

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Avaliação em Educação Física Escolar:
Relato de uma Experiência**

Juçara Maciel Mauad

Campinas
2003

Juçara Maciel Mauad

**Avaliação em Educação Física Escolar:
Relato de uma Experiência**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de tese de mestrado defendida por Juçara Maciel Mauad e aprovada pela Comissão Julgadora em 14 de fevereiro de 2003.

Professor Doutor Jocimar Daolio

Campinas
2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

M44a

Mauad, Juçara Maciel

Avaliação em educação física escolar: relato de uma
experiência / Juçara Maciel Mauad – Campinas, SP:
[s.n.], 2003.

Orientador: Jocimar Daolio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Avaliação
educacional. 3. Professores de educação física - Formação.
I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação Física. III. Título.

Agradecimentos

Ao meu orientador, por sua dedicação, paciência, atenção, amizade e carinho, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos professores Pedro José Winterstein e Eliana Ayoub, membros da banca, por suas preciosas contribuições, leituras minuciosas e pelo carinho e atenção.

Ao meu marido, pelo amor, dedicação, paciência, força, e por não me deixar abater nos momentos mais difíceis, o que tornou este trabalho possível.

Aos meus pais e irmãos e familiares, pelo amor, carinho, atenção e muita solidariedade. Em especial ao meu pai, por sua contribuição pela sua sabedoria e lições de vida, muito obrigada.

“Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isso não tem importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.”

(William Shakespeare, Sonhos de Uma Noite de Verão)

Sumário

Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
Introdução.....	01
Retrospectiva da avaliação educacional.....	04
Considerações a respeito da avaliação na educação física escolar.....	20
Proposta de trabalho com avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência.....	49
Considerações finais.....	66
Referências Bibliográficas.....	70
Anexo.....	74

Resumo

Este trabalho discute a avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação física escolar. Para realizar essa discussão, primeiramente fiz uma retomada histórica da avaliação na escola, pois se fez necessário compreender quais são as linhas teóricas que embasam os processos de avaliação na educação física. Após essa discussão, fiz um levantamento dos processos de avaliação empregado na educação físico, desde sua implementação no país até os dias de hoje, relacionando-os com as linhas estudadas anteriormente. Depois desse estudo, analisei quatro obras contemporâneas de educação física sob a ótica da avaliação, ou seja, de que modo essas obras tratam essa questão na escola e em quais linhas pedagógicas estão embasadas. Com essas relações, escolhi uma delas para nortear o trabalho de campo, que foi constituído de um relato de quatorze aulas, numa escola de Campinas, para uma classe de terceira série do ensino fundamental. No trabalho de campo procurei colocar em prática os conceitos estudados, mostrando que é possível abordar a avaliação na escola de modo crítico, objetivo e sério. Este trabalho não pretendeu criar um modelo, mas estudar o tema e mostrar que existem caminhos possíveis para trabalhar a avaliação em educação física.

Abstract

This work discusses the evaluation of the teaching-learning process in physical education at school. In order to do this discussin, first I made an historical research about evaluation at school, because it was necessary to understand which theoretical lines give support to physical education evaluation process. After this research, I recovered the evaluation processes which were employed in physical education in Brazil since its beginning up to now, making a comparison with the lines studied before. Then I analysed four contemporary works about physical education, from the evaluation point of view – or how they treat evaluation at school and which lines of pedagogical thinking they were based on. After stablishing these relationships, I chose one of them to guide my practical work, which consisted of a report about fourteen lessons in a third year classroom in Campinas. During my practical work I tried to put in practice the evaluation concepts which had been studied, showing that it is possible to work with evaluation at school in a critical, objective and serious way. This work did not intend to create a model, but to study the question and show that there are possible ways to handle with evaluation. To get this, the teacher has to work in a compromised way with those who are at school.

Introdução

Durante minha formação acadêmica na Faculdade de Educação Física da Unicamp, nos anos 90, tive a oportunidade de estudar as mais recentes linhas de educação física da época. Logo no início da graduação, as duas linhas mais discutidas eram a desenvolvimentista, de Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo KoKubun e José Elias de Proença, que desenvolveram sua linha de pesquisa na Universidade de São Paulo e publicaram o livro *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, em 1988, e a de João Batista Freire, que realizou seu trabalho na Universidade Estadual de Campinas e publicou o livro *Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física*, em 1989.

Minha concepção de educação física até então era a que vivenciei durante minha infância e juventude, ou seja, a do esporte de rendimento, segundo a qual as aulas eram voltadas para a técnica e para o “fazer pelo fazer”, ou melhor, para a repetição de gestos técnicos, que priorizava os mais habilidosos e deixava os demais alunos como “reservas”, ou seja, as oportunidades não eram mais oferecidas a eles.

Ao entrar na faculdade minha visão da área foi mudando, e me encantei com as idéias de João Freire, pois me mostraram um novo modo de pensar a educação física, diferente do pré-conceito que eu possuía.

Com o passar dos anos de graduação, conheci outras propostas e estudos. O livro *Metodologia do ensino de educação física* (1992) esclareceu pontos ainda um pouco obscuros para mim na área, principalmente com relação aos conteúdos e ao processo de avaliação no decorrer do ensino e da aprendizagem na escola.

O trabalho aqui apresentado visa discutir a avaliação dentro da educação física como componente curricular do ensino fundamental. Essa discussão será realizada considerando o processo de ensino-aprendizagem e as propostas de ensino na área, já que o número de publicações abordando a avaliação em educação física escolar é reduzido, o que torna ainda mais relevante este estudo.

A preocupação com o tema surgiu no decorrer da minha experiência de oito anos lecionando em escola de ensino fundamental em Campinas, pois apesar de estar sempre atualizada em relação a assuntos da área, não encontrava respostas para os questionamentos que surgiam quando tinha de avaliar os alunos no final de cada bimestre.

O tema é de fundamental importância, já que existem teóricos que propõem linhas de trabalho diferentes na educação física escolar e pouco se discute a respeito do tema avaliação. Além disso, acredito ser muito importante que os professores compreendam de onde vieram alguns dos mais utilizados conceitos de avaliação e sua fundamentação dentro da pedagogia.

A questão da avaliação pode ser encarada sob quatro grandes temas: avaliação do processo de ensino-aprendizagem (do aluno e do professor), do desempenho do professor, do currículo e da instituição escolar. O foco deste trabalho é a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Neste trabalho analiso os processos de construção da avaliação do processo de ensino-aprendizagem no decorrer da história e, em seguida, faço uma retomada da história da educação física, tendo como foco os processos de avaliação utilizados com o passar dos anos. Em seguida, analiso as quatro tendências contemporâneas da educação física, denominadas por Betti (1995) e por Darido (1997) como: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, sistêmica e crítico-superadora.

As obras analisadas que contemplam essas linhas são: *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (Go Tani et alli, 1988), *Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física* (João Batista Freire, 1989), *Educação Física e Sociedade* (Mauro Betti, 1991) e *Metodologia do ensino de educação física* (Carmem Lúcia Soares et alli, 1992), citada aqui como Coletivo de Autores.

A análise dessas linhas de pensamento da educação física teve como principal foco de atenção a avaliação, ou seja, de que maneira esses autores trabalharam e discutiram a avaliação dentro dessa disciplina escolar. Com essa análise foi possível escolher uma linha teórica para poder realizar o estudo de

campo, e a escolhida foi a do Coletivo de Autores, com a qual meu trabalho mais se identifica.

No trabalho de campo, optei por um relato de experiência, por ser um modo de relacionar um segmento da realidade com um conhecimento cientificamente elaborado. Para Pádua (1997, p.71), o relato de experiência é um método que *“permite relacionar a prática imediata com a teoria, sem generalizar a primeira, nem distorcer a segunda.”*

Com o trabalho de campo, desenvolvi um conjunto de 14 aulas com alunos de 3ª série do ensino fundamental, a fim de deixar claro meu conceito de avaliação na educação física. Com isso pretendi mostrar que em educação física é possível realizar avaliação coerente com a proposta pedagógica e com uma concepção clara e coerente da área.

Retrospectiva da Avaliação Educacional

“Não se pode ensinar coisa alguma a alguém; pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesma”. (Galileu)

A tradição dos exames escolares como conhecemos atualmente teve início nos séculos XVI e XVII por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas no mundo pelos padres jesuítas, em suas missões, e pelo bispo protestante John Amós Comênio (Luckesi, 1996).

A obra jesuíta que marcou a pedagogia dos exames escolares é o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, ou mais conhecida como *Ratio Studiorum*, de 1599, que determinava como e quando os exames escolares deveriam ser aplicados. Tanto o método jesuíta como o de Comênio associavam a avaliação ao medo, ao poder e à manutenção no poder da classe dominante (Luckesi, 1996).

No mundo ocidental, o tema da avaliação educacional começou a ser sistematizado após a Revolução Francesa, em 1789. A classe burguesa tomou o poder, antes restrito à Igreja e aos senhores feudais (nobreza), e mesmo com um ideal de igualdade, liberdade e fraternidade, acabou por tornar-se conservadora, já que buscou manter o poder econômico e social que conquistou (Luckesi, 1996).

Com a tomada do poder pela classe burguesa, a escola teve de se adequar às necessidades e anseios desse novo extrato social. Mas o que realmente ocorreu é que, para se manter no poder, a burguesia excluiu pessoas que não pertenciam a ela por meio de leis, da formação de um mercado econômico diferenciado (o modo de produção deixou de ser a manufatura e tornou-se industrial) e também da escola, onde a administração da hegemonia burguesa se deu por intermédio dos exames e da pedagogia que se instalou (Luckesi, 1996).

O modelo de educação burguês é denominado por Luckesi (1996) de liberal

conservador, pois buscava conservar o poder, o modo de vida social e os valores burgueses, que se perpetuaram até o século XX (Luckesi, 1996; Morais, 1986).

Nos Estados Unidos, os primeiros relatos de testes de avaliação escolar datam do século XIX, feitos por Horace Mann. A motivação foi uma desavença entre a qualidade da educação das escolas. Mann propôs um sistema de testes e os resultados dessa experiência reforçaram suas críticas em relação ao sistema de ensino vigente. Com os resultados em mãos, Mann sugeriu medidas que poderiam melhorar a qualidade de ensino. Dentre elas, destacavam-se: a substituição dos exames orais pelos escritos; a troca do pequeno número de questões gerais por maior número de específicas; e a reavaliação dos objetivos educacionais (Souza, 1995).

Outro estudioso dessa época, nos Estados Unidos, foi Joseph Mayer Rice, que desenvolveu os primeiros testes objetivos, concebeu a idéia de testes dissertativos e buscou a diferença entre esses dois tipos de testes. Além disso, realizou um estudo, em 1897 e 1898, que analisou o desempenho ortográfico de trinta mil alunos (Pophan, 1983).

Enquanto isso na Europa, mais especificamente em Portugal e França, ocorreu o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia, derivada da palavra nota em grego. Ela surgiu como crítica aos métodos tradicionais utilizados nos exames e concursos. A Docimologia passou a ter destaque nos Estados Unidos a partir de 1931 (Depresbiteris, 1989).

A Docimologia possuiu duas vertentes: a clássica, também chamada de negativista; e a experimental, ou positivista. Segundo Depresbiteris (1989), a docimologia clássica tinha como objetivo primordial o aperfeiçoamento de técnicas e a elaboração de instrumentos de avaliação. Já a experimental via na avaliação um modo de medir e padronizar o comportamento, por isso analisava a reação dos aplicadores e a discrepância entre a situação proposta nos exames e os critérios dos aplicadores.

Durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte dos estudos e pesquisas sobre avaliação concentrava-se na aplicação de testes, o que lhe deu um caráter meramente instrumental no processo educacional, como sinônimo de

mensuração. Nos Estados Unidos, nessa época, já estavam surgindo os testes psicopedagógicos padronizados (Depresbiteris, 1989).

A partir das obras dos norte-americanos Ralph Tyler e Smith, na década de 1940, que definiram o que era avaliação da aprendizagem, o conceito de avaliação passou a ser associado à verificação dos objetivos de um programa educacional. A avaliação deveria verificar periodicamente a eficiência da escola, como agente educacional. Assim, a avaliação passou a ser encarada como um modo de crítica e discussão dos modelos educacionais e também das próprias instituições (Depresbiteris, 1989; Luckesi, 1996; Pophan, 1983).

Ralph Tyler e Smith propuseram, em *“Estudo dos Oito Anos”*, um novo modelo de avaliação. Nele, os pesquisadores acrescentaram aos testes já existentes novos procedimentos avaliativos, como, por exemplo, ficha de registro de comportamentos e escala de atitudes, entre outros (Depresbiteris, 1989; Pophan, 1983; Souza, 1995; Vianna, 1989).

Um dos objetivos desse estudo era o de colher dados sobre o rendimento dos alunos ao longo do tempo, tendo como base os objetivos curriculares. Tyler e Smith compreendiam o processo de avaliação como a determinação de quanto os objetivos educacionais são atingidos de acordo com os programas curriculares (Pophan, 1983). Para eles, segundo Depresbiteris (1989), a concepção de avaliação pode ser separada em dois momentos. No primeiro, a avaliação servia para julgar comportamentos, já que um dos objetivos da educação, para Tyler e Smith, era o de modificá-los. No segundo, consideravam que a avaliação não deveria ser realizada num único momento, para que não houvesse um único julgamento, mas em vários, para aí poder identificar as mudanças que ocorreram.

O modelo de Tyler e Smith assemelha-se muito ao processo de produção industrial, pois presume um total controle do planejamento curricular, no qual os objetivos baseiam-se nos conteúdos e não nos alunos, o que levava a um modelo educacional reprodutivista (Depresbiteris, 1989).

Contudo, o *“Estudo dos Oito Anos”* foi uma proposta inovadora para a época, já que dedicava grande importância aos objetivos na avaliação e dava um retorno para que melhorias pudessem ser feitas. Mas deixava a desejar, pois

considerava a avaliação como uma atividade final, para alcançar um determinado objetivo, não a considerando como um processo sistemático e contínuo, que também possuía juízos de valor (Depresbiteris, 1989; Souza, 1995).

Posteriormente a Tyler e Smith, Mager surgiu com novos estudos sobre avaliação. Sua principal contribuição foi a de diferenciar o ato de avaliar do ato de medir. Para ele, medir é um processo para determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou uma pessoa, enquanto avaliar foi definido por ele como um ato comparativo entre uma medida e um padrão, pelo qual se pode emitir um julgamento a respeito da comparação (Depresbiteris, 1989).

Mager também definiu que teste é um processo para medir determinada característica, com itens de verificação e diagnóstico. Pode-se definir como item de verificação aquele que determina se um padrão foi ou não alcançado, enquanto um item de diagnóstico é aquele que esclarece para o aplicador o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado (Depresbiteris, 1989).

Esse conceito de avaliação foi complementado, em 1963, por Cronbach, que o definiu como um processo que visa à coleta de dados e uso de informações que permitam tomar decisões sobre um programa educacional. Deve ser entendido como atividade diversificada, que exige tomada de decisão com o uso de diversas informações (Depresbiteris, 1989; Vianna, 1989).

Cronbach vinculou as atividades de avaliação com o processo de tomada de decisão. Para ele, um teste para verificar a aprendizagem deve ser apropriado à decisão a ser tomada, mas para isso é necessária uma definição clara dos objetivos avaliativos. O processo de avaliação não é visto pelo autor como um fato isolado, realizado pelo aluno, mas como um modo de aperfeiçoar o currículo e julgar a eficiência do sistema de ensino. Cronbach considerou muito importante a transferência da aprendizagem, ou seja, o “aprender a aprender” (Depresbiteris, 1989; Vianna, 1989).

Segundo Pophan (1983), Benjamin Bloom completou os estudos de Cronbach, mas seguiu uma linha definida como aprendizagem para o domínio, ou seja, defendeu a idéia da necessidade de uma educação contínua durante toda a

vida de uma pessoa. A escola, segundo o autor, é a responsável por fornecer experiências de aprendizagem bem sucedidas, no que se refere à formação de conceitos e ao auto-desenvolvimento. Outro ponto importante desenvolvido pelo autor foi a divisão dos objetivos educacionais em três categorias: cognitiva (refere-se às habilidades intelectuais); afetivas (refere-se às atitudes, valores e interesses dos alunos) e psicomotoras (refere-se às habilidades físicas e motoras que os alunos devem adquirir) (Pophan, 1983).

O autor defende a idéia de utilizar diferentes estratégias de ensino, pois considera que o processo de ensino-aprendizagem tem a função de preparar o aluno, enquanto a avaliação tem a intenção de verificar a extensão do que foi ensinado e aprendido. Além disso, estabelece que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se o professor e a escola conseguirem auxiliar cada estudante (Depresbiteris, 1989).

Esse é um marco na avaliação educacional, pois Bloom, a partir do conceito de aprendizagem para o domínio, fez uma distinção entre o processo de ensino-aprendizagem (que tem como objetivo preparar o estudante) e o processo de avaliação (que visa verificar se o estudante desenvolveu-se do modo esperado) (Depresbiteris, 1989).

Até o começo dos anos de 1930, o sistema de ensino brasileiro tinha como modelo a escola tradicional. Ela se caracterizava pelo ensino centrado no professor. O aluno seria mero produtor de tarefas, já que a metodologia de ensino baseava-se na instrução verbal e na memorização. O trabalho em grupo não era valorizado, muito menos a individualidade do aluno; desconsideravam-se as dificuldades individuais. Segundo esse método de ensino, as avaliações eram padronizadas e realizadas de modo oral ou escrito. No Brasil, Paulo Freire referia-se a esse conceito de ensino como “educação bancária” (Libâneo, 1989).

A teoria tradicional, ou clássica, baseou-se na ciência positivista. O aluno era considerado mero receptor do conhecimento e visto e compreendido como uma “tábula rasa”, ou seja, não possuía conhecimento, e com a transmissão do conhecimento pelo professor seria capaz de aprender. As aulas, nessa visão, eram centradas na exposição e demonstração do conteúdo pelo professor e não

havia possibilidades de críticas e pontos de vista por parte do aluno (Libâneo, 1989; Souza, 1990).

Com essas características, a avaliação baseava-se na verificação quantitativa dos conteúdos transmitidos. Utilizava como referencial teórico as idéias de Pophan sobre o conceito de medida, e as de Tyler a respeito dos objetivos educacionais (Souza, 1990). Por isso a avaliação privilegiava a mensuração, por meio de testes padronizados por escalas e tabelas. As notas eram conseqüência de comparações com padrões pré-estabelecidos.

A história da educação brasileira também sofreu influências, principalmente dos Estados Unidos e da Europa. A partir de 1930, o governo de Getúlio Vargas iniciou uma série de reformas na área educacional. Cabia à União a organização e estruturação de um plano de ensino nacional, que abrangesse todos os graus de ensino. Nesse período implementou-se no país um novo modelo de educação, que se dizia contrário ao modelo tradicional de ensino utilizado até então. As diretrizes políticas que ditaram os rumos da educação exaltavam o nacionalismo, a crítica ao comunismo e a valorização do ensino profissional, como um modo de, segundo Betti (1991), separar o trabalho intelectual do manual.

Além disso, o país passava por uma mudança no seu modelo econômico: deixou de ser agrário-exportador para tornar-se urbano-industrial. Com isso, a política educacional também precisou sofrer uma mudança, para assim adequar os cidadãos aos novos meios de produção. Como o modelo político era baseado num forte nacionalismo, a educação deveria preocupar-se em desenvolver esse espírito em seus alunos. Outro ponto importante nessa época foi a valorização da educação moral e cívica e da educação física (Betti, 1991).

Ao mesmo tempo nesse período estava se fixando no país um novo modelo de educação, denominado de “Escola Nova” (chamada por Libâneo, 1989, de renovada progressista). Os escolanovistas, baseados em estudos psicológicos e sociológicos, propunham o respeito à personalidade da criança, uma educação para a saúde, com participação ativa da criança, aberta a todas as classes sociais e com a promoção da formação física dos alunos. Propunham que o aluno aprendesse fazendo (o conhecido “aprender a aprender”); por isso os métodos de

ensino baseavam-se em soluções de problemas, trabalhos em grupo com pesquisas, nos quais o professor era o facilitador da aprendizagem. Para os escolanovistas, a avaliação era feita mediante observações e constatações dos esforços e êxitos dos alunos. Isso promoveu uma mudança na visão que se tinha da avaliação, pelo menos para um grupo de professores e pedagogos.

Para essa linha de pensamento pedagógico o importante eram as relações interpessoais e o crescimento do indivíduo como resultado do processo de ensino. O processo educativo estava baseado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e na capacidade de integração que ele desenvolvia. Havia uma forte preocupação com a formação do auto-conceito e da auto-imagem (Libâneo, 1989; Souza, 1990).

O professor, na pedagogia humanista (renovada progressista), era um facilitador da aprendizagem, considerava o aluno como um ser único, diferente dos demais, autônomo, e com isso deveria ter seu processo de construção da aprendizagem respeitado – ele não poderia ser comparado com outro indivíduo (Souza, 1990).

Com relação à avaliação, a prioridade era a busca por mudanças qualitativas que ocorriam no indivíduo. Isso era constatado mediante a auto-avaliação, que se justificava pelo fato de que somente o indivíduo poderia conhecer sua experiência, definir seus esforços para aprender e delimitar o que fosse significativo (Souza, 1990).

Essa corrente entrou em conflito direto com a Igreja Católica, que até então possuía um papel fundamental na história da educação brasileira e era contra o controle da educação pelo Estado. A Igreja também era contra a laicidade do ensino e classes com alunos de ambos os sexos (Betti, 1991).

Os estudos sobre avaliação da aprendizagem no Brasil seguiram a linha de publicações norte-americanas, com defasagem de dez anos, embora já nos anos de 1930 houvesse grande influência da psicologia, com a proliferação de testes e medidas.

Na década de 1960, o modelo de educação sofreu mais uma influência, agora dos tecnicistas (também chamado grupo comportamentalista) norte-

americanos, que começou ainda na década de 1950. Esse grupo tornou-se mais forte a partir de 1964, com a instituição do governo militar no Brasil, que buscou a formação de mão-de-obra qualificada. Esse tipo de ensino foi implantado e regulamentado pela lei 5540/68 que reorganizou o ensino superior e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1971 (Lei 5692), que fixou diretrizes e bases para a implementação dos ensinos de 1º e 2º graus em todo o território nacional.

O contato com essas teorias, na década de 1970, ocorreu por meio de um intercâmbio de professores brasileiros que foram estudar nos Estados Unidos. A partir daí o intercâmbio se deu com base nos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) de 1963, que tinham como objetivo a assistência financeira e o auxílio na reordenação do ensino brasileiro (Aranha, 1999; Lima, 1994; Castellani Filho, 1988).

Esses estudos buscaram adequar o sistema educacional ao novo regime político (o militar) e ao modelo econômico. Segundo Aranha (1999), a reforma do ensino proposta pelo acordo foi autoritária e domesticadora, pois atrelou o ensino a um modelo econômico norte-americano. Esse acordo possuía princípios que previam o controle da economia, da política e da sociedade brasileira. Os princípios eram os seguintes: educação e desenvolvimento – ou seja, a escola deveria estar preocupada em formar mão-de-obra mais especializada para atender o mercado industrial; educação e segurança – os estabelecimentos de ensino deveriam formar cidadãos conscientes, e por isso as disciplinas de educação moral e cívica, organização social e política brasileira e estudos dos problemas brasileiros foram colocadas nos currículos, pois desse modo o governo poderia dirigir o modo de pensar e agir da população; por fim, educação e comunidade – que tinha por finalidade estabelecer relações entre a escola, a comunidade e os empresários (Aranha, 1999).

A partir desses acordos, uma lei (Lei 5540 de 1968) mudou o modelo universitário, com base no modelo norte-americano. Essa reforma extinguiu o cargo de professor catedrático de disciplina, unificou os vestibulares, aglutinou faculdades em universidades, para assim obterem maior produtividade,

estabeleceu cursos de longa e curta duração e desenvolveu um programa de pós-graduação. A universidade perdeu sua autonomia, tornou-se burocrática. Essa reforma tinha a intenção de atenuar e desagregar o crescente movimento estudantil (Aranha, 1999; Betti, 1991).

As idéias de Tyler e de outros autores foram divulgadas no Brasil antes mesmo da publicação aqui da tradução de suas obras, por meio de manuais de currículos, que descreviam e caracterizavam as etapas do planejamento curricular, considerando a avaliação como um método de controle do ensino e da instituição (Souza, 1995).

Dentre os especialistas que influenciaram os autores brasileiros destacam-se: Bloom, Grounlund, Ebel e Ausubel, além de Tyler (Souza, 1995).

Durante a década de 1970, alguns autores nacionais publicaram textos específicos sobre avaliação da aprendizagem, cujo conteúdo era direcionado para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Eles se inspiraram nas obras de Tyler e realizaram estudos e traduções de outros clássicos norte-americanos, que consideravam a avaliação como um modo de mensurar comportamentos, impondo um método prático de entender a avaliação da aprendizagem (Souza, 1995). Os sistemas avaliativos baseavam-se em controles do currículo e do planejamento, objetivando a busca de uma medida, de uma mensuração matemática de dados (Escola Tecnicista). Segundo Saul (1995), a avaliação na escola brasileira sofreu tanta influência dos testes e medidas desenvolvidos por autores europeus e norte-americanos, que essas práticas acabaram sendo legalizadas nas escolas por leis e decretos, nas esferas federais e estaduais e, com isso, orientaram e normatizaram as práticas avaliativas nas instituições de ensino.

Em oposição às tendências pedagógicas e conseqüentemente de avaliação até então utilizadas, ressurgiu nos anos 1970 e 1980, no Brasil, a proposta de Paulo Freire, também chamada de Pedagogia Libertadora, que se opunha às tendências tecnicistas e tradicionais de ensino. Paulo Freire construiu sua proposta de ensino a partir de métodos para a educação de adultos nos anos de 1940, e alguns professores tentaram adaptar essa linha de pensamento para a

educação de crianças e jovens.

A linha chamada de Libertadora foi concebida para que o aluno pudesse se auto-gerir, ou seja, havia a preocupação com a sistematização e análise de conteúdos de maneira diferente do modelo tradicional de educação, buscando questões que possuíssem significado para o aprendiz. A preocupação é com a democratização do ensino e da cultura e a valorização do homem. Com isso, o processo de avaliação era a auto-avaliação (Libâneo, 1989).

Por volta de 1978, iniciou-se uma discussão sobre avaliação qualitativa, em oposição ao enfoque quantitativo. Segundo Hoffmann (1998), a expressão “aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno” já estava presente na Lei 5692 e referia-se à avaliação dos domínios afetivos. Em oposição a ela, a expressão “quantitativa” referia-se aos domínios cognitivos (à nota ou ponto obtido numa prova).

A abordagem quantitativa (fruto da pedagogia tradicional, ou clássica) de avaliação produziu vasto material didático e de medidas, buscando maior objetividade e o fornecimento de dados mais seguros sobre a eficiência da aprendizagem. Essa abordagem tinha como objetivo a mudança de comportamentos observáveis e mensuráveis. Sua base filosófica está nos modelos positivistas de ciência experimental – o que dava um caráter tecnicista à avaliação e, conseqüentemente, à educação (Souza, 1995).

O modelo quantitativo de avaliação foi, e continua sendo, muito utilizado pelos departamentos de recursos humanos de empresas em seleção de pessoal, em busca de produtividade. Essa visão de avaliação, entretanto, não condiz com uma visão educacional na qual o enfoque tem de ser o da aprendizagem. As características desse modelo quantitativo são: o rigor dos instrumentos de avaliação e de coleta de dados; a utilização de pré-testes e pós-testes, não possibilitando a mobilidade curricular e a avaliação com foco no resultado. É uma avaliação meramente burocrática (Souza, 1995). Segundo Saul (1995, p.44), a avaliação quantitativa enxerga a educação como um modelo tecnicista. Por isso,

“(...) a avaliação quantitativa tem, como

preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” .

Em oposição a essa corrente, surgiu outra, denominada qualitativa, que veio questionar e mostrar a limitação dos testes quantitativos, colocados em xeque, já que não ofereciam todos os dados necessários para estabelecer relações entre o que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende. Considerava a mensuração de comportamentos como estática e contraditória em relação à dinâmica psicológica e social do indivíduo. Nos Estados Unidos, essa corrente surgiu na década de 1960 (Lima, 1994). Suas características principais são: não considera neutras a educação e a avaliação – ou seja, sem influência do meio e desligadas de valores; possui um enfoque progressivo de aprendizagem. Segundo Saul (1995, p.47),

“A avaliação qualitativa incorpora, pois, o conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo. Os problemas definem os métodos, e a tendência ao monismo é substituída pela pluralidade e flexibilidade metodológicas”.

Hoffmann (1998) considera que a avaliação qualitativa não é sinônimo de análise das atitudes e dos comportamentos dos alunos, mas implica compreender seus interesses e a observação do seu desenvolvimento intelectual, e também físico e motor. Para ela (1998, p.39),

“O desenvolvimento global do aluno só poderá ser analisado qualitativamente, no sentido da observação do seu desempenho em todas as áreas”.

Segundo Hoffmann (1998), a análise sob esse foco (o das atitudes), é reflexo da teoria de Benjamin Bloom (anos de 1970), que definiu que os três domínios (afetivo, cognitivo e psicomotor) deveriam ser avaliados. Com isso, muitos educadores cometeram equívocos conceituais ao aderirem a esse modelo de avaliação.

Demo (1999) faz uma análise a respeito das linhas qualitativas e quantitativas de avaliação e afirma que ambas podem caminhar lado a lado, desde que os dados sirvam para uma síntese qualitativa do processo de avaliação. Ele não acredita que seja necessário dicotomizá-las, mas aproximá-las.

Paralelamente a esses modelos de avaliação educacional surgiram outros modelos que ora complementam ora mesclam os acima citados. Um exemplo disso é o modelo objetivista de avaliação. Segundo Lima (1994, p.65), o objetivismo é definido como uma corrente “quantitativa mensurável”, pois sua origem é a transposição dos métodos científicos para as ciências sociais. Essa corrente não é muito adequada para as escolas, pois nem sempre o resultado obtido é mensurável, nem sempre o conhecimento é um objeto palpável.

Outro modelo é o subjetivista, definido por Franco (apud Lima, 1994) como idealista, no qual o sujeito é mais importante que o objeto de conhecimento. Desta forma, não há preocupação em garantir objetividade do conhecimento, mas, sim, considera-se que o conhecimento é determinado pelo sujeito por meio de suas experiências e seus valores.

Ainda em relação a esse modelo, a aplicação de testes padronizados e a absorção acrítica dos resultados foram questionadas, embora tenha sido ressaltada a importância de se respeitar o ritmo individual, para que a aprendizagem seja significativa. Nessa época houve severa crítica a esse modelo, considerado “psicologizante” (Lima, 1994).

Nos estudos sobre avaliação educacional, o modelo subjetivista foi um avanço, em comparação com o objetivismo. Questionou os testes padronizados; compreendeu melhor o processo cognitivo; permitiu questões abertas, em que o indivíduo expressa suas idéias sobre o assunto de maneira um pouco mais livre e valorizou os aspectos que influenciam a aprendizagem (Souza, 1995).

Surgiu então outro modelo de avaliação educacional, denominado por Franco (apud Lima, 1994) como “vínculo indivíduo-sociedade”, que se baseia no materialismo histórico dialético, considerando o indivíduo como parte integrante da sociedade e que nela deve atuar de forma consciente, além de ser elemento ativo do conhecimento, que se origina e se revela na prática social.

Essa tendência de avaliação, que surgiu no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, teve como base teórica a linha da pedagogia denominada de crítica social dos conteúdos (Libâneo, 1989) e “vínculo indivíduo-sociedade” por Franco (1990), cujo principal representante é Dermeval Saviani. Para os seguidores dessa linha de pensamento, os conteúdos ensinados na escola não podem se dissociar da realidade social. Por isso a escola tem de preparar o aluno para ser ativo na democratização da sociedade. Para tornar isso possível, a escola deve fazer o aluno confrontar o que ele já sabe com o novo, mediante a intervenção do professor, e fazer a crítica ao que já existe (Libâneo, 1989).

Essa tendência pedagógica propunha uma análise crítica do sistema capitalista, e a escola era a mediadora entre o indivíduo e a sociedade, por meio da transmissão crítica dos conteúdos e conhecimentos culturalmente determinados. Para os seguidores dessa linha de pensamento, o professor e o aluno caminham lado a lado no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor o mediador entre o aluno e o conhecimento. A experiência do aluno é um dos pontos fundamentais para o aprendizado, pois a partir dela o aluno pode fazer uma análise crítica da sociedade por meio dos conhecimentos adquiridos e, com isso, pode propor mudanças à sociedade da qual ele participa (Libâneo, 1989; Souza, 1990).

A avaliação dentro da visão crítico-social, ou “vínculo indivíduo-sociedade”, é compreendida como um modo de dar autonomia aos alunos pelas opiniões expressas, soluções de problemas, busca de novos caminhos, participação nas atividades, tudo de maneira democrática, feita por todos os membros da comunidade escolar e, por isso, pode ser entendida como um processo participativo. O foco da avaliação é a qualidade e conseqüentemente trata-se de uma avaliação qualitativa (Souza, 1990).

Como critérios de avaliação são utilizados, além da auto-avaliação, trabalhos em grupos, seminários, debates e testes (elaborados de acordo com a necessidade e realidade do grupo, mas sem o caráter quantitativo) (Souza, 1990).

Dentre os autores contemporâneos que trabalham a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem tendo como pano de fundo esse pensamento pedagógico está Jussara Hoffmann (1998), embora ela defenda uma linha denominada de avaliação mediadora, já que compreende o processo avaliativo como sendo a construção do conhecimento pelo sujeito como modo de superar o aprendizado. Para que isso se torne possível, é preciso conhecer a história de cada aluno e suas relações com o mundo que o cerca.

De acordo com esta última matriz, o sujeito é parte integrante da sociedade e quando se relaciona com ela surgem elementos de troca, que irão construir seu pensamento. Portanto, é por intermédio do meio que a pessoa constrói suas estruturas e pensamentos. Por isso, para o professor e para a escola, é importante conhecer a realidade do aluno (realidade histórica e cultural). O aluno é mobilizado para o aprendizado, para o conhecimento, que, por sua vez, é construído pela mediação intencional do professor, que planeja e estimula o aluno.

No modelo “vínculo indivíduo-sociedade”, a práxis é fundamental e com isso

“(...) é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação, é a prática sem ser mera aplicação da teoria” (Franco 1990, p.67),

Após essa discussão a respeito da avaliação no decorrer da história, pude notar que as práticas avaliativas foram sendo adaptadas às necessidades e particularidades de cada sistema de ensino. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais os professores têm buscado maneiras e parâmetros de avaliação que amenizem o caráter subjetivo do processo avaliativo. Mas a questão principal não é a subjetividade da avaliação; por isso concordo com Hoffmann (1998, p.17) quando diz que a avaliação deve ser um processo que leve a uma aprendizagem

“investigativa, sistemática e contínua”.

Considerando a história das tendências da avaliação educacional ao longo do tempo, estou de acordo com Lima (1994) quando diz que, apesar de as inúmeras correntes serem bem delimitadas teoricamente, não construíram, para a escola brasileira, uma linha teórica a ser seguida. Como diz Lima (1994, p.72):

“(...) esta evolução histórica, com seus diferentes enfoques instrumentais (até mesmo filosóficos e epistemológicos), não constrói, numa sucessão crítica, qualquer tipo de seleção, transformação de comportamentos, mas, ao contrário, constrói uma agregação anárquica, sem qualquer suporte filosófico, científico ou mesmo instrumental”.

O que ocorre é uma justaposição de todos os tipos de correntes. Atualmente é a justaposição que predomina nas escolas, que possuem dois processos de avaliação: um formal (provas, testes); e outro informal (atividades diversificadas, observações diárias). Mas esses processos são, segundo Souza (1995, p.54),

“Considerados estranhos entre si, dicotomizando o processo de ensino em medidas quantitativas e qualitativas que, se integradas, possibilitam uma visão mais global do desempenho do aluno”.

Com isso, não é o aluno que alcança um conceito (ou nota), mas é o professor que atribui uma pontuação ou elabora um parecer sobre ele.

Após este estudo e reflexão, fica claro que no processo avaliativo é muito importante saber quem é o sujeito que participa desse processo, qual sua história pessoal, familiar e social. Quando isso é levado em conta há a preocupação do professor em desenvolver atividades diversificadas para contemplar essas

diferenças individuais (André, 2001).

Outro ponto importante no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação, é estimular o aluno a participar, dar idéias, produzir um texto ou desenho. Com isso, o professor está acentuando a importância da reflexão, da criação e da participação, e isso se refletirá na avaliação (André, 2001).

Para compreender o processo de avaliação é importante ter claro que o modo como o ser humano pensa e age resulta da *"apropriação de formas culturais de ação e pensamento"* (Fontana, 1997, p.61). Por esse motivo também é fundamental conhecermos bem nossos alunos e considerá-los como seres únicos.

Como pude observar, a avaliação educacional vem sendo amplamente discutida por teóricos, buscando sempre uma solução para torná-la viável na escola. Além disso, ela influenciou todas as áreas do conhecimento escolar e, como não poderia deixar de ser, marcou também a educação física escolar ao longo dos tempos. Para compreender o processo da avaliação em educação física é preciso rever seu processo histórico, já que a área também passou por diversas mudanças conceituais ao longo dos tempos, com alterações em relação aos métodos e conteúdos de ensino.

Não cabe aqui fazer um estudo histórico da área, mas levantar os principais períodos dessa trajetória e como o processo de avaliação foi tratado dentro da área. Em seguida será feita uma análise das correntes contemporâneas da educação física escolar, analisando suas propostas de avaliação.

Considerações a respeito da avaliação na educação física escolar

“A educação é um processo social: é desenvolvimento. Não é preparação para a vida: é a própria vida.” (John Dewey)

Não posso falar em educação física sem uma retomada do desenvolvimento da área dentro da escola brasileira, desde sua implantação no país. Meu objetivo não é fazer um levantamento de cunho histórico, mas compreender as modificações e transformações das concepções da área, no interior das instituições de ensino, e as linhas teóricas que surgiram, analisando o processo de avaliação do ensino de cada modelo.

Betti (1991) resume as tendências da educação física, desde sua implementação pelos médicos higienistas até os anos 1980, como sendo prioritariamente três: o Método Francês, o Desportivo Generalizado (MDG) e o Esportivo. E fala de dois períodos na educação física, o higienista e o militarista. É claro que muitos já estudaram esses métodos e fizeram publicações a respeito, porém, como estou fazendo um estudo com o enfoque da avaliação escolar, é necessário saber o que era ensinado (os conteúdos) para assim falar dos processos avaliativos. Esta reflexão vale também para as demais correntes da área, que abordarei em seguida.

O Método Francês foi uma das linhas que no início e até meados do século XX influenciaram a educação física. Esse método possuía, segundo Betti (1991), os seguintes conteúdos, que deveriam ser trabalhados nas instituições de ensino: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e coletivos. Cabe aqui explicar qual era o conhecimento de que cada conteúdo tratava, para analisar o processo de avaliação proposto pelo método.

Os flexionamentos eram os movimentos localizados e com efeitos corretivos de articulações e músculos. Os exercícios educativos eram, segundo Betti (1991, p.75), “*sinergias musculares escolhidas como base de preparação para uma determinada aplicação*”. Os aplicativos constituíam um grupo de atividades físicas, como saltar, marchar, trepar, correr, levantar, lançar, atacar, defender-se e transportar, além dos esportes individuais e coletivos. O Método Francês considerava como esportes individuais os exercícios artificiais com dificuldade progressiva e quase ilimitada que podem ser desenvolvidos com treinamentos especiais. Já os esportes coletivos incluíam, além das regras das modalidades e das habilidades físicas, as qualidades morais (Betti, 1991).

Existiam recomendações de como os professores deveriam proceder nas aulas de educação física, desde a duração dos jogos até o número de aulas destinadas a jogos e esportes. Além disso, esse método deixava explícito que a partir dos 13 anos é que se dava a iniciação esportiva, que deveria conter os elementos dos esportes, mas ensinados de modo minucioso, lento e progressivo (Betti, 1991).

De acordo com algumas das características do Método Francês, fica claro que o professor sabia o que deveria ensinar, quais eram os conteúdos e o modo como deveria ocorrer o ensino e o desenvolvimento das aulas. Um ponto que é interessante frisar é o fato de que o aluno não poderia opinar, ou seja, ele apenas executava as ordens dos mestres, sem questioná-los.

No Método Francês, os conteúdos e a metodologia de ensino eram muito claros. O professor dava o mesmo tratamento a todos os alunos, que deveriam apenas executar todas as ordens, sendo que a mesma atividade deveria ser executada por todos os alunos; as diferenças físicas individuais não eram levadas em consideração. É fato que isso é consequência do pensamento político-econômico e social da época. Nas aulas de educação física não poderia haver postura diferente da vigente no resto do sistema de ensino (Betti, 1991).

Com essas características, a avaliação no Método Francês era pautada em dados anátomo-fisiológicos, ou seja, com base em resultados de medidas

biométricas, fichas médicas e testes padronizados, com tabelas de referências prontas. Assim, tratava-se de uma avaliação meramente quantitativa e objetiva.

O Método Desportivo Generalizado (MDG) foi uma proposta de August Listello, na década de 1940, que, segundo Betti (1991), possuía como conteúdo o esporte e o jogo. Para esses conteúdos foi criada uma seqüência que deveria ser seguida nas aulas de educação física. Essa seqüência consistia de quatro partes: exercícios de aquecimento, exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular, exercícios de agilidade e exercícios esportivos.

As avaliações eram realizadas levando em consideração o desempenho, medidas e tabelas já existentes, como parâmetros, e a presença nas aulas. Pouco mudou em relação à avaliação, na comparação deste com o método francês, embora o enfoque do conteúdo tenha mudado.

O Método Esportivo teve seu início por volta dos anos de 1970. O esporte passou a ser encarado pelas elites governamentais como um modo de promover o país-nação frente ao mundo, em competições de alto nível, e com isso promover nos brasileiros um espírito nacionalista, para que desta maneira o governo e seus governantes não fossem contestados.

Para atingirem esse objetivo, as elites utilizaram alguns princípios do Método Desportivo Generalizado. O que era valorizado no processo ensino-aprendizagem era o rendimento, a competição, a técnica, a tática e a performance, pontos que August Listello não priorizava. As relações entre professores e alunos também sofreram “modificações”, deixando de ter caráter militar e passando a ser de professor-treinador para aluno-atleta (Coletivo de Autores, 1992).

O esporte era o conteúdo prioritário na escola, principalmente após a 5ª série do ensino fundamental. Havia uma busca pela aptidão física com ênfase na iniciação esportiva. Nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário), a educação física deveria trabalhar aspectos psicomotores, para que os alunos fossem preparados para poder aprender o esporte de modo satisfatório a partir da 5ª série.

A partir dessa visão, o esporte foi se organizando segundo o modelo “piramidal”, ou seja, o desporto seria dado para a grande massa da população na escola, para o desenvolvimento de alunos-atletas; e aqueles que se destacassem poderiam chegar ao esporte competição (elite). Esse objetivo não foi alcançado, o que deixou clara a falência da proposta. Para Betti (1991), o modelo piramidal entende a educação física e o esporte a partir de uma estrutura rígida, ou seja, os níveis mais altos dependem dos mais baixos. É também considerado pelo autor um modelo elitista, já que apenas alguns alunos poderão atingir o alto nível; além disso, o lazer e a educação física escolar ficaram subordinados aos objetivos e resultados dos esportes de alto rendimento.

Com a falência deste modelo de ensino e a constatação da atuação precária da educação física nas séries iniciais, principalmente pelo fato de o conteúdo esporte não ser adequado (do modo como estava sendo aplicado) a essa faixa etária, pelas suas características de desenvolvimento e crescimento, surgiu a preocupação de “dar uma cara” e conteúdo para este segmento de ensino. Foi a partir daí que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu, juntamente com a Secretaria de Educação Física e Desporto (SEED), em 1982, que a educação física para esse grau de ensino (o chamado primário, atualmente as quatro primeiras séries do ensino fundamental) deveria ter um caráter psicomotor, pois atuaria sobre os domínios afetivo, cognitivo e motor, adequados ao crescimento e desenvolvimento das crianças dessa idade escolar (Betti, 1991).

Até esse período havia uma avaliação tradicional da educação física, já que os objetivos e conteúdos estavam pautados no rendimento, e os processos avaliativos deveriam dar conta de constatar isso. Por isso, as idéias de Pophan, que entendia a avaliação como uma forma de medida, e de Tyler, que tanto influenciaram a pedagogia, também o fizeram na educação física.

Segundo Souza (1990), os critérios para esse tipo de avaliação baseavam-se em padrões de movimentos preestabelecidos a partir dos estudos de por pessoas que não eram da área.

Os procedimentos de avaliação eram, portanto, de fácil quantificação. Mas para evitar uma possível subjetividade dos critérios de avaliação, o professor, segundo Souza (1990), utilizava modelos prontos e a comparação entre os resultados de seus alunos, além dos sucessos obtidos em competições esportivas. Para o Coletivo de Autores (1992, p.98), a avaliação em educação física sempre teve como referencial o “*paradigma docimológico clássico*”, segundo o qual as principais atenções recaíam nos métodos e técnicas utilizados para medir e classificar os alunos. Para eles, essa postura serviu para acentuar as diferenças culturais e sociais na escola, além de ocultar as reflexões sobre avaliação na educação física.

Sob essa ótica, a avaliação era realizada no final de um processo. Assim, posso dizer que tinha um caráter somativo e classificatório, pois atribuía nota pelo desempenho final do aluno, comparado com o dos outros alunos. Para o Coletivo de Autores (1992), a avaliação em educação física vem sendo utilizada para cumprir uma exigência burocrática da escola e do sistema de ensino: selecionar alunos para competições e apresentações. Como critério, a assiduidade ou então os exames biométricos e de aptidão física vêm sendo os únicos procedimentos avaliativos.

A psicomotricidade foi uma das primeiras tendências a ter mais força entre os profissionais da educação física em contrapartida ao modelo esportivo, já que suas idéias se contrapunham à mecanização e ao rendimento motor. Assim, a preocupação com a educação motora ganha espaço, principalmente nas escolas primárias. Daolio (1998) afirma que a psicomotricidade não foi uma tendência exclusiva da área da educação física, mas também da pedagogia, psicologia e psicopedagogia. Além disso, com o discurso de “educação pelo movimento”, a educação física deixou para segundo plano os conteúdos até então trabalhados e passou a priorizar conhecimentos de outras disciplinas, como matemática e português, como maneira de trabalhar com os alunos os conhecimentos de outras disciplinas na aula de educação física.

É sob esse cenário que foram sendo desenvolvidas novas concepções de educação física que, embora sejam diferentes, possuíam o mesmo ideal: o de

romper com o modelo mecanicista utilizado até então. Esse novo modo de pensar só foi possível porque no final dos anos de 1970 e início de 1980 o país passou por um processo de redemocratização, que possibilitou maior abertura para realizar pesquisas, estudos e discussões. Além disso, os professores precisavam se qualificar para ocupar vagas abertas nas universidades do país (Daolio, 1998).

Desde o princípio do século XX até o início dos anos de 1980 a educação física foi uma disciplina que possuía caráter biológico muito acentuado e metodologia de ensino tradicional, baseada principalmente no ensino de modalidades esportivas.

Nesse novo cenário que começa a ser traçado, os professores que saíram do país para estudar em centros de excelência e o início dos programas de mestrado na área acabaram por formar uma comunidade acadêmica mais sólida para discutir e estudar questões referentes ao ensino, prática, conteúdos e metodologias de educação física. Com isso, buscou-se retirar o caráter excessivo que o rendimento/desempenho possuía dentro e fora da escola.

No final dos anos de 1970 a tendência humanista reformista da pedagogia começou a influenciar a educação física, que já vinha criticando o método tradicional de ensino e às políticas públicas na área. Essa influência levou os professores de educação física a considerar como objeto de avaliação os aspectos afetivos e sociais dos alunos (Souza, 1990).

As atividades nas aulas de educação física, para os seguidores dessa linha de pensamento, deixaram de lado o caráter meramente técnico e passaram a ter como foco os jogos lúdico-recreativos, que estimulavam a participação de todos. O foco de atenção do professor não estava mais na técnica, mas nos aspectos afetivos e sociais dos alunos durante a realização das atividades.

Segundo Souza (1990), nesse processo de avaliação o professor desafiava os alunos a elaborarem julgamentos a respeito do que havia acontecido nas aulas, levando-os a analisarem os resultados. O professor avaliava os motivos que cada aluno levantou para realizar a atividade, ou solucionar os problemas propostos. A auto-avaliação era um instrumento de avaliação.

Essa linha de pensamento sofreu influência de Benjamin Bloom. Para ele, a escola deve promover experiências de aprendizagem bem sucedidas, principalmente com relação ao autodesenvolvimento. Sua preocupação, e a dos teóricos da pedagogia humanista, era com o caráter formativo da avaliação (Souza, 1990).

Foi a partir da segunda metade dos anos de 1980, segundo Castellani Filho (1998), que na área de educação física novas linhas de pensamento foram desenvolvidas, e isso proporcionou uma ampliação das práticas pedagógicas no ensino escolar. Com isso, foi possível iniciar um debate sobre a função e a ação pedagógica da disciplina.

Neste estudo considerarei as tendências que, segundo Betti (1995) e Darido (1997), são as mais atuais, desenvolvidas por professores de universidades a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais. Serão analisadas as seguintes tendências: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, sistêmica e crítico-superadora.

As linhas ou tendências que surgiram não obedeceram a uma ordem cronológica. Foram ocorrendo a partir de estudos em diversas instituições de ensino superior.

Como cada proposta estabelece uma prática diferenciada na escola, esta análise procura entender como se deu o processo de construção de uma metodologia da avaliação do processo de ensino-aprendizagem em educação física.

Em relação ao modelo desenvolvimentista, o autor que mais se destaca no Brasil é Go Tani, com sua obra *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988), juntamente com Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun José Elias de Proença.

A proposta destina-se a crianças de quatro a quatorze anos e se baseia nas fases de desenvolvimento e nos processos de aprendizagem como forma de propor uma educação física escolar. Os processos a que se referem são: o crescimento físico, o desenvolvimento fisiológico e motor, além do cognitivo e do afetivo-social como fator de influência no desenvolvimento motor. Esses

processos são considerados relevantes para estruturar o ensino da educação física escolar. Bracht (1992) afirma que na proposta desenvolvimentista de Tani *"(...) há uma tentativa em fundamentar cientificamente a educação física a partir das necessidades obviamente naturais"* (p.41).

Para os desenvolvimentistas, na aula de educação física o que deve ser privilegiado é o aprendizado do movimento, mesmo que outras aprendizagens ocorram concomitantemente. Segundo Betti (1992), para esses teóricos, a educação física deve priorizar o desenvolvimento hierárquico do comportamento motor, e com isso o objetivo principal é o aumento da complexidade, da diversidade, do controle e da qualidade do movimento. Por isso o conceito de aprendizagem motora é um dos conceitos mais importantes nessa abordagem, já que é pelo movimento motor que os seres humanos resolvem seus problemas do dia-a-dia.

Tani e seus parceiros basearam-se no conceito de habilidade motora – que se altera ao longo da vida do indivíduo – como fator primordial para o ensino e aprendizagem. Assim, o professor deve ter clareza das fases de desenvolvimento para poder trabalhar com essa proposta. O professor deve propiciar aos alunos atividades que diversifiquem e aumentem o grau de complexidade dos movimentos, de acordo com as fases de desenvolvimento motor e do seu crescimento (Darido, 1997).

Devido a todos esses aspectos, a linha desenvolvimentista utiliza-se do fato de os conteúdos serem adequados a cada faixa etária. Para isso, basearam-se na taxonomia de Gallahue, para estabelecer as seguintes fases: movimentos fetais, movimentos espontâneos e reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais e combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Betti (1992) afirma que os desenvolvimentistas defendem uma educação física integrada e sistêmica, pois consideram que todos os domínios do comportamento humano, o meio ambiente e suas interações, aliados ao desenvolvimento motor, irão estimular também a afetividade, a socialização e a cognição. Uma crítica que pode ser feita a esse modelo, segundo Betti (1992), é

que o comportamento não pode ser separado em domínios – termo utilizado por Benjamim Bloom como metodologia de avaliação, conforme já discuti na primeira parte do trabalho. Mas Betti (1992) acrescenta que essa abordagem teve papel muito importante no desenvolvimento da educação física, pois apresentou uma possibilidade de organização dos conteúdos, uma vez que até esse momento da história a área era guiada por um “*pedagogicismo*”, e não havia discussão sobre a disciplina.

Segundo Darido (1997), a obra de Tani não deixa claro o modo de avaliação, mas sugere que o professor observe sistematicamente o comportamento de seus alunos, para verificar em que fase do desenvolvimento ele se encontra, e assim poder localizar as dificuldades e poder saná-las. A proposta considera o erro como algo fundamental para que o aluno possa atingir outro grau de desenvolvimento. Por isso, o professor tem de conhecer muito bem cada fase de desenvolvimento colocada acima, pois só assim poderá ser coerente em sua análise.

Ao falar em observação e em sistematização, entretanto, a obra não diz em momento algum como deve se dar esses registros (ou anotações), nem tampouco como isso será transformado em nota ou conceito.

Os processos de avaliação precisam ser muito claros para o professor e com registros consistentes. O modo como a avaliação é colocada na obra é altamente subjetivo e quantitativo.

Também não fica claro se o professor deve ou não dar um retorno da avaliação para o aluno. Os autores falam sobre um “*feedback*”, porém este se refere ao processo de aquisição de padrão motor que o aluno deve atingir, e não a uma apreensão do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o aluno poderia compreender o que não aprendeu para, aí sim, poder aprender.

O processo de ensino e de avaliação dessa proposta pode ser comparado com as técnicas quantitativas de avaliação, considerando que, segundo Souza (1995), essa abordagem visa obter e fornecer dados mais seguros sobre a eficiência da aprendizagem, mediante mudanças de comportamento observáveis e

mensuráveis. As técnicas quantitativas de avaliação possuem base na ciência experimental e, com isso, sua avaliação possui caráter tecnicista.

Outro fator que aproxima o processo de avaliação do grupo dos desenvolvimentistas com a linha quantitativa de avaliação é o fato dos objetivos da avaliação estarem centrados nos resultados que o aluno apresenta e não no processo que o aluno percorreu para dar a resposta. Pode-se definir essa forma de considerar a avaliação como sendo um processo tradicional (clássico), pois há uma preocupação com a performance da execução de habilidades motoras (Souza, 1990).

Os desenvolvimentistas também não deixam claro a diferença entre avaliar e medir, uma discussão iniciada nos anos de 1950 por Maneger, que definiu o teste como um processo para medir determinada característica, com itens de verificação e diagnóstico. Pode-se definir como item de verificação aquele que determina se um padrão foi ou não alcançado, enquanto um item de diagnóstico é aquele que esclarece para o aplicador o motivo pelo qual um padrão não foi alcançado (Depresbiteris, 1989).

No final dos anos de 1980, foi lançada a obra de João Batista Freire, *“Educação de corpo inteira”, de 1989, considerada* partidária da pedagogia humanista, pois valoriza a infância, a individualidade da criança, a criatividade e a liberdade individual (Resende, 1992).

Por utilizar como referencial pedagógico a linha humanista, o trabalho de Freire prioriza o ensino centrado no aluno e, por isso, as relações interpessoais são enfatizadas em sua obra.

Trata-se de uma proposta metodológica para o ensino da educação física escolar, em oposição à tendência mecanicista até então utilizada por muitos professores. Essa proposta possui como base teórica as idéias de Jean Piaget. Este autor defende que, para o processo de aprendizagem ocorrer, é necessário a interação do sujeito com o mundo pela assimilação e acomodação e, como resultado, a reorganização, ou seja, a aprendizagem.

Para Darido (1997), a linha defendida por Freire sofreu influência também da psicomotricidade de Le Boulch, já que tanto Freire como Le Boulch tratam a

educação física como algo necessário para melhorar a lateralidade, a percepção espaço-tempo, a coordenação óculo-manual e o equilíbrio, entre outros.

A linha de trabalho desenvolvida por Freire acabou intitulada “construtivista” por algumas pessoas depois que ele assessorou a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na elaboração de uma proposta para o ensino de educação física., pois se baseava nas idéias de Piaget e de Ferreiro. Entretanto em momento algum Freire assume essa denominação (Daolio, 1998).

Muitos professores acabaram por utilizar a disciplina de educação física como forma de apoio/auxílio de outras matérias escolares. Ou seja, a educação física serviu a outras disciplinas e não a si mesma. Para Darido (1997), essa concepção foi muito aceita no meio escolar, pois insere a disciplina realmente dentro do projeto pedagógico e com outras atividades da escola. Betti (1992) diz que a educação física, de acordo com essa proposta, é a educação pelo movimento. Com isso, ela possibilitou maior integração com a proposta pedagógica da escola, o que, segundo ele, é fundamental nas primeiras séries do ensino fundamental.

Betti (1992) alerta para o fato de que a proposta de Freire é tão zelosa ao integrar a educação física à escola que acaba por deixar a área descaracterizada, pois, se for mal interpretada pelo professor, a disciplina acaba apenas servindo aos demais componentes curriculares, deixando seus próprios conteúdos em segundo plano.

A obra de Freire foi muito relevante para mostrar a importância da educação física na escola. Levantou a questão de que o professor deve considerar o acervo cultural que a criança já possui, principalmente no que se refere ao brincar. Para esse autor, o professor deve resgatar a cultura da criança, seus jogos e brincadeiras nas aulas. Além disso, separa os conteúdos em jogos simbólicos, jogos de construção e jogos de regras, que aparecem nas brincadeiras de rua, rodas cantadas e outras brincadeiras e atividades infantis. Para ele, o jogo é o meio principal do ensino, que ocorre dentro de quatro grandes campos: cognitivo, social, moral e afetivo.

A partir dessa perspectiva, a avaliação é colocada como algo não punitivo associado a um processo pedagógico e com ênfase na auto-avaliação. Defende o uso do sociograma como uma técnica que o professor pode empregar para avaliar parcialmente o aspecto cognitivo, social e moral (Freire, 1989).

Quando Freire fala sobre esses aspectos da avaliação, pode-se retomar a discussão sobre a contribuição de Benjamim Bloom, que também dividiu os objetivos educacionais em três categorias: cognitiva, afetiva e psicomotora (Pophan, 1983), dando uma importância igual a cada uma delas, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no de avaliação.

Freire também busca dar importância a essas categorias nas aulas de educação física, mas a categoria psicomotora é mais evidenciada. É possível ainda aproximar as idéias publicadas no livro de João Freire à proposta de avaliação qualitativa, porque para ambos há necessidade de busca pelo interesse dos alunos no processo de ensino e, conseqüentemente, no de avaliação, assim como há necessidade de o professor observar o desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes. Esse autor também foi um dos primeiros a abordar (e publicar) uma proposta de avaliação em educação física utilizando o termo auto-avaliação. O autor analisa o processo de avaliação na escola e coloca-se contra o método tradicional que a instituição escolar utiliza para avaliar seus alunos. Ou seja, critica a avaliação quantitativa, que homogeneiza todos os alunos, que, por sua vez, têm de responder as questões de forma correta – e na correção o professor não leva em consideração o caminho que o aluno percorreu.

É muito interessante a discussão que o autor propõe, mostrando que nem sempre o conhecimento está atrelado ao resultado que o professor deseja. Para o autor, há uma avaliação parcial do aspecto cognitivo, já que as avaliações só consideram o aluno dentro da sala de aula e não fora.

A proposta de avaliação defendida por Freire pode ser definida dentro de uma linha pedagógica definida como humanista-reformista por Souza (1990), ou como renovada-progressista por Libâneo (1989), pois privilegia as relações interpessoais e o crescimento do indivíduo de modo geral. A prática da auto-

avaliação é uma das características dessa linha pedagógica, e também aparece na obra de Freire, estabelecendo assim uma proximidade grande entre elas.

Na educação física, essa linha de avaliação vem contra a esportivização e o rendimento, o que as tendências até agora discutidas também defendem. O foco de atenção no processo de avaliação é o aspecto interno do indivíduo, ou seja, as mudanças qualitativas que ocorrem em cada indivíduo.

A avaliação em educação física, na visão de Freire (1989), deve se preocupar também com os aspectos afetivos e sociais, além das questões motoras. Na avaliação, esse autor enfatiza os seguintes quesitos: presença, participação, empenho e níveis de relacionamento. O método utiliza também a auto-avaliação, já que acredita que só o aluno pode avaliar o quanto se desenvolveu frente aos conteúdos, os denominados jogos lúdicos recreativos.

Outra proposta a ser analisada é a chamada sistêmica, cujo autor mais destacado é Mauro Betti, com o livro *Educação Física e Sociedade* (1991). Ele se baseia em estudos de sociologia, filosofia e psicologia e utiliza a teoria dos sistemas, chamada pelo autor de sócio-cultural, já que lida com atividades simbólicas que não podem ser reduzidas apenas a fatores biológicos (Betti, 1994). Considera a educação física como um sistema hierárquico aberto, pois sofre influência do órgão superior de ensino e da sociedade onde a escola está inserida.

Betti (1991) define a finalidade da educação física como sendo a inserção do aluno na cultura física, para que compreenda o universo da cultura corporal, ou da cultura de movimento. Ou seja, para o autor, a função da educação física escolar é formar um cidadão que poderá “(...) usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento” (Betti, 1994, p.14). Utiliza os mesmos conteúdos propostos pela linha crítico-superadora, mas fala em vivência no esporte, nos jogos e nas lutas.

Segundo Darido (1997), Betti utiliza-se do termo vivência, já que considera importante que o aluno experimente os movimentos presentes naqueles conteúdos, assim como os demais conhecimentos envolvidos nessa prática. Com isso, o autor defende que a educação física não seja excludente, mas acessível a todos.

Para justificar esse modelo, o autor faz uma retomada histórica da educação física, analisando os fatores que a influenciaram dentro da escola e o processo de construção de um saber científico.

O modelo proposto por Betti visa à formação de um homem crítico, criativo e consciente (Betti, 1991 e 1999). Para atingir esses objetivos, o professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, deve propor atividades que:

- a) estimulem a ludicidade;
- b) trabalhem com controle interno: os participantes devem controlar a tensão, incluindo a interpretação e a aplicação das regras;
- c) utilizem a informalidade: a adequação do conteúdo à necessidade do aluno, ou seja, o professor não deve reproduzir os modelos de esporte já institucionalizados;
- d) estimulem a cooperação: a interação dos componentes de um grupo para atingir um objetivo comum;
- e) propiciem a flexibilização de regras: adaptação às necessidades e interesses dos participantes;
- f) proponham a busca da solução de problemas: o aluno é colocado frente a uma situação problema e deve buscar as respostas mais adequadas à situação apresentada. Nesta visão o aluno é quem determina seu ritmo, o início e o término da atividade, como também é quem faz uma avaliação dos resultados obtidos;
- g) desenvolvam a honestidade (Betti, 1991).

Para Betti (1991, p.167), esse modelo de educação física vem para dar um direcionamento ao

“processo de sociabilização e formação da personalidade, propiciada pela atividade física na escola, tendo ainda a vantagem de conceber o educador como um agente consciente do processo, libertando-o de determinados esquemas ideológicos pré-fabricados”.

Para o autor, não basta ensinar ao aluno os aspectos de um determinado esporte, mas fazê-lo entender como se deve organizar socialmente para jogar, entender as regras e compreendê-las como um modo de tornar o jogo possível, interpretar e utilizar as regras, respeitar o colega que participa do jogo como companheiro e não como inimigo, prepará-lo para ser um consumidor crítico do esporte, compreender a organização esportiva em nossa sociedade, e ensinar o aluno a monitorar e escolher sua atividade física de modo consciente e prazeroso (Betti, 1992).

Betti (1992) afirma que é preciso levar o aluno a compreender as razões que o levam a fazer uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis e positivas em relação à atividade física, desenvolver a compreensão de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física e aprender a apreciar o corpo em movimento.

Em sua obra, Betti (1991) não especifica o modelo, ou metodologia de avaliação. Apenas deixa claro que o processo de ensino-aprendizagem deve estar de acordo com a proposta política pedagógica da escola.

Outra proposta construída em oposição ao mecanicismo é a abordagem crítico-superadora, que acredita na importância da contextualização dos fatos e no resgate histórico para a compreensão e aprendizagem dos fatos e idéias. Baseou-se nas idéias de José Libâneo e de Dermeval Saviani.

O trabalho que marcou essa linha foi o livro *Metodologia do ensino de educação física* (1992), escrito por um coletivo de autores, embora outras obras também tenham importância.

A pedagogia crítico-superadora dos conteúdos valoriza a escola como local de apropriação do saber, com o objetivo de preparar o aluno para o mundo adulto, fornecendo condições para que possa modificar o meio onde vive, ou seja, lutar em favor da democratização da sociedade. Para seus autores, a avaliação não é vista como fator de julgamento definitivo por parte do professor, mas como processo de comprovação para o aluno de seus progressos em direção a um pensamento mais sistematizado (Libâneo, 1989).

Os seguidores dessa linha consideram que os conteúdos devem ter relevância social, ou seja, fazer com que o aluno compreenda os sentidos que envolvem determinadas práticas. Para que isso seja possível, o aluno deve confrontar o senso comum com o conhecimento científico, para que assim amplie seu saber, de modo contínuo. Seus adeptos são contra o ensino em etapas.

Nessa visão, a educação física é uma disciplina que trata do conhecimento denominado de cultura corporal; por isso seus adeptos compreendem que os conteúdos devem ser: o esporte, as danças, os jogos, a ginástica e as lutas, entendidos como linguagem corporal, por meio da qual o aluno pode compreender melhor as relações sociais do meio em que vive e confrontá-las com outras realidades existentes à sua volta.

Segundo Soares (1993), os conteúdos de um componente curricular são o que foi adaptado pedagogicamente da ciência e adequado em espaços e tempos escolares, sendo assim assimiláveis pelos alunos. A escolha desses conteúdos justifica-se pois contribuem com a apropriação, pelos alunos, de um conhecimento que, conseqüentemente, os levará a ter uma leitura crítica do mundo à sua volta (Soares, 1993).

Os autores dessa obra definem cultura corporal como

“(...) o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (Coletivo de Autores, 1992, p.104).

Os teóricos dessa proposta acreditam numa educação física que aponte para uma prática que modifique a realidade dos desfavorecidos, ou seja, que por meio de uma reflexão sobre a cultura corporal os alunos lutem contra o individualismo e contra o modo hegemônico da prática esportiva, em favor da solidariedade, da cooperação, e com isso busquem maior liberdade de expressão dos movimentos.

Para a implementação dessa proposta na escola, os autores dividem a educação básica em quatro ciclos de escolarização. O primeiro corresponde ao ensino da educação infantil até a terceira série e caracteriza-se por ser uma fase de organização dos dados da realidade, identificação das semelhanças e diferenças, relação entre as coisas. Nessa fase os alunos se encontram no momento de síncrese. O segundo ciclo vai da quarta série à sexta série, na qual se inicia a sistematização do conhecimento, pois o aluno nessa fase já é capaz de fazer generalizações, confrontar seus conhecimentos com a realidade e abstrair. O terceiro ciclo compreende as sétimas e oitavas séries, o momento em que o aluno já consegue ampliar e sistematizar seu conhecimento por meio de uma leitura teórica da realidade. O quarto ciclo corresponde ao ensino médio, no qual o aluno já é capaz de trabalhar com as teorias científicas e relacioná-las com a realidade.

É a partir dessa estrutura de ensino que os autores organizam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física e também o processo de avaliação, que pautado na pedagogia crítica dos conteúdos, denominado pelos autores como pedagogia crítico-superadora, que é atrelada a um projeto político-pedagógico.

Segundo Darido (1997), os defensores dessa linha de educação física criticam os modos tradicionais de avaliação em educação física, já que eles acabam por discriminar, em vez de socializar o conhecimento e a prática, principalmente para os socialmente desfavorecidos. Para eles, a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve considerar

“(...) a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressa no desenvolvimento de atividades” (Coletivo de Autores, 1992, p.104).

Para os autores da obra aqui discutida, existem limitações na avaliação do ensino-aprendizagem na educação física no Brasil devido a uma compreensão restrita a respeito, pautada num processo histórico da área que utilizou paradigmas do ensino tradicional e de parâmetros biométricos (de rendimento). O que ocorreu (e ainda ocorre) é que esses parâmetros avaliativos acabam por selecionar, classificar e estabelecer comparações nas aulas de educação física.

Os autores consideram que o processo de avaliação tradicional ocorre sob três enfoques:

- exigência burocrática da instituição escolar;
- necessidade de atender a legislação;
- seleção de alunos para competições e apresentações.

Mesmo dentro desses três enfoques, os critérios avaliativos resumem-se a: presença, medidas biométricas e execução de gestos técnicos. Esses critérios referem-se a uma avaliação “formal”, já que ela também possui um caráter “não formal”, ou seja, critérios estabelecidos pelos professores a partir de condutas e comportamentos que ocorrem nas aulas e influenciam a nota do aluno (segundo os autores da obra em questão, isso fica claro quando o professor escolhe aqueles mais habilidosos para dividir as equipes, organizar atividades etc).

Com essas características, a avaliação em educação física vem sendo realizada com ênfase na aptidão física e na busca de talentos esportivos, e desse modo acaba por segregar aqueles classificados como menos aptos.

Para os autores, o processo e a metodologia de avaliação devem estar pautados em um projeto político-pedagógico, entendido como um trabalho coletivo

de professores e pedagogos, que utilizam os currículos, planejamentos e planos de ensino para realizar as avaliações dos processos de ensino-aprendizagem.

O que os autores discutem é que o modelo esportivo é tão forte dentro da educação física que os processos de avaliação recaem sobre ele. Com isso, o desempenho em competições (ou atividades) esportivas é considerado como critério e método de avaliação, realizado de modo somativo, ou seja, avaliam-se as partes para chegar a um conceito final. Dessa maneira, os conteúdos das aulas de educação física restringem-se apenas a algumas modalidades esportivas, escolhidas pelo professor.

Os autores discordam do modo como o esporte era tratado na escola, e conseqüentemente nas aulas de educação física como disciplina do currículo que estuda a expressão corporal como linguagem. É a partir dessa compreensão da área que a avaliação é construída e realizada.

Concordo com os autores quando defendem que a proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em educação física deve *“(...) levar em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades”* (Coletivo de Autores, 1992, p.103).

Para esclarecer como será o processo de avaliação, os autores dividem o assunto em duas partes. Na primeira, discutem as finalidades, conteúdos e forma de uma proposta de avaliação; e na segunda, fazem reflexões a respeito das implicações metodológicas.

Na primeira parte, dividem o assunto em tópicos, detalhados a seguir:

1) O projeto histórico: não basta apenas que os conteúdos e a avaliação estejam amparados nos objetivos da escola. Eles devem estar de acordo com a realidade da população que a unidade escolar atende, e a partir daí estabelecer uma dinâmica curricular que se efetive nas aulas.

2) As condutas humanas: o processo de ensino-aprendizagem em educação física envolve aspectos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Com essa visão, os autores propõem uma avaliação que leve em conta a observação, análise e conceituação de elementos que *“(...) compõem a totalidade da conduta*

humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades” (Coletivo de Autores, 1992, p.104).

3) As práticas avaliativas: defendem o conceito de que é preciso superar a idéia de avaliação como algo para cumprir exigências burocráticas, por meio de uma prática denominada por eles de “produtiva, criativa e reiterada”. Com essa visão, os autores propõem que a avaliação seja um meio pelo qual possam ser identificados os conflitos no processo de ensino-aprendizagem, tanto pelos alunos como pelo professor.

4) As decisões em conjunto: consideram que o processo de avaliação é um ato de participação e construção de idéias, tanto dos alunos como dos professores.

5) Tempo necessário para o aprendizado: o tempo deve ser adequado ao ritmo da turma.

6) Compreensão crítica da realidade: deve-se levar em conta o acervo cultural que o aluno possui, que é diferente de criança para criança, de acordo com sua condição socioeconômica.

7) Valorizar e estimular a ludicidade e a criatividade: os autores propõem que na escola se deixe de lado a busca do rendimento e talento esportivo, e se preocupe em estimular a ludicidade e a criatividade.

8) As intenções e intencionalidades da avaliação: deve-se deixar claro para os professores que muitas vezes sua intenção com a avaliação não é a mesma da dos alunos.

9) Nota como síntese qualitativa: os professores, ao transformarem o processo de avaliação em uma nota (conceito) devem ter claro que ela deverá constatar, de modo quantitativo, se ela se aproxima ou se distancia dos conteúdos e objetivos elencados no eixo curricular e na proposta pedagógica. Os autores entendem que a nota é um momento de aproximação ou distanciamento da proposta curricular alcançada pelo aluno, servindo como norteadora do processo de ensino-aprendizagem tanto para o professor como para o aluno. Para eles (1992, p.106), a nota é um momento burocrático, mas o professor pode fazer dela “(...) *um momento de síntese qualitativa do processo burocrático*”.

Na segunda parte, os autores discutem as implicações metodológicas a respeito do processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Para isso, dividem a discussão em dez partes, agrupadas em dois momentos. Elas foram divididas em tópicos para que a discussão fique mais clara (dois deles foram agrupados aqui para efeito de melhor organização).

1) No fazer coletivo: toda a equipe pedagógica deve envolver-se na avaliação de educação física, para que ela esteja coerente com o projeto pedagógico da escola.

2) Conteúdos e metodologia: também devem estar adequados às propostas pedagógicas da escola. Para que isso ocorra, é necessário que estejam sempre sendo revistos, repensados e organizados. Além disso, a avaliação tem a função de informar e orientar os professores e os alunos a respeito do processo ensino-aprendizagem, para que assim haja uma reflexão e busca de superação.

3) Normas e critérios de avaliação: deve-se levar em conta na avaliação o sentido, a finalidade e forma e conteúdo coerentes com o processo de ensino-aprendizagem.

4) Níveis de desenvolvimento do aluno: o professor deve considerar o ciclo de escolarização e os níveis de desenvolvimento para organizar os conteúdos. Dessa maneira a avaliação deve ser feita de modo criterioso, a partir das condições gerais dos alunos, para assim poder obter dados reais. É importante levar em conta as diferenças individuais na aprendizagem.

5) Os conceitos: a nota ou letra, como resultado de um processo avaliativo em educação física, deve levar em conta os inúmeros determinantes que asseguram os desempenhos, conhecimentos, habilidades e atitudes que ocorrem na escola. Os autores entendem como desempenho os conhecimentos, habilidades e atitudes. Porém isso não pode ficar apenas na aparência; deve-se ir a fundo nessas questões.

6) Os dados quantitativos e qualitativos: os autores consideram que esses dois dados podem caminhar juntos desde que se ampliem as fontes de

informações e os níveis de análise (é possível trabalhar com esses dois aspectos, não os dicotomizando, mas aproximando-os).

7) Os instrumentos: propõem a utilização de um instrumento de avaliação que desperte o interesse e proponha desafios, registrados sistematicamente em uma ficha, que pode ser acompanhada pelos alunos, para que assim possam também participar do processo de avaliação.

8) O professor tem de considerar o erro como uma fase da aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação.

Como a obra divide o ensino e os conteúdos em ciclos, o processo de avaliação também segue essa linha de pensamento. Por isso, o desempenho do aluno deve ser analisado de modo criterioso dentro dos seguintes itens: conhecimento, habilidades e atitudes. Para tanto, os autores acreditam que podem ser utilizados dados quantitativos aliados a dados qualitativos para avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Ressaltam a importância da atenção do professor para os momentos em que ocorrem as avaliações informais e também para as “pistas” que os alunos dão no decorrer do processo de ensino. Os autores destacam a importância de o aluno e o grupo poderem analisar seu desenvolvimento, mas não deixam claro se trabalham com um instrumento como a auto-avaliação.

Posso dizer que tanto o livro do Coletivo de Autores como o de Mauro Betti (1991), ao falarem em avaliação, aproximam-se bastante do modelo “vínculo indivíduo-sociedade”, definido por Franco (apud Lima, 1994), ou da pedagogia “crítico-social” de Libâneo (1989), que também é baseada no materialismo histórico dialético.

As idéias disseminadas pelos pensadores do materialismo histórico dialético também foram adotadas pelos autores do Coletivo de Autores e por Betti em suas obras. Para ambos, o confronto entre o que o aluno sabe com o novo, mediante a intervenção do professor, pode levá-lo a criticar o já existente para aí buscar formas novas e melhores de atuação.

Além disso, para as duas obras discutidas, a visão crítica dos conteúdos da educação física é algo muito importante, pois é a partir dessa visão que pode

haver um redimensionamento do pensamento sobre a área na escola e com isso a construção de uma sociedade melhor com a efetiva participação dos alunos.

Antes de realizar a discussão a respeito da minha compreensão de avaliação, tendo como base teórica as discussões realizadas até aqui, é importante definir o que entendo a respeito do que é ensinar pois, sem essa clareza, falar em avaliação torna-se dispensável a qualquer professor. Aquele que realmente não está preocupado em ensinar, que não tem claro o que é isso, não pode ter claro o que é avaliação. A palavra já possui um significado muito claro e simples, para aqueles que realmente estão interessados em cumprir o seu papel de professor: **IN-SIGNARE**: “(...) *marcar com um sinal, marcar com o sinal da paixão de viver e de conhecer, conviver, participar*” (Morais, 1986, p.39).

Para definir como compreendo o que é ensinar para um professor, remeto-me a Moraes (1986, p.30), que diz que “(...) *ensinar é tentar fazer com o aluno uma jornada que lhe fique, de uma forma positiva, inesquecível*”. O ensinar é um ato que ocorre nas salas de aula de uma escola (ou em outros espaços da instituição), em busca de um conhecimento específico (Morais, 1986).

É com essa visão a respeito do ensinar que a discussão sobre a avaliação será feita, assim como o relato da experiência que será apresentado a seguir.

Das quatro tendências analisadas neste trabalho, acredito que cada uma delas possui características importantes para minha compreensão da área e também para a atuação profissional na escola, já que, parafraseando Betti (1992, p.285), os alunos não estão envolvidos em discussões teóricas sobre a área, mas “(...) *correm, pulam, gritam, brigam, chutam e chutam-se, enfim, educam seus movimentos e educam-se com eles, sem qualquer partidarismo*”.

Partindo desse enfoque, considero que existam considerações importantes a serem feitas a respeito das tendências aqui analisadas para que fique mais claro meu posicionamento em relação a elas e minha concepção da área.

Considero o trabalho realizado por Tani e por seu grupo (1988) fundamental para a formação do profissional de educação física, pois o professor precisa dominar o processo de crescimento e desenvolvimento motor da criança e do adolescente, para poder realizar um trabalho adequado e coerente para cada faixa

etária. Como a proposta desenvolvimentista parte de uma análise do movimento humano com base em uma visão biológica e só depois considera a criança e o jovem como um ser coletivo que se encontra dentro de uma determinada cultura, acredito que cabe ao professor utilizar os conhecimentos biológicos para poder adequar os conteúdos a cada faixa etária. Ou seja, não considero que a proposta de Tani *et alli* (1988) possa ser vista e utilizada como conteúdos a serem trabalhados na escola (aprendizagem motora), mas que esse conhecimento faz parte da formação do professor.

Além disso, o modo de avaliação que os desenvolvimentistas propõem possui forte ligação com a tendência clássica de avaliação, e isso não aproxima essa linha de pensamento com o trabalho aqui desenvolvido.

Vejo a proposta de Freire (1989) como transição entre os desenvolvimentistas e a teoria crítico-superadora dos conteúdos, pois utilizou conhecimentos de biologia, quando fala do desenvolvimento motor e do cognitivo, mas já considera a importância da interação social por meio das idéias de Piaget, para poder compreender a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem da educação física.

Por esse motivo, creio, como Betti (1991) e o Coletivo de Autores (1992), que a educação física tem como conteúdos, dentro da escola, práticas da cultura corporal, ou seja, práticas desenvolvidas pelos homens, dentro de uma certa cultura, para se manifestarem corporalmente. Acredito também que os conteúdos podem ser estruturados em cinco grandes temas: esportes, jogos, ginásticas, lutas e danças, como proposto pelo Coletivo de Autores (1992), conforme cada ciclo de escolarização.

Daolio (1997) também confirma essa tendência de que nas séries iniciais do ensino deve-se trabalhar o corpo e seus movimentos pela exploração de movimentos e de novos modos de expressar-se corporalmente. Essa base será sintetizada nos jogos, lutas, danças, ginásticas e esportes.

Considero muito interessante e relevante a posição de Betti (1991) ao afirmar que os conteúdos e o ensino da educação física devem estar pautados na ludicidade, no controle interno, na não formalidade, na cooperação, na flexibilidade

das regras, na solução de problemas e na honestidade. Além disso, o importante é adequá-los à realidade cultural da população na qual o trabalho será desenvolvido.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, acredito que as séries iniciais devam ter um vasto número de experiências em movimentos diversificados, com materiais ou não. Não quero dizer, porém, que, se uma criança não teve esta possibilidade na infância, ela nunca mais poderá aprender atividades mais complexas; ela poderá aprender, sim, mas nem sempre terá uma vivência motora tão vasta.

Dentro dessa linha de pensamento, Daolio (1997) afirma que nas séries iniciais a educação física deve trabalhar os conhecimentos da cultura corporal primordialmente por meio da vivência, ou seja, o professor deve propiciar a seus alunos uma série de experiências e oportunidades de movimento, para que a criança, além de explorar seus movimentos, consiga compreender seus significados e as maneiras de execuções existentes no universo cultural da sociedade em que vive e até mesmo em outras culturas. Com essa maneira de ver a educação física, é possível levar o aluno a ter autonomia e prazer em realizar as atividades.

A questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem é o ponto central deste estudo, pois em minha prática pedagógica sempre me deparei com a ausência de critérios seguros para justificar as notas dadas e de informações sobre a origem dos processos de avaliação.

O processo histórico de avaliação ficou claro após o início deste estudo, que permitiu também conhecer onde a educação física buscou não só o processo de avaliação, como também as bases teóricas da pedagogia que a influenciaram e influenciam.

Com base nos estudos realizados até agora, posso dizer que a avaliação em educação física tem de estar amparada em um referencial teórico coerente com a proposta de ensino do professor e atrelada ao projeto político-pedagógico da escola. É impossível avaliar sem ter claro os objetivos educacionais, um planejamento maleável e adequado às necessidades da comunidade escolar e

uma reflexão do professor a respeito do seu trabalho. Por isso defendo o fato de que a avaliação em educação física tem de levar em conta o conhecimento da cultura corporal.

A fim de aprofundar a reflexão sobre a avaliação, realizei um trabalho de campo com uma série de aulas e explicitarei de que modo se pode fazer uma avaliação coerente, por meio da qual o aluno saiba quais são os critérios e, deste modo, possa fazer parte dele, e o professor possa realmente avaliar o processo de aprendizagem do aluno.

Na aplicação das aulas na escola, utilizei como referencial teórico a abordagem do Coletivo de Autores, por dois motivos: primeiro, por ser o mais próximo da proposta política pedagógica da escola onde foi feito o trabalho de campo e, em segundo lugar, por constituir a que acredito ser a mais coerente com a prática pedagógica.

Além disso, a discussão sobre a avaliação realizada pelos autores é minuciosa e clara. Baseou-se na pedagogia crítico-social que dá opções de práticas avaliativas, como a auto-avaliação, seminários, trabalhos em grupos. A minha prática pedagógica na escola é coerente com essa linha de pensamento. Ela, assim como o trabalho aqui apresentado, aponta em direção à avaliação qualitativa (Hoffmann, 1998); com isso, o foco de atenção não é somente a análise das atitudes/comportamentos, mas a compreensão dos interesses dos alunos e a observação do desenvolvimento intelectual, físico e motor.

Para realizar esse trabalho, com a elaboração, aplicação e avaliação das aulas de educação física, escolhi uma terceira série do ensino fundamental, composta por 39 alunos, de uma instituição de Campinas. A escolha de uma classe de terceira série deu-se pelo fato de que as crianças desse grau de ensino já possuem um bom domínio da linguagem falada e escrita, o que torna mais fácil a obtenção de informações para as reflexões sobre avaliação.

Além disso, segundo o Coletivo de Autores (1992), nessa faixa etária a criança encontra-se no primeiro ciclo de escolarização, e com isso encontra-se num momento onde prevalecem as referências sensoriais e as suas relações com o conhecimento. É nesse ciclo de ensino que o aluno dá um salto qualitativo

quando começa a categorizar os objetos, a classifica-los e fazer associações.

Por volta dos nove e dez anos, a criança possui mais vida social e desenvolve crescente colaboração, envolve-se em discussões com capacidade de avaliar diversos pontos de vista. Elas demonstram prazer em realizar atividades de jogos e começam a apresentar e desenvolver pensamentos táticos. As regras tornam-se mais maleáveis, e os alunos já aceitam maior variação delas. Organizam-se melhor em grupos e podem fazer críticas e sugestões a respeito de um jogo de modo mais crítico e construtivo, o que favorece muito o trabalho com auto-avaliação (Gallardo, 1998).

Quando falo a respeito da educação física na escola, a considero como disciplina curricular e, portanto, com especificidade pedagógica. Para esclarecer o que compreendo por especificidade, reporto-me a Bracht (1992), segundo o qual o que dá especificidade à área de educação física na escola é o movimento corporal. Não se trata de qualquer movimento corporal, mas daquele que possui um significado/sentido definido por um contexto histórico cultural. Para Bracht (1992, p. 35), “(...) a educação física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal /movimento.”

Compreendo que a educação física é uma disciplina que trata da cultura corporal de modo pedagógico e adequado aos espaços e tempos escolares e que possui os seguintes eixos temáticos: jogo, esporte, ginástica e dança (Coletivo de Autores, 1992; Soares, 1993).

Como optei pela proposta do livro do Coletivo de Autores (1992) para realizar meu trabalho de campo e as análises a respeito do processo de avaliação, o conteúdo da educação física foi compreendido (e utilizado) como conhecimento, e esse conhecimento é a cultura corporal. Desse modo, os conhecimentos trabalhados nas aulas foram divididos em dois momentos: o futebol e jogos com bolas, partindo do futebol e caminhando para outras práticas que existem na educação física escolar, ou seja, dentro de uma cultura corporal.

Dentro dessa linha de pensamento, os conteúdos da terceira série correspondem a uma sistematização e organização das vivências realizadas nas séries anteriores, para que os alunos compreendam e participem de atividades um

pouco mais complexas, tanto na sua organização como no seu desenvolvimento.

Na terceira série trabalhei com os chamados grandes jogos, ou jogos em grupos, em que já existe a formulação de pensamento tático, no qual todos os jogadores precisam compreender os objetivos, para que juntos possam chegar ao resultado estipulado por eles (Coletivo de Autores, 1992). Para que isso seja possível, os alunos precisam ter passado por diversas situações – daí a importância de um conhecimento vivencial.

Os conteúdos e metodologia de ensino utilizados nas aulas do trabalho de campo tiveram como referencial teórico a obra do Coletivo de Autores (1992). Em virtude disso, os conteúdos foram adequados à população atendida pela escola, abrangendo os aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes e respeitando o ritmo da turma e seu acervo cultural. Além disso, buscou-se estimular nos alunos a ludicidade e a criatividade; com isso, não houve preocupação com a técnica nem com o rendimento esportivo.

Com relação ao processo de avaliação, utilizei diversos procedimentos, como a auto-avaliação, debates, seminários, textos, registros e trabalhos em grupo. Isso tudo é contemplado pela pedagogia crítico-social, que é o referencial teórico das aulas práticas.

Através desses procedimentos de avaliação, é possível analisar o processo ensino-aprendizagem sob dois enfoques, sugeridos por Castellani Filho (1998): o grau de acervo corporal do aluno – ou seja, não se trata de avaliar o desempenho físico/motor do aluno, mas saber se seu acervo corporal mudou; e o grau de compreensão dos elementos da cultura corporal – isto é, a compreensão de valores e atitudes presentes na cultura corporal. Olhando sob esses dois focos, a preocupação é com o desenvolvimento do aluno e não com seu desempenho motor.

Uma vez definidos esses conteúdos e os objetivos educacionais, o processo de avaliação foi realizado em três momentos:

- a) sempre ao final da aula, com uma conversa, durante a qual os alunos manifestavam-se sobre o que acharam da atividade, analisavam o que

- havia ocorrido e propunham soluções para os problemas que tivessem surgido. Realizei o registro das falas dos alunos e o que ocorreu na aula;
- b) organização de atividades em grupos, nas quais coloquei uma situação-problema e o grupo teve de buscar a melhor solução para o problema apresentado;
 - c) registro de atividades por meio de textos, desenhos ou produções práticas individuais ou em grupos.

Para a aplicação das aulas, utilizei o período de dois bimestres, principalmente os meses de junho e agosto de 2002, durante o qual fiz o relato de 14 aulas, realizadas em dois turnos semanais de 50 minutos. Como bem coloca Castellani Filho (1998), falar em avaliação em educação física não é tarefa fácil, principalmente pelo fato de ela estar historicamente atrelada à aptidão e rendimento físico. Quebrar esse processo não é simples, mas é necessário que haja discussão a respeito do assunto, pois somente assim esse quadro poderá ser alterado. Com essa análise pretendi construir um corpo de conhecimento sólido sobre avaliação, que não possua apenas um forte referencial teórico, mas também uma prática que possa nortear o trabalho daqueles que atuam na escola.

***Proposta de trabalho com avaliação em educação física escolar:
relato de uma experiência***

“O que se faz agora com as crianças é o que elas irão fazer depois com a sociedade.” (Karl Mannheim)

Para realizar o trabalho de campo, dividi o planejamento em dois blocos (o futebol e jogos com bolas), para poder trabalhar aspectos importantes e assim mostrar como as aulas de educação física podem tornar-se uma prática reflexiva.

Num primeiro bloco, o conteúdo trabalhado foi o futebol, primeiramente pelo fato de o ano de 2002 ser um ano de Copa do Mundo, e para que os alunos pudessem compreender o jogo de modo mais claro e acompanhá-lo de maneira mais crítica. Essa etapa de trabalho foi composta por oito aulas, explicadas a seguir.

Para realizar esse trabalho elaborei uma apostila (ver anexo) sobre futebol e sobre a Copa do Mundo, na qual os alunos estudariam as regras principais desse esporte, teriam informações a respeito da Copa do Mundo, dos jogadores e equipes e assim fariam uma reflexão e registro sobre o esporte e o evento.

Primeiro bloco de aulas

AULAS DE 1 A 8: junho e agosto de 2002

Na primeira aula, os alunos leram dois textos a respeito da história do futebol no mundo e no Brasil, e assistiram a fitas de vídeo sobre as copas de 1950 a 1998, para observar as mudanças no modo de jogar, as mudanças dos uniformes, além de conhecerem atletas que se destacaram nesse período.

Na segunda aula, os alunos também fizeram leitura sobre a gíria do futebol e sobre táticas, em sala de aula; em seguida realizaram discussões juntamente comigo e fizeram desenhos a respeito do assunto tratado. Em agosto as apostilas foram recolhidas e avaliadas, pois os alunos deveriam completar as atividades propostas em cada página. A avaliação seguiu uma pontuação preestabelecida.

O processo de avaliação da apostila foi a pontuação de cada atividade realizada pelo aluno; e a nota final dessa etapa foi a soma dos pontos obtidos em cada página. Como critério de avaliação foi considerada a coerência entre o que o aluno realizou e o que foi pedido. Esse procedimento pode até parecer apenas o método quantitativo de avaliação, porém as atividades foram discutidas e iniciadas em sala, com o meu auxílio e orientação. Portanto, não foi o produto final que foi avaliado, mas todo o processo de construção do trabalho. Além disso, esse tipo de trabalho é coerente com a proposta da pedagogia crítico-social e, conseqüentemente, também com a proposta crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992). Para essa última linha de pensamento, as atividades quantitativas podem caminhar junto com as qualitativas, desde que os dados sirvam para uma síntese qualitativa do processo de avaliação (Coletivo de Autores, 1992).

Na terceira aula, a classe dividiu-se em dezesseis duplas e dois trios. Para cada grupo foi entregue uma regra do futebol (de campo), contemplando assim as dezessete regras desse esporte. Com as regras em mãos, os grupos se reuniram, compreenderam o conteúdo delas e discutiram uma maneira de apresentar aos colegas de sala a regra que coube a cada grupo. Dei atendimento a todos os grupos, tirei dúvidas e ouvi as idéias de cada um para a apresentação. Ao término da aula, os alunos foram orientados para que trouxessem os materiais necessários para preparar em sala de aula o trabalho que seria apresentado.

Nas duas aulas seguintes (4ª e 5ª), os alunos trabalharam nas apresentações com os materiais que haviam trazido de casa. Alguns grupos elaboraram maquetes; outros, cartazes; e um outro grupo preparou uma pequena peça de teatro sobre a sua regra. O envolvimento dos alunos foi muito grande.

Todos discutiram com seus parceiros como montar o trabalho, o que era mais importante expor para os demais colegas e compreenderam o que estavam

apresentando. Esse tipo de atividade encontra-se plenamente de acordo com a proposta da pedagogia crítico-superadora, pois, segundo o Coletivo de Autores (1992), o processo de avaliação é um ato de participação e construção de idéias, para alunos e professores. Além disso, propus um instrumento de avaliação que despertou o interesse dos alunos e proporcionou desafios.

Nessa fase do trabalho ficou claro que os objetivos propostos foram alcançados, ou seja, a compreensão da regra ocorreu, de maneira prazerosa. Estudar as regras em aulas expositivas não motivaria tanto os alunos como ocorreu com a estratégia utilizada neste trabalho, pois os alunos participaram do processo de construção do material e puderam explicar as regras para os demais. Com isso, cada aluno teve a oportunidade de refletir sobre o que estava realizando, além de trazer exemplos dos jogos de futebol e de sua vivência. No aprendizado e, conseqüentemente, na avaliação foram levadas em conta as realidades dos alunos e seus progressos individuais, como indica a proposta do livro do Coletivo de Autores (1992).

Os trabalhos foram apresentados para a classe em mais duas aulas (6ª e 7ª). A dinâmica das apresentações foi a seguinte: os grupos apresentavam as suas regras, e os colegas registravam na apostila as regras expostas. Desse modo, todos os integrantes da classe tiveram os registros escritos de todas as regras em suas apostilas, o que tornou o material muito rico, já que foi construído com o auxílio de todos.

A avaliação desse trabalho ocorreu de modo processual, ou seja, foi dado um conceito para cada etapa do trabalho. Como conceito, utilizei os seguintes termos: atingiu plenamente os objetivos; atingiu parcialmente; ou não atingiu. Os critérios avaliados foram: compreensão da regra; elaboração de um trabalho claro e coerente com a regra; clareza na explicação e apresentação; construção de conceitos e exemplos já vistos ou vivenciados. Os alunos, apesar de realizarem um trabalho em grupo, foram avaliados em dois quesitos: no trabalho do grupo e no envolvimento individual, no preparo e apresentação da atividade.

Com o término do trabalho sobre as regras, os alunos demonstraram maior interesse pelos jogos. Nas aulas seguintes acabaram fazendo comentários a

respeito de fatos ocorridos nos jogos da Copa, criticaram à arbitragem, as equipes e jogadores. Ou seja, com a realização desse trabalho, foi alcançado o objetivo maior, que era o de despertar em cada aluno a visão crítica de jogos e de torná-los espectadores e consumidores mais críticos de esportes.

O trabalho com as regras foi uma maneira de discutir aspectos mais abrangentes do esporte do que apenas as regras em si. Não foi dada prioridade apenas à leitura e compreensão das regras, mas a entender quais suas funções, a buscar suas origens, suas variações e, a partir daí, a compreender melhor o futebol como fenômeno da cultura corporal. Foi a partir dessa visão que busquei desenvolver com os alunos um olhar crítico a respeito do fenômeno futebol, deixando de lado apenas a paixão que eles possuem pelo esporte, visando uma compreensão mais profunda a respeito dos fatos que o cercam.

Para concluir essa etapa do trabalho realizei uma exposição com as produções dos alunos para toda a escola. Nesse momento todos ficaram ainda mais eufóricos, pois teriam de explicar o que fizeram para colegas das demais séries e, com isso, adequar a linguagem para que todos pudessem compreender. Foi uma atividade muito interessante para todos, tanto para os que estavam expondo quanto para os que foram visitar o evento. O trabalho teve um começo, um meio e um fim bem definidos, ou seja, os alunos realizaram um processo completo de aprendizagem, partiram do que sabiam, compreenderam, construíram uma novo saber e repassaram o que aprenderam.

Paralelamente a isso, os alunos realizaram em casa atividades propostas na apostila, para acompanharem os jogos da Copa do Mundo. Esse trabalho paralelo estendeu-se até o final do evento e também despertou muito interesse, pois se tratava de procurar fotos e informações de jogadores, não só do Brasil, mas de outros países também.

As atividades de avaliação realizadas nessas aulas estão de acordo com a proposta crítico-superadora e também com a pedagogia crítico-social (Libâneo, 1989), pois houve, por parte do aluno, um processo de compreensão e de sistematização do conhecimento. Além disso, os alunos compreenderam os sentidos de uma determinada prática da cultura corporal, fizeram correlações com

sua realidade e tornaram-se consumidores mais críticos do esporte.

A nota em si foi uma aproximação ou distanciamento da proposta curricular e dos objetivos da atividade, alcançados pelo aluno. Serviu com norteadora do processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. A nota é um momento burocrático, mas cabe ao professor torná-la um momento de qualidade no processo de avaliação (Coletivo de Autores, 1992).

Depois dessa etapa, organizei um segundo bloco de aulas, em que os conteúdos tratavam de conhecimentos da cultura corporal envolvendo jogos com bolas. A cada aula o objetivo foi explorado com uma determinada ênfase, respeitando sempre a necessidade de cada aluno e da classe. É importante frisar que não deve haver um planejamento totalmente rígido, pois a cada aula é preciso repensar o que foi trabalhado, se os objetivos foram ou não alcançados e se os alunos precisam de maior tempo para assimilar o que foi dado. Isso não significa que não existia um planejamento, porém ele pode ser alterado pelo professor de acordo com a necessidade dos alunos.

Segundo bloco de aulas

Este segundo bloco de aulas é composto por seis aulas (da 9ª a 14ª aula), cujo objetivo é o trabalho com jogos que impliquem em pensamento tático, de reconhecimento das possibilidades de ação pelos alunos, de reconhecimento das propriedades dos materiais utilizados nas aulas e na interação entre os alunos e deles com a professora. Além disso, as atividades foram elaboradas com o objetivo de solucionar situações-problema, que possuam ludicidade e trabalhem com o controle interno do aluno (Coletivo de Autores, 1992).

9ª AULA: 02/08/02

Reuni os alunos no centro da quadra e expliquei que o objetivo da aula seria o controle da bola com os pés. Para isso iriam explorar diversos tipos e

possibilidades de chutes (tanto para passar como para receber) e depois identificar esses chutes dentro do jogo de futebol, ou seja, identificar em quais momentos seriam melhor utilizados.

Primeiramente solicitei que os alunos se dividissem em duplas, de acordo com suas preferências. Feito isso, separei as duplas em dois grupos, com o objetivo de que elas ficassem mais bem acomodadas dentro de uma quadra, e com isso procurei adequar o espaço aos grupos, tornando o trabalho seguro para todos. O trabalho em grupo é recomendado no livro do Coletivo de Autores (1992) como um bom caminho para o trabalho em educação física escolar, principalmente nesse ciclo.

Após um rápido alongamento, em que cada exercício foi explicado (objetivo, músculo e articulações trabalhados, o porquê daquele músculo/articulação e a relação com a atividade da aula), as duplas receberam uma bola. Com essa atividade procurei fazer com que o aluno compreendesse as razões da atividade proposta, entendesse o que acontece com seu corpo, e com isso pudesse aprender a monitorar suas atividades, favorecendo assim as atitudes favoráveis à prática de atividades físicas (Betti, 1992).

Com o material em mãos, pedi às duplas que lançassem a bola com as mãos para os colegas, sem deixar que ela caísse no chão. Após alguns minutos a atividade foi interrompida e perguntei se estava fácil ou não. Todos responderam que sim, já que eles dominaram bem essa atividade. Fiz isso já pensando na próxima etapa, que era indagar aos alunos em que momento do jogo de futebol (conteúdo trabalhado no bimestre anterior) eles precisariam saber arremessar a bola com as mãos. Dois alunos responderam rapidamente que seria na cobrança de lateral e outros cinco disseram que os goleiros têm de saber lançar bem, para poder fazer uma jogada rápida de ataque (contra-ataque). Os demais concordaram rapidamente.

Ao fazer essa reflexão com os alunos, pude observar as sistematizações a respeito da cultura e linguagem corporal dos alunos; além disso, chamei a atenção deles para uma reflexão sobre a prática que já possuíam e a que iriam realizar.

Nesse momento expliquei aos alunos que, do mesmo modo como eles

controlam bem a bola com as mãos, também o precisam fazer com os pés. Com isso, propus que as duplas utilizassem os pés para lançar e receber a bola, buscando controlá-la. Cada dupla deveria determinar a distância que permaneceriam um do outro para realizar o controle da bola.

Algumas duplas iniciaram o trabalho com seus integrantes bem próximos; depois de ver que conseguiam controlar a bola, foram se afastando. Outras iniciaram as atividades bem afastadas e como não conseguiam pleno domínio da bola foram se aproximando, para depois voltarem a se afastar. Isso foi interessante, pois os alunos puderam perceber seus limites e dificuldades (ou facilidades) e adequar a atividade às suas possibilidades. Assim os alunos foram colocados frente a uma “situação-problema” e deveriam buscar a melhor solução – como também propõe a metodologia crítico-superadora.

Deixei que explorassem o controle e o passe durante cerca de dez minutos; em seguida solicitei que controlassem e passassem a bola apenas com a parte interna do pé, alternando o pé direito com o esquerdo. Durante essa atividade os alunos também escolheram a distância a que ficariam do colega. Em seguida fizeram o mesmo trabalho, mas agora com a parte externa do pé.

Após alguns minutos uma aluna me indagou se poderia realizar passes com o calcanhar. Eu disse que sim e coloquei o desafio da colega para os demais. A proposta foi aceita no mesmo instante por toda a turma.

Em seguida reuni o grupo e perguntei que outra parte do pé, ou do corpo, poderia ser usada para controlar a bola. Alguns alunos disseram “a cabeça”, e assim o grupo foi desafiado a fazer passes e recepção com a cabeça. Com isso, uma nova “situação-problema” foi colocada para que os alunos buscassem soluções mais adequadas para cada um.

Em nenhum momento falei em técnica ou modo melhor ou pior de realizar as atividades. Ao final da aula reuni os alunos e perguntei quais haviam sido as maiores dificuldades e facilidades. Como dificuldades os alunos apontaram os domínios da bola com o lado não dominante do corpo e o cabeceio. Alguns se referiram também ao chute com o calcanhar. Como facilidade indicaram o chute com o bico dos pés e com o lado interno do pé dominante, embora eles mesmos

apontassem como desvantagem do “chute de bico” não saber para onde a bola vai, ao passo que com o lado interno do pé é possível dar direção para o chute.

No final da aula os alunos puderam avaliar seu desempenho, mesmo de modo informal (discussão), apresentando suas dificuldades, para que assim pudessem trabalhá-las melhor em outras aulas. A reflexão ao final da atividade também é um momento em que posso avaliar os alunos e meu trabalho, constatando se os objetivos propostos foram ou não atingidos. Uma alternativa de registro de avaliação para uma atividade como essa é fazer com que os alunos coloquem no papel suas facilidades e dificuldades e possam retomar isso nas outras aulas, acompanhando seu progresso nas aulas seguintes, embora isso não tenha sido realizado naquele dia.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.68), no primeiro ciclo de escolarização os jogos devem permitir aos alunos que reconheçam suas possibilidades de ação, as propriedades do material e que promovam a auto-organização, a auto-avaliação e a avaliação coletiva. Apesar de não se tratar de um jogo propriamente dito, as atividades desenvolvidas nessa aula contemplaram essas características.

10ª AULA: 06/08/02

Reuni os alunos, retomei o que havia feito na aula anterior e fiz a proposta da atividade da aula do dia. Ao retomar o conteúdo da aula anterior, os alunos disseram que achavam que naquele dia iria ser mais fácil controlar a bola, principalmente com os pés, pois já haviam participado na aula anterior e estavam “*mais acostumados*”. Concordei parcialmente, pois realmente eles já haviam vivenciado diversas situações na aula anterior, e também durante os anos anteriores (entretanto com um grau de dificuldade menor), embora a atividade tivesse sido em dupla e sem a presença de obstáculos que impedissem o controle da bola e os passes de modo adequado.

Alguns alunos ficaram intrigados com essa observação e outros concordaram que se houvesse algo impedindo (“no meio do caminho”) o passe, a

situação se tornaria mais difícil.

Após essa reflexão, propus que os alunos formassem grupos de três alunos (13 grupos ao total) e com uma bola realizassem o jogo de “bobinho”, já conhecido por eles, primeiro com as mãos. Só estabeleci como regra que todos deveriam ficar no meio da roda, ou seja, ser o “bobinho”. Isso deveria ocorrer ao meu sinal – eu estava marcando o mesmo tempo para todos. Quando todos já haviam passado pela situação de ficar no meio (“o bobinho”), pedi que parassem e então levantei a seguinte questão: *“Vocês concordam que o jogo de bobinho tenha esse nome?”* Os alunos a princípio estranharam a pergunta e pediram que a professora explicasse melhor.

Eu, então, abordei a questão da seguinte maneira: *“Os dois colegas que estão passando a bola têm de fazer isso de modo rápido ou lento?”*. Todos disseram: *“De modo rápido”*. Eu prossegui: *“E esses dois colegas têm de fazer passes precisos, eficientes ou não?”*. Os alunos responderam que sim. Eu dei prosseguimento à indagação querendo saber por que os passes deveriam ser rápidos. Quase que simultaneamente à pergunta, um aluno respondeu: *“Porque se não o que está no meio pega a bola rapidamente”*.

Prossegui: *“Então vocês concordam com o nome do jogo?”* Uma aluna respondeu: *“Eu não, porque de bobo esse jogo não tem nada”*. Outro aluno disse: *“Acho que é um jogo em que você tem que ficar esperto e passar a bola certo”*. Continuei a perguntar: *“Então que outro nome vocês dariam a esse jogo?”*. Surgiram diversas sugestões e, ao final, a mais aceita foi a de **“intelligentinho”**.

Feito isso, propus que o jogo, agora denominado de **“intelligentinho”**, fosse realizado da seguinte maneira: cada vez que o aluno que está no meio tocasse na bola marcaria cinco pontos; em compensação, cada passe correto, trocado entre os outros dois, valeria um ponto. Todos os alunos passaram pelo meio – trocavam de posição a um sinal meu. Eu cronometrei o tempo de forma igual para todos.

A primeira parte do jogo, com essas regras, foi realizada com a bola passando pelo ar, sem tocar no chão. Alguns alunos elaboraram uma estratégia para poder pegar a bola, marcando o aluno que receberia a bola, e assim interceptando o passe. Essa estratégia de marcação foi enfatizada posteriormente

por mim. Na atividade seguinte, a bola deveria ser passada com um quique no chão. Nessa fase, aqueles alunos que na etapa anterior já estavam realizando uma “marcação” continuaram com a estratégia e com isso acabaram com uma pontuação alta em relação aos outros dois do grupo.

Por último, pedi que fizessem a mesma atividade com os pés. Ao término do jogo, já na sala de aula, fiz a seguinte reflexão com os alunos: *“O jogo, que agora chamamos de ”intelligentinho”, possui características de que esportes?”*. Os alunos, em sua grande maioria, referiram-se aos esportes já conhecidos, como futebol, basquetebol e handebol. Quis saber por quê, e um aluno prontamente respondeu: *“Porque nesses jogos você não pode deixar o outro time pegar a bola”*.

Concordei com o aluno e o questionei: *“Está certo, mas o que, no jogo do ”intelligentinho”, a pessoa que está no meio precisa fazer para poder pegar a bola?”*. Uma aluna respondeu: *“Ah, ”fessora”, tem que correr e se movimentar bastante, ficar de olho na bola e no amigo que está atrás também!”*. Outro aluno completou: *“Tem que ficar com os braços bem abertos também”*.

Continuei a “provocar” meus alunos e perguntei o que a dupla que está passando a bola tem de fazer para o que está no meio não a pegar? Um aluno disse que eles têm de se movimentar bastante também, mas o mais importante é jogar a bola de modo correto para o outro.

Com essa discussão, fiz com que os alunos refletissem sobre a aula, estabeleci ligações com o que foi trabalhado na aula anterior, além de fazer com que os alunos compreendessem alguns elementos que compõem os jogos coletivos em geral e já apresentassem um pensamento tático a respeito do ataque e da defesa.

Essa atividade foi registrada pelos alunos em forma de desenho e texto, nos quais também puderam ser identificadas suas dificuldades e facilidades, além de sugestões, para que, depois, ao retomá-las, eles pudessem constatar seus progressos e planejar seus futuros passos. Ao corrigir, preoquei-me em analisar no registro como o aluno se viu na atividade, se para ele as dificuldades foram esclarecidas, ou não. Nesse aspecto, ganha destaque o papel fundamental do educador, que é o de sanar as dificuldades, levando o aluno a superá-las e a

caminhar com mais autonomia.

Ao solicitar o registro, realizei uma avaliação não só dos alunos e da aula, mas também do processo ensino-aprendizagem, pois os alunos, ao estabelecerem relações com outros elementos da cultura corporal, estavam desenvolvendo uma reflexão sobre a prática, e assim tornavam-se mais críticos e criativos.

Essa forma de proceder à avaliação ocorre de acordo com o método qualitativo, pois não prioriza a mensuração das atitudes e comportamentos, mas compreende os interesses dos alunos e a observação (pelo professor) do desenvolvimento intelectual, físico e motor deles (Hoffmann, 1998). Fica claro que, nessa forma de avaliação, eu e os alunos caminhamos juntos na construção e aquisição de conhecimento (Libâneo, 1989; Souza, 1990).

11ª AULA: 09/08/02

A aula iniciou-se com a retomada da anterior, lembrando que o jogo do “bobinho” (também apelidado pela turma de “inteligentinho”) possuía características que poderiam ser usadas em outros esportes e jogos.

Com isso, solicitei que os alunos organizassem grupos de quatro alunos (nove grupos de quatro alunos e um grupo de três), e coloquei à disposição deles bolas de diversos tipos. Em seguida combinei com o grupo que cada um poderia escolher o tipo de bola que usaria, e com ela poderia fazer o jogo da aula anterior, tanto com os pés quanto com as mãos.

A atividade teve uma mudança em relação à aula anterior: quando o aluno que estava no meio interceptando os passes tocasse a bola, automaticamente outro do grupo iria para o seu lugar. Eu disse ao grupo que, ao meu sinal, deveriam trocar de bola.

Os alunos iniciaram a atividade com a bola com a qual possuíam maior identidade, e foram trocando de bola no decorrer da atividade. Na metade da aula (quando já haviam se passado aproximadamente vinte minutos), reuni o grupo e questionei os alunos a respeito da atividade dessa aula em relação à anterior.

Prontamente alguns alunos disseram que se cansaram mais nessa aula, pois trabalharam com bolas mais pesadas (as de basquetebol). Outros argumentaram que fazer o jogo com os pés é mais difícil e cansa mais.

Um aluno disse que para cada bola você precisa fazer uma força diferente, e também um movimento específico. Pedi que explicasse melhor e ele disse: *“Com a bola de vôlei e com as de borracha, que são leves, posso jogar com menor força. Com a de basquete, que é mais pesada, preciso usar mais força e as duas mãos para que ela chegue até meu colega. A de handebol, que é mais dura e pula bastante, preciso jogar com mais precisão, se não eu não acerto na mão do amigo”*.

Perguntei se havia diferença entre chutar e arremessar as bolas. Uma menina afirmou que ao chutar as bolas mais leves, não se pode colocar muita força, porque a bola vai sem direção e muito longe. Com as bolas um pouco mais pesadas aplica-se mais força, mas é mais fácil dar direção. A comparação dela foi entre as bolas de borracha e de voleibol.

Na segunda parte da aula, separei os alunos em grupos, expliquei o jogo que seria realizado e coloquei cada grupo em uma quadra. Dividi os grupos novamente em dois. Um grupo ficaria de um lado da quadra com a função de ser a defesa do alvo, no caso o gol; do outro lado, o grupo que seria o ataque. Para fazer isso formei um grupo de defesa com três colunas, e os alunos dessa turma organizaram-se nelas. Já o grupo que formaria o ataque foi separado em quatro colunas, e os alunos também se organizaram nessas colunas. Ao fazer isso, proporcionei uma superioridade numérica do ataque em relação à defesa, o que foi intencional, pois assim manteria a situação que foi trabalhada no jogo do “bobinho/inteligentinho”.

Para a realização dessa atividade, apenas um grupo de ataque (formado por quatro pessoas) iria tentar marcar um ponto com a bola em um grupo da defesa. Apenas o goleiro não mudou, já que um aluno pediu insistentemente para ocupar essa posição. Expliquei as regras do jogo: tanto a defesa quanto o ataque não poderiam entrar na área do goleiro; antes de lançar a bola para o gol, esta deveria passar pela mão de todos os integrantes do grupo que estavam no

ataque; se o ataque fizesse o gol, jogaria mais uma vez; e se a defesa encostasse ou mesmo pegasse a bola, os dois grupos trocariam de lugar (a defesa iria para o ataque e vice-versa). Inicialmente os passes e arremessos foram feitos com as mãos, e a bola utilizada foi a de borracha. Em momento algum houve referências às técnicas de passes ou de arremessos.

Após todos os alunos terem passado tanto pela defesa quanto pelo ataque, pedi que os passes e finalizações fossem feitos com os pés. Com essa atividade os alunos utilizaram os elementos trabalhados no “bobinho/intelgentinho”; realizaram um jogo reduzido, com superioridade numérica do ataque, do qual todos puderam efetivamente participar, com uma melhora na movimentação e circulação da bola e ocupação dos espaços da quadra. Além disso, promovi melhor movimentação daqueles que estavam temporariamente marcando, e com isso os alunos puderam vivenciar as situações de ataque e defesa com maior ênfase, o que é importante, pois não houve a predominância do mais habilidoso, e todos participaram de igual maneira.

Encerrei a atividade e disse que na próxima aula retomaria tudo o que ocorreu. Solicitei que eles registrassem a atividade, suas facilidades e dificuldades em uma folha, para poderem retomar o assunto com maior precisão na aula seguinte. Como o tempo de aula é reduzido, sempre que há necessidade peço para a professora da sala que deixe que os alunos terminem seus registros em sala de aula e, depois, ela recolhe esses registros e me entrega. É um trabalho realizado em conjunto, pela professora de sala e por mim.

A realização do registro (seja em ficha, como já foi falado na aula de número dez, seja em folhas avulsas) é uma maneira interessante de o professor analisar o que os alunos compreenderam da atividade e assim poder fazer uma avaliação não só da aula e do grupo, como também do aluno. A avaliação do aluno deve ser feita tendo como base comparativa ele próprio, pois considero que o processo de ensino e de aprendizagem é particular para cada indivíduo.

12ª AULA: 16/08/02 e 13ª AULA: 20/08/02

Iniciei a aula com a retomada da atividade anterior, perguntando aos alunos o que havia sido feito. Os alunos disseram: *“Fizemos aquele joguinho que era três contra três”*. Pedi que explicassem melhor, e disseram que era um jogo do qual todos tinham de participar, passando a bola e arremessando sem deixar que os outros a “roubassem”, e todos os grupos tinham de defender e atacar.

Com essa conversa, que durou aproximadamente cinco minutos, retomei as características da atividade da aula anterior, e pude avaliar os conceitos que haviam sido compreendidos pela turma, além de verificar as dificuldades que os alunos enfrentaram, já que num jogo reduzido todos puderam participar efetivamente. Um aluno fez uma observação muito interessante, que esse jogo se parecia com o do *“inteligentinho”*, mas ao invés de contar pontos, agora eles deveriam marcar gol com as mãos.

A aula prosseguiu com minha explicação da atividade da aula do dia. Disse que a atividade seria parecida com a da aula anterior, porém com grupos maiores e utilizando a quadra toda. Expliquei que agora o grupo deveria defender seu lado e, ao recuperar a bola, invadir o campo do adversário e tentar acertar o alvo. Uma aluna disse: *“Professora, esse jogo parece o pique-bandeira!”*. Disse que ela tinha razão, pois uma equipe deveria entrar no campo do outro para tentar acertar o alvo, mas de modo diferente, porque no pique-bandeira o alvo é a bandeira que deve ser trazida do campo do adversário para seu próprio campo.

Continuei a explicar o jogo, dizendo que o alvo seria um colega com um arco, que poderia ficar apenas numa área restrita da quadra. Quem segurasse o arco ficaria no campo do adversário e poderia auxiliar sua equipe mudando o arco de posição para que a bola passasse por ele, e assim sua equipe pudesse marcar um ponto. Uma menina perguntou se era como no jogo de queimada (o caso do cemitério), e eu disse que sim. As regras foram explicadas para todos: não seria permitido andar com a bola na mão e os alunos teriam de passar a bola para os colegas, enquanto a outra equipe deveria procurar “roubar” a bola. Para marcar um ponto a bola deveria atravessar o arco, e quando isso ocorresse o jogo

recomeçaria no meio do campo com a equipe que tivesse sofrido o ponto.

Os alunos foram divididos por mim em quatro grupos com sete alunos cada um e dois com cinco, pois iriam jogar numa quadra menor. Os alunos envolveram-se muito na atividade. Como vários queriam ficar segurando o arco, houve um rodízio de posições.

Foi muito interessante observar que os alunos conseguiram relacionar características próximas de jogos que já haviam sido realizados em outras aulas, o que demonstra que vários conceitos ficaram solidificados no processo de aprendizagem. Isso é uma maneira de avaliar não o aluno somente, mas o trabalho do professor.

Pode-se observar que ocorreu aqui o que o Coletivo de Autores aponta como característica do primeiro ciclo de ensino – o fato de o aluno organizar os dados da realidade e de identificação entre as semelhanças e diferenças, além de estabelecer maior relação entre as coisas. Cabe também dizer o quanto é importante o professor estar atento às pistas que os alunos dão no decorrer do processo de ensino, pois é a partir daí que ele pode fazer as avaliações informais, tanto do processo de ensino quanto do de aprendizado.

Além disso, os alunos, ao produzirem textos ou desenhos, opinarem e participarem efetivamente do processo de ensino-aprendizagem estão caminhando para uma avaliação coerente, consciente e crítica (André, 2001).

14ª AULA: 30/08/02

Após a realização desse bloco de aulas, realizei uma atividade em sala de aula para avaliar o que havia acontecido até então. Devolvi aos alunos os registros corrigidos das atividades da aula anterior e pedi que os relessem, tanto aqueles realizados em grupo quanto os feitos individualmente.

Em seguida, lembrei as atividades realizadas nessas últimas cinco aulas e expliquei que cada aluno iria fazer uma auto-avaliação (procedimento conhecido por eles, pois já o haviam feito em outros momentos). Para nortear o trabalho, coloquei quatro questões na lousa e expliquei que elas não precisariam ser

respondidas em forma de pergunta e resposta; o ideal era que eles construíssem um pequeno texto com as respostas.

As questões foram as seguintes:

- 1) Como você acha que foi sua participação e seu aprendizado nessas últimas aulas? Explique.
- 2) Quais foram suas dificuldades e facilidades? Como você resolveu suas dificuldades?
- 3) Como foi seu relacionamento com os colegas de classe? Explique.
- 4) Qual é a nota que você se daria por sua participação nessas cinco aulas?

Os alunos responderam e alguns fizeram ilustrações para completar a atividade. Eu li todas, considerei a nota dada por eles como parte da avaliação do bimestre, e comparei suas anotações e as dos registros realizados por eles nas aulas como maneira de sintetizar de modo qualitativo a avaliação e chegar a uma nota. Além disso, a auto-avaliação serviu para que eu pudesse aferir minhas aulas e, assim, aprimorar meu trabalho pedagógico, dentro da visão de ensino já explicitada neste trabalho.

Ao final desses dois blocos de aulas, busquei apontar caminhos para trabalhar com a avaliação em educação física escolar. Em momento algum procurei montar e aplicar um modelo de avaliação em educação física, mas “abrir novas fronteiras” para a discussão desses assuntos na área.

Este relato de experiência é fruto de um trabalho que desenvolvo como professora, e não foi fácil chegar a esse modo de pensar e agir em avaliação. Vários erros e muitos acertos ocorreram, para que os processos aqui apresentados se tornassem possíveis.

Um ponto marcante desse trabalho foi a constatação de que o processo de avaliação deve ser construído juntamente com o aluno, como um ato de desenvolvimento de idéias e de participação coletiva. Além disso, ao não associar avaliação à punição/castigo, os alunos sentiram-se mais à vontade para tirarem

suas dúvidas, participarem, fazerem críticas e compreenderem melhor os processos de ensino-aprendizagem.

O momento de reflexão/registro das atividades também se mostrou um caminho muito interessante para o professor analisar seus alunos e seu próprio trabalho. A auto-avaliação e as fichas de registro foram instrumentos muito interessantes de avaliação, tanto para mim como para os alunos, pois todos nos motivamos muito com elas.

Os alunos compreenderam a finalidade da auto-avaliação, e que, por meio dela, estavam exercitando sua participação. A partir dessa compreensão, os alunos puderam sentir-se responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, compreendendo suas facilidades e dificuldades com maior clareza. De tudo isso, concluí que um fator muito importante para que a auto-avaliação tenha bons resultados é a relação de confiança entre os alunos e professores. É a partir dessa confiança que o aluno coloca suas dificuldades e facilidades com tranquilidade.

Considerações Finais

“Feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (Cora Coralina)

Ao propor um trabalho que discutisse a avaliação na educação física escolar, não procurei uma solução para a questão, mas mostrar um dos caminhos possíveis para trabalhar o processo de avaliação de maneira coerente e consciente dentro da escola.

Uma das dificuldades que esse tema apresentou foi o pequeno número de publicações de educação física (em comparação com o grande número no campo da pedagogia) que abordassem esse tema. Foi difícil encontrar propostas concretas de avaliação e também análises das propostas já existentes, sobretudo na educação física.

Com a retomada da história da avaliação, ficou claro a partir de quais linhas pedagógicas os professores extraíram e construíram seus processos e procedimentos de avaliação.

O trabalho de campo mostrou que, com uma prática pedagógica definida e pensada, é possível realizar avaliações que reflitam a prática da sala de aula e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que os alunos conheçam a proposta do professor para as aulas e que participem efetivamente delas, ou seja, que caminhem juntamente com o professor durante o processo de ensino-aprendizagem, que não sejam apenas repetidores de movimentos, mas que compreendam que a educação física possui um corpo de conhecimento e que nas aulas o que é trabalhado são aspectos da cultura corporal.

Após esse trabalho, procurei mostrar, com o relato das aulas, que a avaliação, assim como o conhecimento, é um processo socialmente construído,

pois é a partir da interação do sujeito com o outro que ocorre e se viabiliza a sistematização dos conhecimentos e sua incorporação.

Com o trabalho de campo mostrei algumas possibilidades de diversificar a avaliação, não deixando de lado a cultura corporal, mas dando-lhe o devido valor e reconhecendo as possibilidades que ela nos permite.

Ao discutir sobre o trabalho de campo, relatei as possibilidades de avaliação; porém é importante dizer que isso só foi possível porque já havia um trabalho meu com esses alunos anteriormente. No entanto, é fundamental esclarecer que nem todos os alunos conseguiram estabelecer relações a respeito do conhecimento da cultura corporal, mas isso já era um dado conhecido, pois sei que cada criança possui um ritmo de trabalho diferente, e isso precisa ser respeitado pelo professor.

É nesses casos que o papel do professor se torna ainda mais importante, pois precisa auxiliar aqueles que não atingiram os objetivos preestabelecidos e fazer com que se desenvolvam.

Outro fator que ficou em evidência neste estudo foi que, quando não se dá à avaliação um caráter punitivo (como forma de castigo, o que a escola tradicional faz muito bem e em nome da disciplina), mas a colocamos em favor da aprendizagem, a resposta dos alunos é muito mais positiva. Eles participam sem ter medo, tornam-se mais criativos e compreendem que a nota é resultado de seu próprio trabalho.

Defendo uma avaliação em educação física que auxilie o professor e os alunos a obterem resultados, a identificarem falhas durante o processo de ensino-aprendizagem, e que aponte os acertos e as dificuldades. A avaliação é o apoio e o resultado do trabalho do professor e do aluno na busca do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Mas para poder fazer uma avaliação sob essa ótica, é preciso mudar o modo de pensar do professor e da comunidade escolar, ver o ensino, a aprendizagem e conseqüentemente a avaliação a partir de suas matrizes teóricas e adequando-as à realidade de ensino na qual o professor está inserido. O trabalho de campo mostrou que isso é possível.

É preciso que os professores de educação física conheçam a história da área e como se deu a construção do referencial teórico da avaliação em sua disciplina, para que possam buscar novas maneiras de realizar esse processo, como forma de analisar de que modo está se processando o ensino e a aprendizagem.

O professor de educação física precisa entender que a avaliação não é apenas o cumprimento de uma exigência burocrática, mas um processo de construção de conhecimento; ou seja, por meio da avaliação o professor pode analisar se os objetivos educacionais foram atingidos ou não, e repensar sua prática para que esses objetivos possam ser atingidos. É preciso acabar com a idéia de que a nota é um produto apenas do aluno. Ela é um resultado do professor e do aluno juntos; é uma parte do processo de ensino.

Uma avaliação clara e coerente com os objetivos educacionais e com a proposta político-pedagógica da instituição de ensino é um modo de buscar um ensino de qualidade. O professor que possui um processo de avaliação apoiado em uma base teórica bem estudada e definida pode realizar um trabalho mais coerente com o processo de ensino.

Para que isso ocorra, é preciso que as discussões, estudos e publicações a respeito desse tema sejam mais enfáticos nas universidades, pois são essas instituições que formam os professores que atuarão nas escolas. O professor tem de sair da universidade sabendo quais são as linhas teóricas da educação física (compreender o referencial teórico da pedagogia, da sociologia e da psicologia que dão suporte a essas linhas de pensamento na área) e como elas propõem os processos de avaliação e, a partir daí, estudá-las, modificá-las e aplicá-las na escola com coerência e segurança.

Não basta a reprodução de parâmetros avaliativos já conhecidos e utilizados. É preciso haver a busca por formar um corpo de conhecimento sólido em avaliação da educação física escolar, com coerência e seriedade.

A escola vem cobrando de seus professores uma reflexão a respeito do tema avaliação. O professor de educação física não pode ficar fora dessa reflexão.

A disciplina de educação física possui conteúdo e, por isso, ela precisa ter uma avaliação coerente com o programa educacional elaborado pelo professor e pela escola.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Elisa Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F: *Avaliação escolar: desafios e perspectivas*". In CASTRO, Amélia Domingues de (org). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

------. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*: vol 13, nº 2. São Paulo: 1992.

------. Valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: vol 16, nº 1. Santa Maria: 1994.

_____. A Educação Física não é mais aquela. *Revista Motriz*: vol 1, nº 1. Rio Claro: Junho de 1995.

------. Educação Física, Esporte e Cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: vol 20, nº 2 e 3. Florianópolis: abril a setembro de 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

----- . *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. *Cultura: educação física e futebol*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. *Ação Pedagógica do Professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese de Doutorado: USP, 1997.

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Lea. *O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n ° 74, Agosto de 1990, São Paulo.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez et alli. *Didática da educação física – a criança em movimento: jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.

HOFFMAN, Jussara. *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *A democratização da escola pública – A pedagogia crítico social dos conteúdos*. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cypriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

POPHAM, William James. *Avaliação Educacional*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

RESENDE, Helder G. *A educação física na perspectiva da cultura corporal :uma proposição didático-pedagógica*. Tese de Livre-docência em Educação Física. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1992.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. *A educação Física escolar na perspectiva do século XXI*. In GEBARA, Ademir et alli. *Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, Clariza Prado de (org). *Avaliação do rendimento escolar*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

SOUZA, Nádia Maria Pereira de. *Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na educação física escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

TANI, Go et alli. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.

Anexo

Nome:

Série:

Professores: Juçara Maciel Mauad

Projeto Copa do Mundo.

Este ano é um ano festivo para o esporte mundial, pois é ano da copa do mundo de futebol, uma festa que une em torno do esporte países de diversas culturas e um único objetivo: tornar-se campeão mundial.

Durante os meses de maio e junho estaremos desenvolvendo diversas atividades sobre este assunto, por isso é preciso que você fique atento a tudo que acontece, não somente nas aulas, mas também nos jornais, nas revistas e na televisão.

Mas lembre-se, torcer por uma seleção, ou por seu time do coração, não pode ser motivo de brigas ou discussões, pois o esporte não valoriza a violência, mas sim a alegria ao comemorar um gol, o prazer em cumprimentar os vencedores e também os perdedores, saber respeitar as opiniões dos colegas enfim, as competições esportivas devem ser encaradas como momentos de lazer e alegria.

Nesta apostila vocês irão aprender várias coisas sobre o futebol e estar atento a tudo sobre a copa do mundo. Olho vivo e bom trabalho!

A História do Futebol:

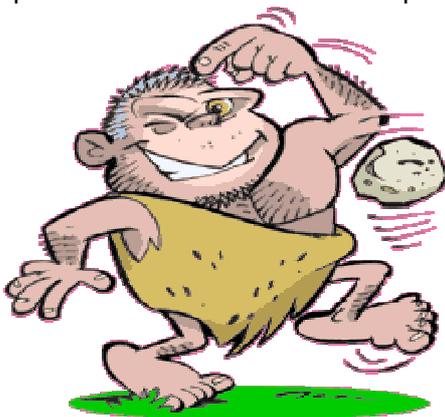


Ninguém sabe direito quando surgiu o futebol, mas uma coisa é certa: há muito tempo o homem tem o hábito de chutar objetos! Afinal, quem nunca deu um pontapé em uma pedra? Mas, se o negócio é datar, há registros de um jogo chamado *kemari*, criado em 4500 a.C. no Japão. Na época dos imperadores Engi e Menrei, os nobres praticavam o *kemari* em volta das cerejeiras. A bola era feita com fibras de bambu e era tocada com as mãos e com pés, mas não era uma competição e o objetivo principal era não deixar a bola cair no chão.

Os orientais pareciam gostar mesmo de bater uma bolinha: em 2.500 a.C., os chineses praticavam um jogo muito parecido com o futebol, o *tsu-chu* ("golpe na bola com o pé"). O jogo era uma maneira que o imperador Huang Tsé inventou para treinar seus soldados: eles tinham que passar a bola, que tinha capim dentro, entre duas estacas cravadas no chão, com dez metros de distância uma da outra.

No século I a.C. surge em Esparta, na Grécia, o *epyskiros*: um jogo que consistia em chutar uma bexiga de boi cheia de areia por equipes de quinze atletas.

No começo da era Cristã é a vez dos romanos: eles inventam o *harpastum*, um jogo violento muito apreciado pelo Imperador Júlio César. No *harpastum*, o campo era retangular com áreas demarcadas que definiam as posições dos jogadores de ataque e defesa. O objetivo era divertir e, ao mesmo tempo, manter a boa forma dos soldados. Só que a violência era tanta que muitos jogadores ficavam feridos e até morriam!





O Futebol no Brasil:



Ninguém sabe se os índios brasileiros chutavam côcos, mas todos devem saber quem trouxe, de fato, o futebol para o Brasil, não é? Em 1894, um paulista descendente de ingleses e escoceses retornava da Inglaterra depois de passar 10 anos estudando por lá... Quem será?

Charles William Miller, é claro! E ele não voltou da Inglaterra de mãos vazias, não! Em sua bagagem havia 2 bolas de couro da marca Shoot, uma agulha, uma bomba de ar, dois uniformes e livros de regras. O "pai do futebol brasileiro" jogava no time inglês Southampton: ele era artilheiro nos jogos oficiais de seu colégio. E marcou 41 gols em 25 partidas!

A primeira partida de futebol brasileira foi disputada no dia 14 de abril de 1895 na Várzea do Carmo, em São Paulo. Quer saber o resultado desse jogo? São Paulo Railway (time de Charles Miller) 4 x Companhia de Gás 2! A partida agradou tanto que, em pouquíssimo tempo, foram fundados diversos clubes na capital paulista: o time da colônia inglesa era o São Paulo Athletic; o Germânia foi fundado pelo alemão Hans Nobiling; o Internacional foi criado por uma parte dos fundadores do Germânia; já o Mackenzie foi o primeiro clube formado exclusivamente para a prática do novo esporte.

No ano de 1901, foi criada a Liga Paulista de Futebol e, logo no ano seguinte, foi realizado o primeiro Campeonato Paulista. O time de Charles Miller, São Paulo Athletic, era um sucesso e foi tricampeão paulista nos anos de 1902, 1903 e 1904. Charles Miller foi o líder da equipe até 1910 e, depois, trabalhou durante um certo tempo como árbitro.

Curiosidades

A Bola:

A primeira Bola surgiu na China entre os anos 3000 e 2500 a.C. e era feita de couro e usada em um jogo chamado de "tsu-chu" (*tsu= lançar com os pés e chu= objeto inflado de couro*), para treinar soldados. Quando os Ingleses inventaram o futebol, a bola era feita de uma câmara de borracha, coberta por uma capa de couro chamada "capotão", que era amarrada por cordões. Estes cordões machucavam tanto a cabeça que os jogadores usavam uma espécie de touca.

A primeira bola colorida foi usada na copa da França de 1998, chamava-se Tricolore e suas cores eram: azul, branco e vermelho, as mesmas cores da bandeira francesa.

As Técnicas:

Chuveirinho: É o nome utilizado para as jogadas feitas de cabeça na área adversária. Foi inventada pelos britânicos.

Bicicleta: Não se sabe quem inventou esta jogada, mas o primeiro brasileiro a utiliza-la foi Leônidas da Silva, nos anos 30 e 40. O jogador tenta acertar a bola com os pés, através de um giro no ar, imitando uma pedalada de bicicleta.

Chapéu: Maneira inteligente de passar a bola pelo adversário, jogando a bola por cima da cabeça dele e a pegando novamente mais a frente.

Drible da Vaca: O jogador lança a bola por um lado do adversário e corre pelo outro lado.

Matar no peito: Deixar que a bola bata no peito e só depois chutá-la, passá-la ou controlá-la. Essa jogada foi inventada em 1848 quando as regras do futebol proibiram o uso das mãos e dos braços no futebol.

Agora que você já conhece um pouco mais sobre a "gíria" do futebol, escolha uma das técnicas e desenhe na próxima folha.

As Táticas:

A tática é a hora que o treinador (ou professor) organiza seu time para jogar, dizendo a cada jogador a sua posição e sua função dentro do campo. Elas tornaram-se mais importantes a partir do momento em que o esporte tornou-se mais competitivo. O nome de cada tática é uma seqüência de três números que representa a formação em campo de zagueiros, médios e atacantes. A soma sempre é dez, já que o goleiro já possui uma posição fixa.

Um - Dois - Sete: Uma das táticas usadas pelos ingleses e escoceses no início do futebol quando todo mundo queria atacar. Atrás, ficavam um zagueiro e dois médios. Na frente sete atacantes.

Dois - Três - Cinco: Chamado de sistema clássico, e foi usado a primeira vez em 1880, pelos ingleses. Tinha dois zagueiros, três médios e cinco atacantes.

Quatro - Três - Três: Composta por quatro pessoas na defesa, três no meio de campo e três no ataque. Essa tática foi muito usada de 1960 até início de 1980.

Quatro - Quatro - Dois: Sistema com quatro pessoas na defesa e uma dos atacantes no meio de campo para ajudar na marcação. Na frente sobram dois atacantes, é uma tática que prioriza a marcação.

Três - Cinco - Dois: Três Zagueiros, cinco pessoas no meio de campo e dois atacantes.

Agora que você já entendeu que existem táticas diferentes, escolha uma delas e faça um lindo desenho de um campo de futebol e os jogadores nas posições de acordo com a tática que você escolheu.

Música: É uma partida de futebol (Skank)

(Samuel Rosa e Nando Reis)

Bola na trave não altera o placar
Bola na área sem ninguém pra cabecear
Bola na rede para fazer um gol
Quem não sonhou
Em fazer um gol, e ser um jogador de futebol?

A bandeira no estádio é um estandarte
A flâmula pendurada na parede do quarto
O distintivo na camisa do uniforme
Que coisa linda
É uma partida de futebol

Posso "morrer" pelo meu time
Se ele perder, que dor, imenso crime
Posso chorar se ele não ganhar
Mas se ele ganha
Não adianta
Não há garganta que não pare de berrar

A chuteira veste a meia que veste o pé descalço
O tapete da realeza é verde é o gramado
Olhando para bola eu vejo o sol
Está rolando agora
É uma partida de Futebol

O meio campo é o lugar dos craques
Que vão levando o time todo pro ataque
O Centroavante, o mais importante
Que emocionante
É uma partida de futebol

O meu goleiro é um homem de elástico
Só os dois zagueiros tem a chave do cadeado
Os laterais fecham a defesa
Mas que beleza, com certeza...
É uma partida de futebol!

As Regras do Futebol.

Agora você vai entender melhor as regras do futebol de campo, que é o que será disputado na Copa do Mundo de 2002. Pode não parecer, mas o futebol é um jogo de poucas regras, pois são apenas 17. Preste atenção na apresentação dos seus amigos e escreva o que você entendeu a respeito de cada uma delas. Fique de olhos bem abertos a todas elas!

1ª Regra: O campo do Jogo.

2ª Regra: A Bola.

3ª Regra: O número de jogadores.

4ª Regra: Os uniformes.

5ª Regra: O Árbitro.

6ª Regra: Os assistentes do árbitro.

7ª Regra: A duração da partida.

8ª Regra: O Início do jogo.

9ª Regra: Bola em Jogo.

10ª Regra: O gol.

11ª Regra: O impedimento.

12ª Regra: As Faltas.

13ª Regra: Tiros livres.

14ª Regra: O Pênalti.

15ª Regra: Arremesso Lateral.

16ª Regra: Tiro de Meta.

17ª Regra: Escanteio.

A cada Copa do Mundo os organizadores elaboram um mascote para representar o país e o evento. Observe abaixo os mascotes desta Copa.

Agora que você já entendeu o que são os mascotes, elabore uma história e desenhe um mascote para a Seleção Brasileira de Futebol da maneira que você imaginar.

Os mascotes vieram do espaço!

No meio da escuridão do Universo, existe um planeta chamado Atmozone. É lá que vivem os Spherics, uns bichinhos engraçados que adoram jogar Atmoball, um tipo de "futebol extraterrestre". Mas não é só com bola que os Spherics se preocupam, não: eles são responsáveis por criar uma atmosfera pacífica e amistosa. Por isso, três deles, o Ato, o Nik e o Kaz, resolveram atravessar o espaço e visitar a Terra, com a missão de garantir um clima legal entre os jogadores na Copa de 2002. Só que para isso eles vão ter que combater uma turma de Spherics malvados, os Nulmospherics!

Bom, é claro que nenhum astrônomo nunca viu esse tal planeta Atmozone, e nem ouviu falar dos Spherics: é que a história aí de cima foi criada pelos organizadores da Copa de 2002 para dar uma "apimentada" nos mascotes. Cansados dos tradicionais bichinhos, eles inventaram esses três "alienzinhos" loucos por futebol. O nome de cada um dos Spherics foi escolhido pelo público, que votou pela Internet e em redes de lanchonetes. E os vencedores, além de nominhos fofos, ganharam também personalidades bem definidas:



Ato

Ele é o líder da turma. Técnico do time de Atmoball dos Spherics, ele só joga dentro das regras, é muito corajoso e cheio de energia.

Nik

Sonhar é com ele mesmo. O Nik é um jogador de Atmoball que vive com a cabeça nas nuvens, mas é sensível, cauteloso e aprende tudo rapidinho.



Kaz

Piadista e impulsivo, o Kaz também joga Atmoball. Meio exagerado, esse Spheric está sempre querendo marcar milhares de gols.

O Brasil já foi campeão em quatro Copas do Mundo de Futebol, por isso é chamado de tetra campeão. Pesquise em quais anos isso aconteceu e quais foram os atletas que mais se destacaram.

A Copa do Mundo será notícia em vários jornais, revistas, rádios e na televisão. Recorte uma notícia sobre a seleção brasileira, faça uma leitura e explique o que você entendeu da reportagem.

Agora que você já está por dentro da Copa do Mundo e do Futebol, procure em jornais e revistas fotos de jogadores brasileiros que fazem parte da seleção que irá para a copa.

Referências Bibliográficas

www.canalkids.com.br

Álbum de Figurinhas Copa do Mundo da Disney -
Editora Abril

Cd Skank

Breve História do Futebol Brasileiro. José Sebastião
Witter. São Paulo: Ed FTD, 1996.

www.uol.com.br/esporte

