

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elomar Augusto Marques da Costa

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM
O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

PORTO ALEGRE

2014

Elomar Augusto Marques da Costa

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM
O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física.

Prof^a Orientadora: Denise Grosso da Fonseca

PORTO ALEGRE

2014

Elomar Augusto Marques da Costa

**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM
O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Conceito Final:

Aprovado emde.....de.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.....- UFRGS

Orientadora: Prof.^a Dra Denise Grosso da Fonseca

Agradeço aos Arcos que fazem parte da minha vida, que com suas envergaduras e resistências lançaram-me ao mundo para traçar meu caminho. Meus pais, Ronald Augusto da Costa e Rosa Maris Emer Marques, que com mesma dedicação, carinho e respeito criaram a mim, ao meu irmão e irmã, Akan Augusto Marques da Costa e Amaralina Dinka Marques da Costa, flechas lançadas em outros tempos e ventos, mas juntos nós rimos, choramos, eventos. Aos meus primos, amigos que partilham muito mais do que o mesmo sangue. Aos meus avós maternos, Saul Marques e Elisabeth Marques, e parternos Luiz da Costa e Vera Anchieta.

Aos meus Professores que faziam ventos e ventanias, que perdiam e tiravam as penas por quererem que as flechas seguissem as direções certas e que de uma forma ou de outra tornaram-se significativos nas minhas escolhas.

Agradeço à professora orientadora Denise Grosso da Fonseca, que acreditou em mim para a realização deste trabalho, pela compreensão e paciência.

Aos meus amigos, flechas que cruzaram o meu caminho, mesmo os que tomaram direções diferentes. Uns desde a infância até a adultez e outros a partir de determinada faixa etária, Victor D'Alcantara, Anderson Pinheiro, Douglas Stringuini, André Irigaray e Daniel Gantino. Em especial ao meu amigo Cid Sousa, não só pelos dias de estudo para o vestibular na Biblioteca Pública Central de Porto Alegre, mas pelos vários momentos que nos emocionamos em shows, saídas, piadas boas e ruins. Agradeço pela amizade dos meus colegas da faculdade: Rafael Albuquerque, Bruno Nunes, Conrado Bueno, Priscila Norling, Kaue Kamau, Enielson (às vezes conhecido como elomar), Aline Bitencourt, Gustavo Schröpfer e Deise Francelle.

Ao basquetebol e aos grandes amigos que me proporcionou, Diego Martins, Anderson Vasconcellos, Alexandre Guilhão e Renan Eduardo, professores Mário Brauner e Paulo Berlese; e alunos, Marco Oliveira, Guilherme Rodrigues, Gabriel e Lucas Oliveira.

Agradeço à Priscila Furtado Limana, minha namorada, mulher que faz e fará para sempre parte do meu presente, pelos momentos de compreensão em que ficamos longe por conta de estudos e trabalhos. Uma flecha incrível que amo muito, que me conquista diariamente com o seu sorriso. Agradeço pelo carinho e por partilhar a sua vida ao meu lado. Juntos, seremos futuros bons “arcos” e cuidaremos das nossas “flechas”.

“Dos Filhos

Vossos filhos não são vossos filhos.

São filhos e filhas da ânsia da vida por si mesma.

Vêm através de vós, mas não de vós.

E, embora vivam convosco, a vós não pertencem.

Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,

Pois eles têm seus próprios pensamentos.

Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;

Pois suas almas moram na mansão do amanhã, que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho.

Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis fazê-los como vós,

Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados.

Vós sois o arco dos quais vossos filhos, quais setas vivas, são arremessados.

O Arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com Sua força para que suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja vossa alegria:

Pois assim como Ele ama a flecha que voa, ama também o arco, que permanece estável”.

Gibran Khalil Gibran

RESUMO

Este estudo intitulado *Concepção de Avaliação dos Professores e a sua Relação com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física* tem como objetivo compreender a concepção de avaliação subjacente à prática avaliativa dos professores do curso de Educação Física, confrontando com a proposta avaliativa presente no PPC. É uma investigação de natureza qualitativa através da análise de documentos, neste caso, dos planos de ensino de disciplinas de cada um dos três eixos de formação presentes no PPC-2012: Formação Geral, Formação Específica e Formação Orientada para a Educação Física Escolar. A análise das informações colhidas nos permite constatar que poucos planos apresentam relação de aproximação com o PPC do Curso.

Palavras-chave: Avaliação, Projeto Pedagógico de Curso, Licenciatura em Educação Física

ABSTRACT

This study entitled Design for the Evaluation of Teachers and Its Relation to the Pedagogical Project Course (PPC) Degree in Physical Education aims to understand the underlying concept of evaluation to evaluation practice of teachers of physical education course, confronting the Evaluative proposal present in the PPC. It is a qualitative of nature investigation by analyzing documents in this case, the plans for teaching subjects of each of the three areas of training present in the PPC-2012: General Training, Training Specifies and Training Oriented to Physical Education. Analysis of the information collected allows us to state that few plans present relationship approach with PPC Course.

Keywords: Evaluation, Pedagogical Project Course, Degree in Physical Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVOS	11
2.1 OBJETIVO GERAL	11
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	12
3.1 ANÁLISE DO PPC	12
3.1.1 Competências e Habilidades	18
3.1.2 Interdisciplinaridade	20
3.1.3 Transdisciplinaridade	23
3.1.4 Avaliação	25
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
4.1 PESQUISA QUALITATIVA - ANÁLISE DOCUMENTAL	28
4.2 O PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	29
4.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	31
4.3.1 Relação de Aproximação	32
4.3.2 Relação por Afastamento	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6. REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação e até mesmo antes desta, desde o período do ensino básico já me chamava a atenção a forma como os professores avaliavam os seus alunos em determinados dias letivos. No ensino básico a maioria das matérias se apresentava de cunho teórico e as avaliações eram prioritariamente classificatórias, a preocupação era mais centrada na identificação de erros que precisariam ser corrigidos para a obtenção de melhores resultados a serem apresentados à direção da escola. Tal processo era realizado através de provas cujas pontuações, após somadas e divididas resultariam na aprovação ou reprovação dos alunos.

Essa "fórmula" se manteve durante todo o ensino fundamental e médio, com disciplinas que priorizavam a teoria e avaliações classificatórias, diferentemente da Educação Física que se modificou durante as duas etapas do ensino básico, tanto no formato metodológico quanto na forma de avaliar. Essa diferenciação metodológica e avaliativa se deu no ensino infantil, fundamental e médio, respectivamente, como: aulas livres e um parecer descritivo final; aulas direcionadas, conteúdos mistos e uma nota final referente ao número de voltas em torno da escola em doze minutos e a participação do aluno; aulas livres, conteúdo direcionado pela preferência do aluno por futebol ou voleibol e uma nota final referente à participação e assiduidade.

Essas pequenas diferenças que a Educação Física me apresentou durante o ensino básico e a minha prática esportiva voltada para o basquetebol pouco contemplada durante o percurso escolar, me instigaram a querer entender e fazer parte deste campo da Educação Física Escolar.

Perguntei-me se a metodologia de ensino e a avaliação do curso de Educação Física – Licenciatura seria diferente do ensino básico, mas acabei percebendo mais semelhanças do que diferenças. No curso de ensino superior escolhido por mim também há uma forte separação entre as disciplinas prioritariamente teóricas e as práticas. Embora a avaliação seja representada em forma de números, há a substituição parcial destes por conceitos (A, B, C e D). Parcial porque na maioria das disciplinas se referem à soma de diversas notas que um aluno obteve durante o semestre letivo, a qual, mediante uma convenção pré-estabelecida, é transformada em um desses conceitos. Tal resultado acarretará na aprovação ou não do aluno, bem como a sua vantagem ou desvantagem na

matricula do semestre seguinte que está baseada no ordenamento desde a entrada no curso e nos conceitos obtidos nas disciplinas por ele oferecidas.

A avaliação se apresentou majoritariamente classificatória, salvo algumas exceções: onde o professor não consegue definir claramente o que está avaliando, na tentativa de buscar uma avaliação "não tradicional" que se importe com o aprendizado do aluno e a sua emancipação; e alguns poucos professores que tem clara a sua concepção de avaliação, bem como uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem que está articulada com uma avaliação qualitativa.

Estas distintas concepções e compreensões sobre o que é e como se dá a avaliação para os professores da graduação e juntamente com algumas discussões durante o curso e leituras sobre este tema me proporcionaram um maior entendimento e mais questionamentos para investigar e compreender esse assunto tão importante dentro da nossa formação e ainda assim, pouco investigado e entendido.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Compreender a concepção de avaliação dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFRGS, confrontando com a proposta avaliativa presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

2.2 ESPECÍFICOS

- Identificar a concepção de avaliação subjacente à prática avaliativa dos professores do curso de Educação Física.
- Analisar a proposta avaliativa apresentada no PPC.
- Relacionar a prática avaliativa dos professores com o PPC.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ANÁLISE DO PPC

A proposta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2012-2) de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresenta a sua concepção de avaliação. Esta proposta está caracterizada por uma escrita de cunho didático pedagógico e direcionada à comunidade acadêmica e aos professores desta instituição. Traz conceitos de diversos autores que se dedicam ao tema da avaliação; bem como uma metodologia fortemente relacionada às competências e habilidades, que permitam ao professor repensar suas ações e relações pedagógicas que, ambigualmente, enrijecem e maleabilizam os muros que existem entre as diferentes disciplinas.

A proposta ressalta a importância da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, sem esquecer a relevância da disciplina, destacando esta última como um elemento importante no processo de aquisição de conhecimentos específicos. Entretanto, ressalva que a disciplina não se finalize nela mesma, estabelecendo uma relação com as demais de um mesmo eixo, a partir de um fio condutor que facilite a condução/integração dos conhecimentos prévios com os conhecimentos a serem aprendidos.

Dessa forma a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são apresentadas como diferentes níveis de colaboração entre as disciplinas, promovendo a conexão dos distintos eixos e áreas do conhecimento que compõem cada disciplina. Nessa perspectiva, possibilita a criação de novos saberes onde o conteúdo tem a sua importância, mas é uma parcela do todo que proporciona a geração de novos conhecimentos. A colaboração entre as disciplinas e a integração dos conteúdos não deve ser pensada de forma arbitrária, deve-se ver o todo e ter consciência de sua especificidade.

Ao final do documento, alguns passos e sugestões de avaliação baseada nos conceitos de competências e habilidades visam proporcionar ao aluno da graduação uma avaliação que contemple, verdadeiramente, a função de uma educação de ensino superior que tem a missão de preparar profissionais aptos a buscarem sua autossuperação como especialistas durante toda a vida. Para tanto alguns exemplos de procedimentos para uma avaliação em um currículo baseado em competências

são apresentados aos professores que desejam, minimamente, cumprir o seu papel dentro desta instituição de ensino.

Caberá ao professor avaliar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a concepção apresentada e a com a sua interpretação e compreensão do que é proposto no documento, o entendimento referente às ideias apresentadas no PPC farão diferença neste processo que iniciará uma cascata de eventos fora e dentro dos muros da universidade.

Nessa linha de pensamento, Pacheco, (2002, apud PPC 2012) apresenta que para avaliar é necessário atingir os objetivos que almeja uma disciplina ou uma instituição, mas para atingi-los deve-se ter critérios claros, do contrário não será possível saber se algo está regredindo, mantendo ou evoluindo, indo ao sucesso ou ao fracasso do que se espera. Para tal, segundo Hoffmann (1991, apud PPC 2012) é preciso também medir procurando diferentes parâmetros a serem analisados que sejam possíveis de se traduzir quantitativamente a qualidade do que se pretendia atingir anteriormente.

Algumas ideias sobre a avaliação, as competências e as habilidades, presentes no documento ampliam a visão destes conceitos.

Nesta proposta curricular, a avaliação é um processo contínuo, e não um ponto de chegada. É tomar uma decisão no sentido de saber aonde se quer chegar, identificar o que não está adequado, quantificar satisfações, insatisfações e expectativas. É também uma forma de subsidiar mudanças positivas em prol de uma meta que se deseja alcançar. É uma forma tanto de analisar o rendimento dos alunos, como também a metodologia do ensino, especialmente quando um currículo é inspirado em competências e habilidades, como é o caso da presente proposta da ESEF/UFRGS. Apesar de vasta literatura a respeito, destacadamente a vasta produção de Philippe Perrenoud, ainda pairam dúvidas sobre o termo “competência” em contraposição a “habilidades” (PPC, 2012-2, p. 76).

O referido documento explicita o entendimento sobre a concepção de habilidades e competências que orientam sua proposta no qual as habilidades estão associadas ao “saber fazer” o que indicaria uma capacidade adquirida, alguns exemplos de habilidades podem ser: identificar variáveis; compreender fenômenos; relacionar informações; analisar situações-problema e propor soluções adequadas. Ao passo que as competências são um conjunto de habilidades adquiridas e

harmonicamente desenvolvidas, caracterizando-se em uma função/profissão específica, no caso o professor de Educação Física.

No caso da avaliação, é essencial diferenciarmos competência e desempenho, pois revela graus de eficiência baseado em critérios estabelecidos. Assim as *habilidades* devem ser desenvolvidas na busca das *competências*. Uma *mesma habilidade* pode contribuir para *competências diferentes*. No PPC da ESEF-UFRGS existe a indicação das competências retiradas da consulta à comunidade em diferentes momentos (PPC, 2012-2, p. 76).

Neste sentido torna-se imprescindível, para uma proposta curricular que se baseia nos conceitos de habilidades e competências, que os professores sejam não só apresentados ao assunto, mas que se apropriem com profundidade destes conceitos, pois uma maior compreensão implicará em uma mudança na sua prática pedagógica.

Trabalhar com competências significa uma mudança epistemológica com a formatação de ensino fundada na compartimentalização do saber em disciplinas, para um conhecimento fundamentado na transdisciplinaridade (PPC, 2012-2, p. 76).

O professor de qualquer disciplina tem determinados conteúdos a serem trabalhados e a forma particular de organizá-la, utilizando teorias e técnicas próprias referentes a sua história de vida e ao seu investimento pedagógico. Contudo, pode haver uma tendência ao "enclausuramento da complexidade da realidade ao conceito dogmático de respectiva disciplina", em função de um entendimento pouco expandido em relação à autonomia profissional (PPC, 2012-2, p. 77).

O domínio de cada disciplina serve para aprofundar e enriquecer os conhecimentos das demais. No entanto, a finalidade está inscrita no marco dos objetivos de cada uma, separadamente. Os muros diminuem sua altura, mas ainda permanecem os territórios delimitados (PPC, 2012-2, p. 77).

O trabalho docente/investigativo deve ser compreendido em torno da multidisciplinaridade. Pensado de forma cooperativa entre professores e investigadores que desenvolvem propostas que contemplam determinadas disciplinas, respeitando os limites demarcados por cada área de conhecimento e repensando práticas docentes e investigações em redes colaborativas.

A interdisciplinaridade é outro nível de colaboração, em grau superior a multidisciplinaridade e ocorre quando durante o desenvolvimento de ação docente afim entre os especialistas de distintas disciplinas se estabelece transferência de conhecimentos, habilidades, propósitos, instrumentos e tarefas. Serve como um modelo de elo no marco da preservação das particularidades de cada especialidade. Apesar das ligações que possam ocorrer, ainda não é sinônimo de transdisciplinaridade de uma aprendizagem por competências (PPC, 2012-2, p. 77).

A transdisciplinaridade é manifestada como fruto do desenvolvimento atual da ciência e tecnologia. Ultrapassando os limites existentes entre as distintas disciplinas, sem se confrontar com os elementos centrais de cada uma delas ou aos seus especialistas (docente/pesquisador). Desenvolvendo as competências a partir da cooperação entre eles, a interdependência e a integração.

Essa interação propicia transformações nas diversas relações, sobretudo nas do conhecimento e requer da parte do docente uma visão ampla e sistêmica da realidade, assim como experiência em dinâmicas interdisciplinares, com o objetivo de superar os limites anteriores dos âmbitos disciplinares (PPC, 2012-2, p. 77).

Contudo, essa interação não pode se limitar a um intercâmbio entre os profissionais de distintas áreas ou as disputas que subjagam as relações de disciplinas e atividades. Apesar de ser apresentada com uma ocorrência da atual expansão científico-tecnológica, não deve ser vista como um processo voluntário. Para tanto é necessário um envolvimento de todos que atuam neste processo. Isso se refere às pessoas, instituições, organizações, setores populacionais e a sociedade em conjunto. Afirmando um papel de protagonismo a todos os indivíduos que compõem o cenário das instituições de ensino, em especial os docentes.

As instituições de ensino superior não podem estar alheias às mudanças no processo de criação, transferência e uso do conhecimento, fundamentadas no reconhecimento da complexidade, multidimensionalidade e globalidade/localizada de qualquer objeto de conhecimento (PPC, 2012-2, p. 78).

Uma formação transdisciplinar na educação superior é um propósito de ampla envergadura. Sua dimensão requer uma série de exigências. Entre elas as mais importantes são o **enfoque sistêmico** e a **integração dos conteúdos**, ambas relacionadas entre si através das competências (PPC, 2012-2, p. 78).

O enfoque sistêmico implica entender o objeto de estudo como um componente de um sistema mais amplo. E a integração de conteúdos contemplada

pelas competências que não devem ser pensadas de forma aleatória. Há um fio condutor que norteia todos os conteúdos e disciplinas a um objetivo maior.

Dessa forma, a prática docente requer uma atenção que permeia os conteúdos, mas busca a aquisição de novos conhecimentos e suas possíveis aplicações. Para tanto, deve-se proporcionar aos estudantes situações próximas a sua realidade utilizando a elaboração de atividades que se relacionem com textos reais, mostrando:

- 1- os pontos comuns a diversas especialidades com relação a objetivos, tarefas e problemas;
- 2- a necessidade de dar uma nova conotação aos conceitos mais usados e de assimilar outros novos ou aparentemente alheios a sua disciplina (PPC, 2012-2, p. 79).

Depende, uma grande parcela, do trabalho do professor despertar o interesse do estudante em realizar novas relações e busca de outros avanços, proporcionando um processo de significado para ambas as partes ao utilizar a criatividade constantemente e por fim, acabar com as atitudes mecanicistas. O professor deve garantir que o estudante seja capaz de traçar seus caminhos com autonomia, entendendo a relação existente entre teoria e prática através do enfoque sistêmico e a integração dos conteúdos e buscando fugir do isolamento das especialidades.

Referente às diferentes compreensões sobre a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade em um currículo baseado em competências e habilidades, é destacada a avaliação dentro deste processo em função da sua aplicação e a implicação das distintas interpretações que os docentes podem ter em torno destes conceitos.

Ao analisar a parte destinada à avaliação apresentada na proposta no Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação Física fica evidente a importância que é dada para a compreensão desta temática por parte dos professores. Trazendo alguns procedimentos que auxiliam na elaboração de uma avaliação que contemple todos os componentes necessários para o estudante atingir as competências a serem utilizadas futuramente.

Assim, uma avaliação num currículo baseado em competências deve estruturar-se em alguns procedimentos comuns e suficientemente elaborados a partir das singularidades de cada prática docente e do conjunto de conhecimentos no desenvolvimento de determinadas competências: (PPC, 2012-2, p. 79).

O professor deve buscar **situações desafiadoras** para o estudante, equilibrando a complexidade da disciplina, tendo em vista os domínios ou não dos pré-requisitos, podendo assim proporcionar motivação ou desmotivando-o por se encontrar diante de uma situação demasiada complexa; aproximação do **valor sociocultural**, simulando situações reais, realizando tarefas pertinentes aos contextos de atuação profissional do futuro acadêmico; um **nível crescente de dificuldade**, possibilitando a solução de problemas utilizando a elaboração de hipóteses, transferências de habilidades, conhecimentos anteriores, a tomada de decisão e avaliar de acordo com saberes anteriormente apreendidos; **aprendizagens em diferentes níveis** - "aprendizagem procedimental a) Sequência de ações rotineiras; b) Associações e repetições levam à automatização e Aprendizagem estratégica a) Planejamento, decisões, controle e adaptação b) Reflexão e consciência para a reestruturação de nova ação" (p. 80); entender os **aspectos cognitivos** referente a autogestão do processo de aprendizagem, bem como se tornar ativo, construtivo e reflexivo; **contextualizar** com a finalidade de possibilitar a "tradução" do conteúdo e facilitar a demonstração de exemplos, equalizando a linguagem em uso aproximando-a dos exemplos apresentados.

Nessa perspectiva o documento propõe que cada docente se questione sobre suas concepções avaliativas a partir de uma reflexão que contemple os tópicos a seguir:

1. Parâmetros: Que peso devo dar à avaliação dos conteúdos? Como vou avaliá-los? A demonstração da competência é suficiente para a avaliação dos conteúdos ou vou avaliá-los em separado?
2. Diversificação de estratégias;
3. Negociação, que se caracteriza por: a. Facilitar a autoanálise e a autocrítica; b. Deixar claros objetivos e métodos; c. Estar em constante reconstrução;
4. Tarefas contextualizadas;
5. Problemas complexos;
6. Conhecimento prévio da tarefa e de suas exigências;
7. Avalia ações cognitivas e metacognitivas focada nos erros relativos à construção das competências;
8. A autoavaliação é parte integrante deste processo;¹
10. Os procedimentos, condições e apoio devem ser iguais para todos (PPC, 2012-2, p. 80).

¹ A ausência do item 9, se deve ao fato de ser uma citação textual e, no documento original, não consta tal item.

Neste sentido, de acordo com Hoffman (1991, apud PPC, 2012, p.81), “o maior desafio é a tomada de consciência por parte do professor com relação a sua prática. É promover a transição da ação coercitiva para a ação educativa”.

A avaliação, nessa perspectiva, é uma valiosa estratégia de mediação da aprendizagem, devendo servir ao professor como um indicador de sua relação com os saberes e a ação pedagógica, e ao estudante como um elemento encorajador da reorganização do seu saber, colocando educando e professor em movimento de busca de sua autossuperação favorecendo a construção de sentido para o processo de ensino/ aprendizagem/ avaliação.

3.1.1 Competências e Habilidades

Como destaca o PPC, há uma vasta literatura relacionada às competências e habilidades, mas, em contraponto, ainda existem muitas dúvidas sobre esses conceitos. Farei uma tentativa, ao trazer outras informações citadas pelo mesmo autor referido no documento analisado, de modo a aprofundar e compreender melhor esses conceitos ainda tão "nebulosos".

Segundo PERRENOUD (1999b), as competências são construídas pela prática e consolidação dos conhecimentos adquiridos, multiplicando as situações vivenciadas e desenvolvendo esquemas que permitem contextualizá-los no mundo a sua volta. Tais esquemas são adquiridos pela prática, podendo ou não se apoiar na teoria, mas refere-se ao estado prático no sentido em que o indivíduo que os utiliza, não precise, necessariamente, estar agindo conscientemente, preciso da sua existência e menos ainda do funcionamento específico que está sendo realizado.

Desmarcar-se, em um campo de futebol, é um esquema no qual, independentemente da configuração do jogo e do campo, o jogador consegue fazer-se esquecer pelos designados para marcá-lo e achar a falha no dispositivo do adversário (PERRENOUD, 1999b, p.23).

Neste sentido a competência assemelha-se a um esquema simples, mas o caráter transversal de qualquer competência é mais complexo do que aparenta. "Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações,

transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc." (PERRENOUD, 1999b, p. 24).

No futebol, a competência do centroavante que imobiliza um contra-ataque está em desmarca-se e também em pedir que lhe passem a bola, em antecipar os movimentos da defesa, em ter cuidado com o impedimento, em ver a posição dos parceiros, em observar a atitude do goleiro adversário, em avaliar a distancia até o gol, em imaginar uma estratégia para passar pela defesa, em localizar o árbitro, etc. (PERRENOUD, 1999b, p. 24).

Diversas formas de trabalhar e treinar os esquemas podem ser realizados, mas utilizar todos esses esquemas de modo a realizar um ataque eficaz depende da competência, orquestração que o indivíduo fará com todos os esquemas anteriormente trabalhados e mobilizá-los para esta situação específica.

Para se chegar aos esquemas mais complexos se deve ter passado pela montagem de esquemas mais simples. A automatização do funcionamento cognitivo complexo depende da repetição de situações semelhantes em diferentes contextos. "Embora compatíveis a uma automatização total ou parcial, as competências não a tornam obrigatória" (PERRENOUD, 1999b, p. 25).

Segundo BASTIEN (1997, apud PERRENOUD, 1999b), um especialista é competente porque consegue, simultaneamente, dominar com muita rapidez situações triviais, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediatamente em ação, automaticamente, sem vacilação ou reflexão real e, é capaz de, com algum esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura de sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa (...). Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras (PERRENOUD, 1999b, p. 28).

As habilidades estão associadas ao saber fazer, ora representado procedimentalmente, ora como esquemas complexos, que procede de um

treinamento intensivo onde as situações já automatizadas podem ser utilizadas em determinadas competências. As habilidades se caracterizam em ordem mais procedimental, já as competências caracterizam-se tanto pela prática quanto pela teoria.

Em um certo sentido, a habilidade é uma “inteligência capitalizada”, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que tornam esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que “inserem” a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 30).

A ligação de uma situação com um conjunto lógico e a associação dos conhecimentos, utilizados sob forma de intuição analógica permitem uma transferência a partir de experiências anteriores ou de conhecimentos gerais (GINESTE, 1997, apud PERRENOUD, 1999b). A analogia fica evidente, apenas em casos mais simples, e dependem de esquemas quase automatizados. Esse funcionamento cognitivo pertence tanto a ordem da repetição quanto da ordem da criatividade, pois a competência não só mobiliza as experiências passadas, mas também livra-se delas para sair da repetição, proporcionando a invenção para as soluções dos diversos problemas apresentados pela singularidade do presente momento.

É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. As observações didáticas mostram que a maioria dos alunos extrai da forma e do conteúdo das instruções recebidas índices suficientes para saber o que fazer, ou seja, parecem competentes. E eles o são, se considerarmos, imediatamente, que essa competência limita-se a situações bastante estereotipadas de exercício e de avaliação (PERRENOUD, 1999b, p. 32).

3.1.2 Interdisciplinaridade

Apresentada pelo PPC como um nível superior de colaboração em relação à multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade é uma necessidade para um bom funcionamento da estrutura de ensino na atualidade. Alguns autores estudiosos sobre o tema serão aqui abordados a fim de entender esse movimento.

O momento que estamos vivendo precisa de modificações, e nesse arcabouço de transformações a interdisciplinaridade está acontecendo quer queiramos ou não. Uma situação de transposição que nos é apresentada neste momento de novas relações com o conhecimento, o que modifica também a forma como o ser humano interage com o mundo, em seus projetos particulares, pouco consciente do que está acontecendo, mas já inscrito nesse movimento interdisciplinar. Nós estamos colocados numa situação de transposição para um novo momento de relações cognitivas do homem com o mundo e os nossos projetos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento.

O sistema educacional, como parte deste mundo, modifica-se juntamente a essa realidade. Para Fazenda (1991, p. 24) “O que se designa por interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo os programas de Ensino”. Contrariamente a essa ideia, somos formados em um regime da especialização, onde cada indivíduo permanece em seu casulo, sem interferências, seguro e confortável frente aos questionamentos da crise do conhecimento na qual vivemos. A chamada crise das ciências, proclamada por diferentes escolas de pensamento, levou a uma necessidade de se pensar a problemática para buscar a origem das incertezas e dúvidas que possibilitem fortalecer uma educação que enfrente essa crise do conhecimento. Para entender a dinâmica dessa crise, destaca Fazenda (1994, p.14), “o exercício da interdisciplinaridade parece oferecer as armas precisas para essa batalha científica”.

Alguns autores alertam sobre a forma como a interdisciplinaridade é pensada e colocada no meio científico, o que pode trazer algumas confusões para o campo do ensino e da pesquisa.

Entre os perigos os obstáculos mais frequentes sugeridos quando se trabalha a nível pluri, multi e interdisciplinaridade, o autor nos evoca a um problema dos “espíritos solitários”, ansiosos por uma ordem científica a ser criada, fala-nos também do perigo de a interdisciplinaridade converter-se em “ciência das ciências”, e, sobretudo adverte-nos sobre os diferentes “perigos ideológicos” gestados na própria organização das ciências (PALMADE, 1977, p. 23).

Segundo Paviani (2005), nem os que teorizam a interdisciplinaridade, nem os que a praticam apresentam uma definição satisfatória ao referido conceito. Isto se deve pelo uso excessivo e indiscriminatório do termo no ensino, na pesquisa, nos congressos, nos meios de comunicação, gerando múltiplos significados que não tem aceitação comum entre professores e pesquisadores. A partir dos usos em voga, é possível encontrar diversos significados: fenômeno da interdisciplinaridade; teoria epistemológica; proposta metodológica, etc.

A interdisciplinaridade aponta para uma necessidade de se retomar a sintonia entre as disciplinas, a integração dos saberes e a visão do todo, rompidas pelo excesso de conteúdos e conhecimentos e pela especialização massiva e consequente compartimentalização do saber. No entanto, o mesmo autor sugere que há uma necessidade de se propor um conceito mais elaborado para ser aceito pela comunidade dos cientistas e dos pedagogos para que não se reproduzam definições vagas, inconsistentes e equívocos.

Diversas causas estão na origem do fenômeno da interdisciplinaridade. Algumas referem-se às transformações nos modos de produzir ciência e de perceber a realidade. Outras evocam as relações político-administrativas de ensino e de pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas que não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico, e a produção de novos conhecimentos (PAVIANI, 2005, p. 15).

Ainda para o autor, o uso inadequado e superficial do conceito de disciplina é uma fonte de equívocos e de dificuldade para o processo de ensino e de pesquisa. As disciplinas dependem do progresso científico, mas a tradição escolar apresenta uma tendência conservadora e uma falsa autonomia. Quando se tornam partes fixas e inflexíveis dos currículos acabam por imobilizar o avanço pedagógico e científico (PAVIANI, 2005, p. 16).

A interdisciplinaridade realiza-se em cada situação de modo peculiar e pressupõe integração de conhecimentos e de pessoas, formação de unidades de conhecimento ou de "conteúdos", uso ou aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação) entre professores ou pesquisadores (PAVIANI, 2005, p. 17).

Para realizar a interdisciplinaridade na universidade é preciso fazer um planejamento institucional, uma organização curricular, uma cuidadosa elaboração de ementas dos programas de ensino e dos projetos de pesquisa. Antes disso, a superação do dualismo, das simplificações e o entendimento de que as relações não lineares da realidade empírica e da sociedade fornecem o principal cenário dos processos de investigação científica, sem essa compreensão a interdisciplinaridade é impraticável (PAVIANI, 2005, p. 20).

Seja ela compreendida como um fenômeno ou uma metodologia frente a atual situação que vivemos, a palavra interdisciplinaridade, inicialmente “assusta” em razão ao seu numeroso conjunto de letras e conseqüentemente a sua pronúncia, mas ao passar por esse estágio de estranhamento, torna-se uma ferramenta que se alia a profissão dos saberes quando, evidentemente, compreendida.

3.1.3 Transdisciplinaridade

De acordo com Paviani (2005), epistemologicamente a transdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de ultrapassar o domínio das disciplinas fortemente estabelecidas, mas também consiste na possibilidade de estabelecer uma ponte entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc. Transcende as relações internas e externas existentes entre duas ou mais disciplinas, apontando para uma maturação intelectual, uma espécie de sabedoria que une a ciência e a vida, as manifestações étnicas e estéticas, os valores e as normas sociais. “A transdisciplinaridade deve tornar-se uma transversalidade entre a ciência, o social, o estético e o político” (GUITTARI, 1992, p. 23).

Representada como um movimento de abertura e pela fusão de ciências e disciplinas, envolvendo pesquisadores e a comunidade científica, produzindo novos conhecimentos, a transdisciplinaridade integra teorias e métodos de investigação para buscar a solução de problemas complexos. Com o objetivo de impedir que o ser humano e a natureza se reduzam a simples estruturas formais, e reconhecer as contribuições filosóficas, artísticas, religiosas, míticas acerca de um problema.

De acordo com Paviani (2005), a transdisciplinaridade não se distingue com nitidez da interdisciplinaridade. Algumas iniciativas de trabalho científico que originam novas ciência ou disciplinas que agrupam professores e instituições em torno de modelos teóricos podem ser vistas como interdisciplinares. A

interdisciplinaridade promove o intercâmbio teórico e metodológico, aplicação de conhecimentos de uma ciência em outra e a transdisciplinaridade, na prática, propõe o rompimento de paradigmas e modelos de disciplinas acadêmicas, tendo em vista as novas exigências da sociedade.

Não é possível deixar de advertir que a transdisciplinaridade, assim como é proposta em muitos casos, não está livre do perigo de um holismo vazio, vago, generalista, que impede de perceber a existência de unidades mínimas que constituem o núcleo duro de cada ciência ou disciplina (PAVIANI, 2005, p. 23).

Algumas nas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Medicina, ou mais recentemente, as Ciências do Esporte tem surgido um esforço ao pensar o conhecimento científico e as exigências pedagógicas de forma multi, inter e transdisciplinar, advindo de uma necessidade, praticamente natural, de uma mudança de compreensão e construção dos saberes.

A transdisciplinaridade, saudada como um remédio para o excesso de complexidade relativa às concepções ontológicas da realidade e às concepções gnosiológicas do conhecimento e da linguagem, tem sua compreensão e sua operacionalização, com algumas exceções, no mais das vezes, no patamar das intenções. Por isso, é conveniente, antes de estabelecer um espaço transdisciplinar, realizar todos os recursos interdisciplinares (PAVIANI, 2005, p. 24).

Ressalta Abreu Jr. (1996), a importância de se compreender a transdisciplinaridade como a construção interminável do conhecimento. O conhecimento que deve ser entendido diferente do proposto pela divisão epistemológica tradicional entre o sujeito e o objeto, mas sim como uma construção dos saberes que se faz entre pessoas que vivem numa sociedade, no ambiente originário do mundo, na natureza, onde se estabelece os planos, as fronteiras e os horizontes da nossa ação.

A construção do conhecimento é uma atividade contínua, humanamente social, que se faz em todo e qualquer lugar, não se limitando a uma simples tarefa racional, cognitiva ou motora.

Esse é contexto da transdisciplinaridade: organização do conhecimento ativo que possibilita estabelecer contato com o mundo sem precisar de passaporte para navegar entre a ciência, a filosofia e a arte de modo a ultrapassar seus limites. É

através da ação cognitiva que chegamos a nós mesmos, aos outros e ao mundo. Fora desta perspectiva cai-se na repetição ou na mesmice.

É preciso que a educação tome a direção desse processo e se ocupe do direcionamento da construção do conhecimento e com o encontro entre as pessoas nas suas diversidade e riquezas pessoais e culturais. Uma oportunidade dessa reflexão inadiável para discutir o redimensionamento e a inserção da educação no processo da transdisciplinaridade (ABREU Jr., 1996, p. 183).

Nessa perspectiva, a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física aposta, na transdisciplinaridade como uma importante possibilidade de mudança social, a partir de um lugar socialmente privilegiado de produção e construção do saber. Um enorme desafio para a instituição, professores e futuros professores, enraizados em seus valores, que atuam e atuarão em contextos com outras perspectivas.

3.1.4 Avaliação

A avaliação no PPC apresenta-se como uma ferramenta mais próxima ao professor para a implementação de um currículo baseado em competências e habilidades dentro de uma perspectiva transdisciplinar, não antes do entendimento da sua origem epistemológicas (multi e inter) disciplinar. Os conceitos de avaliação pelos autores referidos na proposta entre outros conceitos de diferentes autores serão apresentados a seguir para tentar entender um pouco mais a avaliação.

Sobre o olhar do senso comum Perrenoud (1999a), destaca o fracasso do aluno na escola ao fato deste ter atingido ou não as competências, num determinado prazo, desejadas pelo professor ou instituição de ensino. O autor questiona a determinação de um prazo para a aquisição de determinados conhecimentos, para se atingir as competências, bem com a pessoa que fará esse julgamento. As exigências manifestadas pelos professores outros avaliadores seguem programas, normas e diretrizes determinadas pelo sistema educativo.

O professor deve ter uma compreensão impar sobre o processo do ensino-aprendizagem baseado nas competências e um entendimento da pratica avaliativa que esteja de acordo com as suas concepções sobre a educação, que não prejudique o aluno sob o olhar da instituição de ensino, muito menos avaliar o aluno

descaracterizando a sua subjetividade. Para tanto, é necessário um olhar, uma compreensão diferenciada, um trabalho intenso e complexo para não comprometer a competência do aluno. Esta é a difícil tarefa de ser professor, exigindo maior comprometimento com a educação do que com a tão proclamada "vocação". Mas como ser, juntamente, comprometido com a educação e com a avaliação? Perrenoud (1999a, p.161) ao se referir a essa questão, declara que "o sonho de todos os professores que não gostam de avaliar seria que se instituísse uma divisão do trabalho: a uns caberia ensinar, a outros avaliar." Esta dificuldade histórica que separa o ato de ensinar do ato de avaliar, tem sido discutido por estudiosos do tema, configurando o que Hoffmann (2009) coloca: a dicotomia entre a educação e a avaliação é um do equívoco, uma contradição ao pensar existir diferentes momentos entre a ação de educar e a ação de avaliar (HOFFMANN, 2009).

Durante boa parte do ano, semestre ou trimestre o professor afeiçoa-se aos alunos, compreendendo suas dificuldades, preocupado com o aprendizado, busca diferentes formas de ensinar que interessem ao aluno e num processo geralmente fora do contexto anteriormente construído, o aluno é posto em prova que verifica, naquele exato momento, o que o aluno lembra ou reteve dos conteúdos daquela disciplina. Todas as relações entre o aluno e o professor, todo o aprendizado durante o processo não cabe em uma só prova, portanto, na sua grande maioria, são desconsideradas. Por vezes, essas situações ocorrem pela função burocrática da supervisão, direção ou instituição e, pela falta de compreensão do professor sobre o processo avaliativo e a relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber. Acompanhar é favorecer o "vir a ser" desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas (HOFFMANN, 2009, p. 122).

Existe um mar de práticas avaliativas a serem realizadas, mas massivamente, a avaliação classificatória é vista pelos professores como única forma de garantir um ensino de qualidade, através de avaliações quantitativas, aos seus alunos. Os docentes da instituição de ensino superior avaliam de forma classificatória os futuros professores com o intuito de formar profissionais competentes para atuar no seu

campo de atuação. "Comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, deixam muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades ou de avançar no seu conhecimento" (HOFFMANN, 2009, p. 123). Dessa forma o ensino é anulado por uma prática avaliativa que não está atenta ao processo educativo e sim ao resultado final, por sua vez o aluno aprende instintivamente a buscar os décimos que faltam para atingir a nota, desconsiderando o aprendizado.

Nessa perspectiva não se está avaliando as habilidades para a determinada competência do educando, pelo contrário, avalia as habilidades da competitividade. Na área da Educação Física avaliar habilidades e competência dos futuros professores pode gerar esse tipo de confusão, pois não é aprendizado do gesto técnico em si que deve ser avaliado, mas sim se o professor tem competência para perceber que habilidades são necessárias para se realizar aquele gesto específico, bem como ensinar determinado gesto e suas distintas execuções.

Avaliar é também se autoavaliar, cabe ao docente avaliar as habilidades competências do discente sob o viés da transdisciplinaridade. O professor realmente conhece as habilidades e competências que deverão ser avaliadas? O professor está preparado para trabalhar com a transdisciplinaridade? O que o professor entende por habilidades e competências? Qual a concepção de avaliação que tem o professor?

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 PESQUISA QUALITATIVA – ANÁLISE DOCUMENTAL

A concepção metodológica desta investigação qualitativa apoiou-se em uma análise documental, que foi desenvolvida através da análise dos planos de ensino de disciplinas de cada um dos três eixos de formação presentes no PPC do Curso de Educação Física da UFRGS: Formação Geral, Formação Específica e Formação orientada para a Educação Física Escolar.

“A análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformações. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (...) permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2011, p.51).

Desta forma nos propusemos a compreender a concepção de avaliação dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFRGS, confrontando com a proposta avaliativa presente no PPC; identificar a concepção de avaliação subjacente à prática avaliativa dos professores do curso de Educação Física; analisar a proposta avaliativa apresentada no PPC; e relacionar a prática avaliativa dos professores com o PPC.

4.2 O PROCESSO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Durante o processo de coleta de informações foi realizada uma busca aos planos de ensino disponíveis no site da escola de Educação Física da UFRGS. Como critério de exclusão, os planos de ensino ofertados por outros departamentos foram desprezados mantendo-se somente os planos das disciplinas oferecidas pelo departamento de Educação Física. Após essa busca, um total de quarenta e cinco planos foram encontrados e para possibilitar uma análise documental isenta, houve uma escolha aleatória dos planos de ensino dentre os três Eixos de Formação constantes no PPC do curso: Geral, Específica, e Orientada para Educação Escolar. Neste sorteio foram selecionados **dez planos**, sendo que, do Eixo de Formação Geral foi sorteado um entre os dois existentes, correspondendo à disciplina²: **Alfa** - etapa 1, obrigatória. No Eixo de Formação Específica foram sorteados seis dentre os trinta e quatro planos localizados: **Beta** - etapa 1, obrigatória; **Gama** - etapa 2, obrigatória; **Delta** - etapa 3, obrigatória; **Épsilon** - etapa 4, alternativa; **Digama** - etapa 6, alternativa; **Zeta** - etapa 8, obrigatória. No Eixo de Formação Orientada para a Educação Escolar foram sorteados três entre os nove que compõem este eixo: **Eta** - etapa 4, obrigatória; **Teta** - etapa 6, obrigatória; **Iota** - etapa 7, obrigatória.

A partir da leitura do livro intitulado “O Professor Universitário em Aula” (ABREU, 1990), no capítulo referente ao item Plano de Ensino, faço aqui, algumas considerações pontuais sobre o tema tratado pela autora.

Ao assumir uma disciplina, o professor se mobiliza frente à necessidade de tomar variadas decisões, por exemplo, o que pretende que os estudantes aprendam até o término do período letivo; quais conteúdos serão tratados em sala, o que ficará de fora, por não ser essencial; que metodologia usará para facilitar a aprendizagem e torná-la significativa. A compreensão do professor sobre a educação e o seu entendimento referente ao papel que a universidade tem para sociedade poderá influenciar o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes numa ou em outra direção, do mesmo modo, a concepção de avaliação e seus conhecimentos sobre o processo da aprendizagem. O plano de ensino configura-se numa apresentação, de forma organizada, das decisões anteriormente tomadas pelo professor em relação à

² Para garantir o anonimato das disciplinas foram utilizadas as dez primeiras letras do alfabeto grega para identificação dos planos.

disciplina. É elaborado, portanto, antes do início do curso, mas não representa “uma linha de ação fechada, inflexível; pelo contrário, deve ir-se adaptando à medida que a interação com os alunos vai ocorrendo, e o *feedback* resultante indica formas alternativas mais eficientes” (Abreu, 1990, p. 16). Nesta perspectiva os próprios estudantes coparticipam, de maneira mais ou menos ativa referente às decisões do professor sobre o curso, possibilitando que o mesmo plano de ensino elaborado para turmas diferentes possa tomar rumos totalmente diferentes, por meio das diversas modificações durante o semestre letivo,

O plano de ensino organiza as ações do professor, mas também preenche a finalidade da comunicação:

“O professor que se responsabiliza por uma disciplina, comunica-se com chefes de departamento, diretores de faculdade ou outros representantes da instituição, (...) entre professores de disciplinas afins. A própria elaboração do plano pode ser feita por um conjunto de professores, tornando-se uma experiência muito rica” (ABREU, 1990, p. 17).

Essa comunicação estende-se aos estudantes em sala de aula, o professor irá expor o plano que construiu e quais pontos podem ser alterados. Deste modo, como reflete a autora, também é necessário ter:

“Uma visão clara de aonde o professor pretende que os alunos cheguem ao final do curso, bem como os meios que serão utilizados para isso e dos critérios de avaliação pelos quais será feita, dão aos alunos segurança na sua relação com o professor, bem como permitem aos alunos fornecerem *feedbacks* que possibilitem o aperfeiçoamento do próprio plano de ensino inicial” (ABREU, 1990, p. 17).

Em um plano de ensino, ao se referir sobre o tema da avaliação, a autora destaca que a avaliação relaciona-se ao desempenho do estudante em curso explicitando-se:

“o que será feito para verificar se o aluno está realizando aquilo que ele esperava, qual a distribuição cronológica dessas atividades de avaliação (sua frequência), como o professor expressará ao aluno os resultados da avaliação, que possibilidades terá o aluno de completar ou modificar resultados apresentados pelo professor, que atividades de recuperação serão oferecidas ao aluno que dela necessita” (ABREU, 1990, p. 20).

A avaliação deve se apresentar de forma concreta e esclarecida aos estudantes em um plano de ensino, considerando o que se espera que seja cumprido pelo estudante, “o que será observado e analisado, através de que instrumentos, quem o fará, com que grau de frequência, com que grau de rigidez, para que se possa determinar” (ABREU, 1990, p. 22), se o estudante está ou não se afastando dos objetivos propostos, se necessita de encaminhamentos alternativos ou até mesmo uma recuperação que lhe garanta uma nova oportunidade de confrontar os seus conhecimentos com o que foi ensinado.

Permeando essas considerações, todos os dez planos de ensino foram analisados, a partir da leitura do item critérios de avaliação, de acordo com o que estava previsto no projeto, com a finalidade de atingir os objetivos propostos neste estudo. Diferentes interpretações poderiam ser encontradas neste estudo se optássemos por outra metodologia, por exemplo, utilizando-se de um período de observação das aulas; do acesso aos instrumentos de avaliação; de uma entrevista semiestruturada ao professor ou ao estudante. Contudo, optamos pela análise dos critérios de avaliação constantes em cada plano de ensino, por entendermos que este item compreenderia os elementos necessários para empreendermos tal análise, e também, pelo fator tempo, considerando se tratar de um trabalho de conclusão de curso. Concluída esta etapa, foi iniciada a análise das informações contidas nesses documentos.

4.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A discussão dos dados ocorreu através da técnica de análise de conteúdos, utilizando como procedimentos metodológicos a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação. O processo de categorização foi realizado a partir do estudo detalhado dos elementos contidos no item critérios de avaliação e a sua relação com o PPC do Curso de Educação Física (ESEF-UFRGS). Nesta perspectiva definimos duas categorias que nos ajudam a compreender as concepções de avaliação presentes nos planos e suas relações com o PPC: *relação por aproximação* e *relação por afastamento*, onde os planos *Épsilon*, *Zeta*, *Eta*, *Teta* e *Iota* apresentam uma relação de aproximação, e *Alfa*, *Beta*, *Gama*, *Digama* e *Delta* denotam afastamentos ao PPC.

4.3.1 Relação de Aproximação

Os planos de ensino que se relacionam com as concepções de avaliação do PPC apresentam uma avaliação que pode ser identificada numa perspectiva formativa/mediadora, com possibilidade de reflexão, com protagonismo aos princípios qualitativos, uma diversidade de instrumentos que almejam a dinamização do processo de ensino/aprendizagem. Compreende a avaliação como um processo contínuo, que qualifica o trabalho docente, e percebe, tanto as dificuldades do estudante quanto do professor, que acompanha o caminhar de quem aprende, mas também da metodologia de ensino utilizada.

Nos planos referidos, há a presença de uma quantificação aliada a princípios qualitativos, na medida em que o aproveitamento final é representado pela média aritmética dos escores atingidos, evidenciando um critério quantitativo que poderia denotar uma concepção de avaliação tradicional, como é possível perceber no recorte abaixo:

A avaliação acontecerá tanto na dimensão prática, quanto teórica. Na dimensão prática, a **construção da aprendizagem** será avaliada por meio de: **participação efetiva nas reuniões, discussões e seminários**, desempenho na condução das aulas (com assiduidade, pontualidade, comprometimento, atitude acadêmica, dialógica e postura investigativa) na docência e **reflexão/apresentação oral de seus relatos de experiência**. Na dimensão teórica, a construção da aprendizagem será avaliada por meio de: elaboração do plano de ensino, elaboração dos planos de aula, produção escrita de relatos a partir das aulas ministradas e construção de um relatório final para a disciplina, evidenciado correção e clareza textual, consistência teórica e argumentativa, além de uma estruturação que obedeça a escrita científico-acadêmica. A atribuição do grau final da disciplina levará em conta a **média aritmética dos escores** atingidos nos diferentes instrumentos de avaliação.

(Plano de Ensino – Teta).

Entretanto, o recorte acima sugere que a avaliação levará em consideração o trabalho desenvolvido ao longo do processo, configurando-se, no nosso entendimento, numa perspectiva formativa. Utiliza, durante o percurso, diversos instrumentos que serão somados e atingirão uma determinada nota que posteriormente traduzir-se-á em um conceito.

A avaliação do aluno será elaborada com base no seu desempenho em quesitos que serão desenvolvidos no decorrer da disciplina, como **miniprovas** e/ou **atividades realizadas em aula**; **prova** sobre conteúdos considerados básicos para o desenvolvimento da disciplina; **trabalhos em grupo**; apresentação de uma **experiência investigativa** (minipesquisa) sobre temáticas afetas à disciplina (atividade de campo, com exigência de análise de dados empíricos articulada com revisão bibliográfica); **prova final**, sobre todos os conteúdos desenvolvidos durante o semestre.

Para ser aprovado o aluno deverá **atingir nota 7,0** no total do desempenho, somadas todas as avaliações; caso não alcance essa nota, o aluno poderá ter direito à recuperação. (Plano de Ensino - **Zeta**).

No trecho anterior a diversidade de estratégias avaliativas, por exemplo, trabalhos em grupo, apresentações, minipesquisa e provas parecem dar conta do processo de ensino/aprendizagem, bem como do desenvolvimento do estudante através de uma concepção formativa/mediadora, em consonância com proposta no PPC do curso que sugere uma *diversificação de estratégias*.

Em uma Concepção de Avaliação Formativa/Mediadora, faz-se necessário a presença de elementos e critérios qualitativos, que contemplem uma leitura ampliada do processo de ensino/aprendizagem. Avaliar numa perspectiva qualitativa, segundo Demo (2008), se faz a partir de uma iniciativa interna, só podendo ser realizada com profundidade, de modo a se configurar numa autoexpressão. Não é possível assimilar ou obter a qualidade apenas com a observação, mas sim através da vivência. “Passa necessariamente pela prática, pois sua lógica é a da sabedoria, mais do que a da ciência, que se permite analisar, estudar, observar” (Demo, 2008, p. 20).

A participação da base é essencial para que a avaliação qualitativa seja alcançada. Para tanto, o professor deve compreender como se dá a avaliação qualitativa, dando autonomia para o estudante entendê-la e praticá-la, bem como entender o significado da autoavaliação. Ainda para Demo, no âmbito escolar, a avaliação não deve se resumir a provas, notas e valores, pois avaliamos tudo a todo o momento. Quanto maior a nossa qualidade de participação melhor desenvolveremos a reflexão sobre a avaliação qualitativa, ou a autoavaliação. Nesta perspectiva “a Avaliação que não é em essência autoavaliação não atingiu densidade qualitativa, no sentido de expressar a qualidade da participação” (Demo, 2008, p. 23).

A avaliação formativa, como ilustra Perrenoud (1999a, p.101), “supõe uma mudança de registro, um parêntese metalinguístico ou um desvio de uma instrumentalização ou consolidação de noções ou de competências parcialmente estranhos à tarefa em questão”. Para tal configuração faz-se ainda necessária uma postura de disponibilidade do professor, mas implica também, em explorar competências e instrumentos em matéria de observação e de intervenção que possibilitem uma avaliação, além da visão tradicional. Para ele, “é formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999a, p.103).

O fragmento abaixo segue a mesma linha, denota a presença de uma concepção formativa/mediadora que leva em consideração o desempenho acadêmico do estudante como um todo, com apontamentos de uma avaliação qualitativa, a participação efetiva no processo, aliada a quantificação.

O/a aluno/a receberá conceito final relativo ao **conjunto de seu desempenho acadêmico**, levando-se em consideração a sua **efetiva produção** em cada um dos itens acima, observando a assiduidade e a pontualidade. Serão explicitadas, com a devida antecedência, as normas específicas para cada item. Ausência nas apresentações ou entrega de trabalhos escritos de qualquer natureza fora do prazo estipulado serão avaliadas no mérito, mas podendo atingir apenas 50% da **nota máxima estipulada**.
(Plano de Ensino - **Iota**).

A simples referência à utilização de valores e percentagens com a finalidade de representar uma nota, ou a soma destas, para que sejam convertidas em um conceito denotam um princípio quantitativo, no entanto, estes planos de ensinos apresentam uma relação de aproximação com a concepção de avaliação propostas pelo PPC.

50% da nota - **participação em aula** (participação nas aulas práticas, criação de exercícios, leitura prévia de textos e exposição verbal).
20% da nota - Seminário (**participação debate** - trabalhos individuais e em grupos)
30% da nota - Avaliação teórica
(Plano de Ensino - **Epsilon**).

No recorte acima a utilização de uma avaliação híbrida pode trazer importantes subsídios para verificar o desenvolvimento do estudante, mas quando o professor próprio não compreende a concepção avaliativa que propôs iniciará uma série de eventos que fogem ao controle da classe, afetando a aprendizagem do estudante não só durante o período letivo, mas em outros estágios seguintes onde precisará aplicar as aprendizagens anteriores.

Na grande maioria dos planos analisados, há a indicação de uma avaliação híbrida, onde se utilizam critérios quantitativos, tais como, notas e percentuais, juntamente com a conotação ou denotação de princípios qualitativos e um caso de autoavaliação.

Para Demo (2004), o problema maior não está em atribuímos notas ou conceitos, mas sim no fato de, muitas vezes, esses não serem diferenciados e simplesmente permutados.

A nota não precisa, necessariamente, “quantificar” o aluno ou reduzi-lo a uma referência numérica. Quando aplico a nota dois a um aluno, disto não segue outra coisa que não seja o compromisso tanto mais urgente de cuidar dele religiosamente. Não reduzo o aluno ao número dois, mas indico quantitativamente uma dinâmica qualitativa, marcada pela baixíssima aprendizagem. A nota pode ser, assim, indicador indireto de qualidade (DEMO, 2004, p.51).

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre qual o significado das notas e suas transposições conceituais, presentes nos planos analisados.

Observamos que existem, por vezes, trechos, frases e palavras presentes dentro de um mesmo plano que se referem a concepções diferentes (antagônicas, controversas, desconhecidas ou amplas) das próprias concepções que o plano de ensino denota apresentar.

Como pudemos perceber, tanto os fragmentos dos planos de ensino **Zeta, Teta, Iota e Epsilon**, quanto os que mostraremos a seguir, **Eta, Alfa, Beta, Delta, Digama e Gama** são híbridos em algum aspecto referente a avaliação, trazendo critérios quantitativos e qualitativos. Dos dez planos de ensino analisados, cinco apresentam as características citadas acima, evidenciando uma relação de aproximação com as concepções de avaliação apresentadas no PPC, reforçando que a presença de princípios quantitativos, mesmo que oriundos de uma avaliação tradicional podem fazer parte de concepções diferentes, até mesmo com a aproximação de uma avaliação formativa, como é a proposta de avaliação do PPC.

Quando existe uma intencionalidade, por parte do professor, os instrumentos ou técnicas de avaliação são escolhidos de acordo com os objetivos que foram propostos no plano de ensino, as diversas técnicas existentes podem ser adaptadas e outras podem ser criadas, mesmo que sejam de concepções diferentes. “Técnicas não se impõem por serem as mais tradicionais ou por facilitarem uma correção, mas por permitirem tanto ao professor quanto ao aluno identificar a consecução ou não dos objetivos e em que medida” (ABREU, 1990, p. 97).

Ainda para esse autor, uma variedade de instrumentos pode ser utilizada e adaptada às situações concretas, bem como servir como um incentivo às criações. Para avaliar o desempenho do estudante, referente aos conhecimentos, podemos utilizar: a prova discursiva, dissertação ou ensaio; a prova oral, entrevista; e a prova objetiva, com questões de lacuna, de verdadeiro-falso e de múltipla escolha.

O emprego de diversas técnicas avaliativas pode ampliar a visão do professor, que confrontará com as já utilizadas, buscando as melhores para se atingir os objetivos que ele propôs aos estudantes, bem como um maior repertório para discutir, aprofundar e refletir e rever a prática pedagógica.

O plano de ensino pode sofrer diversas alterações durante o período letivo e a avaliação é um ponto que merece destacada atenção. Em se tratando dessa perspectiva, com relação ao plano, o entendemos como algo dinâmico:

“Se o enfrentarmos com uma visão de globalidade, entendendo-o com o parte integrante do processo de aprendizagem, e com uma atitude crítica e criativa na utilização das técnicas de avaliação, escolhendo cada vez a mais adequada para medir a consecução dos objetivos propostos” (ABREU, 1990, p. 109).

Referente a este ponto, chama a atenção que nos planos de ensino a maioria cita provas, trabalhos e seminários, mas só na questão da quantidade, não havendo alusão à maior especificidade do instrumento que será utilizado. Todas as técnicas avaliativas têm limitações quanto a sua aplicação e/ou verificação do que está sendo avaliado, e cabe ao professor conhecê-las e interpretá-las para garantir a apreciação e acompanhamento do aprendizado dos estudantes.

A particularidade do plano abaixo se dá pelo fato de que é apresentada uma tabela de conversão de conceitos e notas, mas não há indicação direta de nota ou valor para cada instrumento. Tal fato nos leva a questionar: - será indício de uma avaliação qualitativa? Não temos elementos para fazer tal afirmação, entretanto, a

proposta em pauta apresenta uma diversidade de estratégias de avaliação que possibilitam um maior acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem, bem como um espaço para a reflexão, discussão e participação efetiva dos estudantes do curso, aproximando-se às concepções de avaliação do PPC.

Critérios de Avaliação

O aluno será avaliado (conforme os instrumentos abaixo relacionados) e, **posteriormente**, ser-lhe-á conferido um conceito final.

Conceito A (9,0 a dez);

Conceito B (8,0 a 8,9);

Conceito C (7,0 a 7,9);

Conceito D (zero a 6,9);

Conceito FF (falta de frequência).

Instrumentos

Planejamento e engajamento na prática pedagógica;

Participação nas reuniões de estudo, de planejamento e de avaliação;

Assiduidade;

Pontualidade;

Elaboração do relatório final da disciplina;

Elaboração de avaliação das crianças (individual e de grupo).

(Plano de Ensino - **Eta**).

4.3.2 Relação por Afastamento

Ao longo da análise foi possível observar que alguns planos de ensino parecem denotar poucas aproximações com as concepções de avaliação que compõem o PPC, constituindo-se em avaliações tradicionais sem a explicitação de aspectos de caráter qualitativo e/ou de acompanhamento do processo, com indícios de que ela se reduz à classificação dos estudantes, com vistas à aprovação ou reprovação ao final do percurso, ou híbridas com pouco fundamento e clareza sobre o conhecimento específico sobre o quê, e por quê e o para quê avaliar.

O recorte abaixo evidencia uma avaliação numa perspectiva subjetiva onde a frequência apresenta-se como o fator de correção dos conceitos finais, ou seja, um único critério objetivo palpável e mensurável que dá conta de umas das tarefas que a instituição impõem aos professores: o controle da frequência dos estudantes.

Não haverá prova de qualquer tipo na disciplina. Para efeitos de avaliação estaremos pura e simplesmente **analisando de modo subjetivo a participação do/as aluno/as** em aula, sua contribuição na proposta de elaboração do programa de atividades e durante as

possíveis atividades externas. A frequência será utilizada com o fator de correção dos conceitos finais.
(Plano de Ensino - **Alfa**).

A presença de uma Avaliação que se apresenta de forma muito ampla, baseada na subjetividade do professor, onde não se evidenciam critérios quantitativos ou qualitativos, descrita acima, possivelmente numa tentativa de propor uma avaliação diferenciada, que se distancie da tradicional, parece também não contemplar princípios propostos no PPC do curso, de acordo com a citação a seguir:

Parâmetros: Que peso devo dar à avaliação dos conteúdos? Como vou avaliá-los? A demonstração da competência é suficiente para a avaliação dos conteúdos ou vou avaliá-los em separado? (PPC, 2012, p.80).

A ausência de elementos que orientem a avaliação poderia incorrer numa desorientação do processo de ensino aprendizagem.

Numa Concepção de Avaliação Tradicional, como já referido, os números têm um importante lugar, evidenciando-se desse modo a predominância de critérios quantitativos. Os trechos abaixo, retirados de planos que se distanciam das concepções de avaliação propostas no PPC sugerem uma perspectiva que vai ao encontro de uma avaliação tradicional.

Neste primeiro, as marcas de uma concepção de avaliação aproximada à tradicional relacionam-se a utilização da percentagem e da média dessas três notas, que totalizam todos os instrumentos que essa disciplina dispõe para monitorar/acompanhar o desempenho dos estudantes durante o semestre.

O conceito final será obtido através da **média de três notas**:
 NOTA 1: Prova escrita (**peso 35%**)
 NOTA 2: Prova escrita (peso 35%)
 NOTA 3: Seminário (peso 15%)
 NOTA 4: Trabalho sobre tema a escolha do estudante (15%).
 (Plano de Ensino - **Delta**).

O fragmento abaixo sugere uma linha mais ampla de avaliação, mas o modelo tradicional parece estar implícito, pois os critérios e os instrumentos apresentados, além de não estarem detalhados, não demonstram intencionalidade para além da quantificação, cujo propósito principal poderá estar relacionado com a classificação- aprovação ou reprovação do aluno.

Crítérios: Conceitos de acordo com a **média das notas** obtidas:

A.....9 a 10

B.....8 a 8.9

C.....7 a 7.9

Instrumentos: Avaliações teóricas e práticas, trabalhos individuais e em grupo.

(Plano de Ensino - **Digama**).

Semelhante ao recorte anterior, no trecho a seguir também há uma proposta ampla, mas que apresenta uma maior quantidade de instrumentos. Entretanto o maior número de alternativas parece não romper com a concepção tradicional considerando que não apresenta aspectos que valorizem o processo de ensino/aprendizagem e reforçam a dimensão quantitativa representada pelos pesos.

A avaliação será composta por:

Provas - peso 6

Trabalhos - peso 3

Participação - peso 1

O/a aluno/a receberá conceito final relativo ao conjunto de seu desempenho acadêmico, levando-se em consideração a sua efetiva produção em cada um dos itens acima, observando a assiduidade e a pontualidade.

(Plano de Ensino - **Gama**).

Nesses três trechos analisados, existe a aproximação com a concepção tradicional, pois todos apresentam a quantificação dissociada de uma leitura qualitativa que remete para a redução do processo avaliativo à sua dimensão classificatória imobilizadora das práticas pedagógicas e da organização do trabalho docente formativo.

Ao refletir sobre o tema, Fernandes (2010), expressa que há diferença do que se acredita ser papel social da escola e o lugar da avaliação neste ambiente, pela falta de coerência entre o que é desejado e o que é de fato avaliado. As práticas avaliativas que os professores fazem uso, pautadas em constatações que não são acompanhadas de processos de *feedback* se fundamentam em um modelo estático e que já deveria ter sido superado no contexto escolar.

Modelo tradicional de uma pedagogia fundamentada no acerto e no erro, na aprovação ou na reprovação, portanto um conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu ainda e não o que já foi aprendido pelos alunos (FERNANDES, 2010, p. 97).

No mesmo sentido, Perrenoud (1999a), coloca que os procedimentos tradicionais comuns: número de notas, provas, prazos, trabalhos, conceitos, são procedimentos normativos de um quadro impositivo, relativamente vazio, que deixa grande parcela de interpretações aos professores e dá ainda menos condição de acompanhar o desempenho do estudante.

Neste fragmento seguinte o uso de valores para cada item representa os critérios quantitativos também de uma avaliação mais próxima de uma concepção tradicional, mas apresenta elementos que poderiam indicar a presença de uma avaliação qualitativa (participação e autoavaliação), constituindo uma espécie de hibridismo, pela presença de elementos que perpassam duas concepções distintas.

Avaliações
Prova = 5.0
Trabalho de Campo 1 = 1.5
Trabalho de Campo 2 = 1.5
Resenha Artigo = 1.0
Participação e autoavaliação = 1.0
(Plano de Ensino - **Beta**).

No que tange a Autoavaliação, percebemos que a expressão aparece em apenas um plano de ensino, em um único momento, e relacionada com a atribuição de pontuação. No nosso entendimento sobre esse aspecto, evidencia um afastamento do PPC, uma vez que nesse documento, a autoavaliação é parte integrante do processo de ensino aprendizagem devendo ser significada para além de uma visão quantitativa.

Nesta análise, focada em um os itens dos planos – critérios de avaliação-, foi observado que tanto os planos que segundo nossa interpretação, se aproximam ou se afastam do PPC, apresentam uma ideia pouco clara quanto às concepções de avaliação, parecendo haver uma fragilidade na apropriação da perspectiva avaliativa presente no PPC do curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações colhidas nos permitiu constatar que as concepções de avaliação encontradas nos planos de ensino apresentam algumas relações de aproximação com o PPC do Curso, nas quais identificamos o protagonismo de princípios qualitativos, a diversidade de instrumentos, a possibilidade de diálogo e reflexão sob uma perspectiva formativa/mediadora que se alia a uma quantificação, buscando a dinamização do processo de ensino/aprendizagem. Uma avaliação compreendida como um processo contínuo, que qualifica o trabalho docente, percebendo as dificuldades do estudante, do professor e da metodologia de ensino utilizada.

No que tange às relações de afastamento constatamos: avaliações tradicionais sem a explicitação de aspectos de caráter qualitativo e/ou de acompanhamento do processo, com indícios de que ela se reduz à classificação dos estudantes, com vistas à aprovação ou reprovação ao final do percurso, ou híbridas com pouco fundamento e clareza sobre o conhecimento específico, sobre o quê, e por quê e o para quê avaliar.

Referente aos critérios de avaliação, a quantificação aparece em todos os dez planos de ensino, oito apresentam a indicação de soma de notas ou escores obtidos para se obter um conceito e dois não fazem referência direta sobre os valores e os instrumentos de avaliação.

Verificamos que a própria concepção de avaliação do PPC também se configura de forma híbrida dando margem para aplicações de princípios quantitativos e qualitativos, com conotações e denotações tradicionais e formativas/mediadoras, que dependem da interpretação e dos significados que os professores tem sobre as mencionadas concepções.

Percebemos que, embora o PPC destaque alguns conceitos pertinentes para dar conta do processo de ensino/aprendizagem no curso de Educação Física, não consta nos planos de ensino dos professores: nenhum indício de trabalho avaliativo por habilidades e competências, e a relação inter ou transdisciplinar.

Ou seja, os planos analisados parecem distanciar-se do aprendizado por habilidades quanto à compreensão dos fenômenos, análise de situações problemas e proposição de soluções adequadas. Tem alguma aproximação na identificação de variáveis e em relacionar informações, mas não parecem ser suficientes para atingir

uma determinada habilidade; conseqüentemente, distante de uma avaliação por competências. Da mesma forma, não identificamos nenhum item que se refira à interdisciplinaridade - nível de colaboração superior a multidisciplinaridade, nem à transdisciplinaridade, cujo enfoque, de acordo com o PPC, implicando numa perspectiva que torna pouco acessível a integração dos conteúdos a partir de um enfoque sistêmico, através das competências.

A partir desta investigação cabe indagar: por que os processos avaliativos dos planos analisados se apresentam pouco relacionados com a proposta do PPC do curso? Que fatores têm implicado em tal distanciamento? Ainda a par destas indagações percebemos a importância de aprofundar esta investigação através da análise de outros elementos presentes nos planos (os objetivos da disciplina, os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada e as experiências de aprendizagens) poderão ampliar a leitura realizada até aqui, com a finalidade de qualificar o ensino e não apontar erros ou acertos.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 1990. 9. Ed. 130p.

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes . **Conhecimento Transdisciplinar: o cenário epistemológico**. 1. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1996. v. 1. 203p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9 ed. Campinas:Autores Associados, 2008. 109p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa..** 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.v. 3000. 143p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. 3° ed. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O Desafio Metodológico de formar Professores Pesquisadores na Interdisciplinaridade**. In: Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores. BARBOSA, Raquel Lastre Leite. (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação escolar: diálogo com professores**. In JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). Práticas avaliativas e aprendizagem significativas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GUITARI, F. **Fundamentos étnicos-políticos de interdisciplinaridade**. In RESENDE, B. Interdisciplinaridade. (org.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1992.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação : mito & desafio : uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2009 (40 ed. atual. ortog) 104p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora : uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2009 (29 ed. atual.) 160p.

PALMADE, G. **Interdisciplinarité et idéologies**. Paris: Anthropos, 1977.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinariedade: conceito e distinções**. 1. ed. Caxias do Sul/ Porto Alegre: EDUCS/PYR edições, 2005. v. 800. 140p.

PERRENOUD, Philippe. et All. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**; Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999a. 183p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso**, 2012.