca do conhecimento dos professores de educação física*. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. 2007; Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_denise_cristina_mazia_facio_pires.pdf>. Acesso em: 16 abril 2016.

PULZI, W. *Avaliação na Educação Física Escolar: considerações acerca das inter-relações entre movimento e aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado) Universidade São Judas Tadeu. 2014. Disponível em: <http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2014/295.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

ROSA NETO, Francisco et al. *A importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da escala de desenvolvimento motor*. Rev. bras. cineantropom. Florianópolis, v. 12, n. 6, p. 422-427, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372010000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 março 2016.

SANTOS, M.R.; VARELA, S. *A avaliação como instrumento diagnostico da construção do conhecimento nas series iniciais do ensino fundamental*. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em: 08 junho 2016.

SCHMIDT, R.A; WRISBERG, C.A. *Aprendizagem e performance Motora: Uma abordagem da aprendizagem baseada na situação*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VAGO. Tarcísio Mauro. *Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola*. Cad.CEDES, Campinas, v.19, n.48, p. 30-51, Aug. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 outubro 2017.

Submetido em 05/09/2016

Aprovado em 29/08/2018

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)