



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Campus de São Carlos - SP

CAROLINE DIAS DE ARRUDA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil

SÃO CARLOS - SP
2020



CAROLINE DIAS DE ARRUDA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi

SÃO CARLOS – SP
2020

Dias de Arruda, Caroline

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil / Caroline Dias de Arruda. -- 2020.
142 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Daniela Godoi Jacomassi

Banca examinadora: Paula Favaro Polastri Zago, Glauco Nunes Souto

Ramos

Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Avaliação. 3. Educação Infantil. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Ao Curso do ProEF da UFSCar, e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses dois anos. O empenho dos colegas mestrandos e professores do curso contribuiu para uma formação compartilhada transformadora e enriquecida entre os pares.



AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Chegar ao final deste curso demandou, além dos esforços já necessários para qualquer pós graduação, muita persistência e paciência. Após diversos obstáculos políticos e econômicos, a implementação efetiva do Mestrado Profissional em Rede deu-se pela insistência dos alunos ingressantes e pela competência dos professores vinculados ao programa que seguiram firmes junto aos alunos até o final. Por isso, dedico e agradeço primeiramente, a todos nós mestrandos e professores do ProEF.

À minha namorada Mariama por ter me incentivado a entrar no processo de seleção e por ter me acompanhado nessa longa jornada com muita compreensão e companheirismo. Obrigada por ter cedido nosso tempo e por trazer leveza nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos meus pais, Selma e Gelson, pela compreensão ao serem privados dos nossos momentos juntos, principalmente aos finais de semana.

À minha amiga e companheira de projeto, Flávia Fernanda Viana Gonçalves, com quem compartilhei e dividi tanto preocupações, angústias, aflições e dificuldades, como também descobertas e conquistas ao longo dessa jornada. Obrigada por seguir firme comigo até o final.

Especialmente aos professores, Osmar Moreira de Souza Junior e Glauco Nunes Souto Ramos que me acompanharam desde a graduação e continuaram, com maestria, contribuindo na minha formação profissional no ProEF. Obrigada por todos esses anos de amizade e ensinamentos. Sem dúvida devo muito a vocês pela professora que sou hoje.

À Profa. Daniela Godoi Jacomassi, pela orientação no mestrado e pela confiança depositada em mim. Mesmo à distância e com outros compromissos, por vezes nos momentos de descanso, pôde me auxiliar sempre que precisei de ajuda.



À banca examinadora, Paula Favaro Polastri Zago e Glauco Nunes Souto Ramos, agradeço por aceitarem compor a banca, trazendo novos olhares e contribuições à pesquisa.

Aos professores participantes dessa pesquisa e também amigos de profissão da Rede Municipal, especialmente ao ATP Leonardo Pavan. Meus agradecimentos especiais a vocês por acreditarem na importância desse estudo e por contribuírem na busca de uma educação de qualidade e no reconhecimento do componente curricular Educação Física na educação infantil.



Nas conversas com professores, orientadores e diretores, o assunto avaliação é sempre lembrado com um suspiro de desânimo e uma frase eloquente: “Esse é o problema! Aí está o nó!” (MORETTO, 2005, p. 93).

DIAS DE ARRUDA, Caroline. **Assessment in Physical Education**: analysis about an observation worksheet in kindergarten education. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ABSTRACT

When gathering the materials for study in this work, it was noticed that most of the research that refers to assessment is focused on elementary level or higher, being practically nonexistent in kindergarten education. Moreover, when we look to the assessment in Physical Education, the literature is even tiniest. Thus, although assessment is important in the learning process, little is known about this issue; therefore, it is necessary to expand the knowledge about Physical Education assessment, especially in kindergarten education. In this sense, this study aims to investigate, in the perception of Physical Education teachers from kindergarten education, the content and applicability of the observation worksheet used in a Municipal Educational Network. Twenty-one teachers participated in this exploratory study and provided a written informed consent form approved by the Institutional Review Board. Participants answered a semi-structured questionnaire, using the Google Forms platform, consisting of open and closed questions about the content and applicability of the assessment instrument used by teachers. Data analysis took place in three stages, namely: description of the data; Cluster Analysis and; categories of analyses. The information obtained in steps one and two supported the discussions in the categories of analyses. Based on the “Content” axis, the category of analysis “Relevance of criteria” emerged. In this category, the teachers' conception of the items on the worksheet is approached. In general, it was noted that teachers have greater dissatisfaction with motor aspects, due to the lack of criteria to assess motor skills. In addition, other suggestions were indicated to facilitate the observation of the teacher. From the “Applicability” axis, two categories emerged: the category “Relevance of the worksheet in the evaluation”, which revealed 3 different profiles of teachers regarding the acceptance of the worksheet under study: those favorable to the worksheet and without difficulties to apply it; those favorable to the spreadsheet, but who have difficulties in applying it; and; those resistant to the spreadsheet. The other category of this axis was called “Need for training on assessment in Physical Education”, whose majority of teachers registered the lack of dialogue about assessment in initial training, thus bringing more insecurity to assess their students. The discussions presented in this study sought to bring elements to dialogue about the weaknesses and potentialities of this guiding document, contributing to the process of searching for a coherent, efficient and practical evaluative action.

Keywords: Physical Education, Assessment, Kindergarten Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre Educação Física na educação infantil.....	26
Quadro 2 – Perfil de formação e atuação dos docentes.....	53
Quadro 3 – Respostas referentes ao entendimento do professor sobre avaliação na Educação Física escolar.....	58
Quadro 4 – Respostas referentes a visão do professor sobre a sistematização da avaliação na Educação Física escolar na educação infantil – planilha de observação.....	61
Quadro 5 – Resultado das ANOVAs realizadas para cada questão.....	65
Quadro 6 – Percepção geral dos professores sobre a planilha de observação.....	69
Quadro 7 – Escolha das categorias e subcategorias de análise em cada eixo de análise.....	71
Quadro 8 – Possíveis causas disparadoras para cada perfil de Cluster.....	91
Quadro 9 – Modelo de registro de observação.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESP	Universidade Estadual Mesquita Junior
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação em Educação
IBICT	Instituto Brasileiro em Ciências e Tecnologia
ATPs	Assistentes Técnicos Pedagógicos
SNC	Sistema Nervoso Central
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
ROP	Reunião de Orientação Pedagógica
FP/CD	Favoráveis à planilha com dificuldades
FP/SD	Favoráveis à planilha sem dificuldades



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	112
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
Apêndice II – Questionário para docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino.....	116
Apêndice III – Referência do Produto Educacional elaborado.....	127
ANEXOS	128
Anexo I – Planilha de observação - Análise do Desenvolvimento em Educação Física na educação infantil – Secretaria de Educação	129
Anexo II – Material de apoio da Secretaria de Educação.....	130
Anexo III – Aprovação do Comitê de Ética.....	141

1 INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Física escolar acompanhou todo o processo histórico da disciplina, sendo influenciada pelas várias tendências que a demarcaram desde sua origem até os tempos atuais (SCHÜHLI, 2008).

A partir dos ideais higienistas e militaristas, cuja concepção era de que através da Educação Física os alunos deveriam ser formados de maneira sadia, fortes e dispostos à ação e, para tanto, medidas biométricas, fichas médicas e testes padronizados eram utilizados como avaliação. Na concepção militarista havia a intenção de formar o “cidadão-soldado”, e nessa perspectiva cabia à Educação Física selecionar melhores homens e mulheres para a prática profissional e social (BETTI, 1991; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

Após este momento a forte influência do esporte, conhecido como “esportivização” (BETTI, 1991), dominou certo período da história limitando e selecionando os melhores, com base nos gestos técnicos de modalidades esportivas.

Diante desse histórico a Educação Física era concebida também perante a lei como atividade, ou seja, vinculada apenas ao saber fazer prático. Porém na década de 1980 iniciou-se o movimento conhecido como renovador, cujas contribuições foram diversas mudanças no âmbito escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), inclusive o avanço na legislação deixando de ser vista como atividade e sim como componente curricular.

Dentro dessa nova perspectiva de Educação Física escolar, faz-se necessário repensar na avaliação não mais como caráter excludente e classificatório, “mas sim trabalhada de forma contínua, permanente e cumulativa” (SCHÜHLI, 2008 p. 9). Nesse mesmo sentido, Betti e Zuliani (2002) trazem que:

Uma nova concepção de Educação Física, baseada no conceito de cultura corporal de movimento, exige, contudo, uma melhoria de qualidade dos procedimentos de avaliação. Isso inclui a avaliação da dimensão cognitiva, pouco considerada até aqui pela Educação Física, e uma explicitação e diferenciação dos aspectos a serem considerados para a atribuição de conceitos aos alunos, e dos que serão úteis para a auto avaliação do professor e do próprio ensino (p. 79).

Contudo, conforme destacado por Santos e Maximiano (2013) poucos estudos trazem o tema da avaliação na Educação Física e ainda poucos estão

relacionados ao cotidiano escolar de fato. Nota-se também falta de estudos acerca da avaliação na educação infantil referente à disciplina de Educação Física.

Perante isso, “faz-se necessário apresentar possibilidades de intervenção na/para a Educação Física que vão além da continuidade/insistência em gerar diagnósticos de denúncia” (SANTOS; MAXIMIANO 2013, p. 884).

Como foi apresentado até o momento, as discussões na literatura sobre avaliação na Educação Física escolar vêm aumentando. Contudo, ainda não sabemos efetivamente como realizá-la, gerando incertezas e insegurança aos professores atuantes.

Posso dizer pela minha própria experiência profissional. Formada na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2013, obtive muito embasamento de como lecionar com reflexões práticas e teóricas; porém no que se refere a avaliação, as discussões permeavam apenas o campo do que não fazer. Quando ingressei pela primeira vez na escola em 2014, no ensino fundamental II na Rede Municipal de Ensino em que atuo, compartilhei das mesmas angústias que meus colegas de profissão. O que devo avaliar? Como avaliar? Estou sendo coerente com meus alunos? Entre tantas outras perguntas que se faziam presente no momento avaliativo.

As incertezas aumentaram quando ministrei aulas pela primeira vez na educação infantil em 2018. Naquele ano a Rede Municipal de em questão colocou em prática uma planilha de observação para analisar o desenvolvimento em Educação Física na educação infantil. Além da inexperiência em lecionar para essa faixa etária, tinha também que aprender a avaliá-los em diversos itens. Contudo, mesmo considerando minha falta de prática, muitos questionamentos surgiram diante dessa planilha. Na tentativa de buscar novos olhares sobre o assunto, consultei colegas de profissão com mais experiência na educação infantil, que por sua vez, também registraram inquietações.

Paralelamente, em 2018, iniciei minha jornada no Mestrado Profissional em Rede, organizado pela Universidade Estadual Mesquita Junior (UNESP- Presidente Prudente), com Polo na Universidade Federal de São (UFSCar) em São Carlos. Uma das obrigadoriedades do curso, é realizar sua pesquisa em qualquer tema que influencia sua prática pedagógica, ou seja, que esteja relacionado a sua ação docente. Neste momento, surgiu a necessidade de investigar melhor a avaliação na Educação Física na educação infantil.

Portanto, o intuito deste trabalho é analisar essa proposta de avaliação da Educação Física na educação infantil, identificando quais os apontamentos, as necessidades e as dificuldades dos professores que a utilizam no município. Além disso, a partir da coleta desse material com os professores, da literatura e das reflexões durante a construção deste estudo, iremos averiguar possíveis modificações e reestruturações do sistema de avaliação implantado para facilitar o cotidiano do professor durante as aulas com os seus alunos.

A realização desse estudo permitirá a reflexão sobre as possibilidades dessa ferramenta avaliativa, bem como poderá despertar o interesse para novos estudos na área, aprofundando cada vez mais o assunto.

Para analisar a temática, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: o segundo capítulo intitulado “Avaliação na educação infantil” faz uma breve apresentação sobre o ato de avaliar, para depois trazer o percurso histórico da legislação do espaço educativo infantil, e então explanar como esse espaço foi consolidado na Rede Municipal que o estudo se aplica.

No terceiro capítulo “Criança e movimento” realizei uma revisão de literatura a fim de mostrar a relação simplista e reducionista da visão maturacionista, contrapondo outros autores que defendem uma visão dinâmica do movimento, em seu aspecto mais amplo e abrangente. Compreendidos tais conceitos, trazemos considerações sobre o papel do professor na relação de construção desses movimentos.

Após a revisão realizada, no capítulo 4, abordo os “Procedimentos Metodológicos” demonstrando o tipo de pesquisa e a metodologia utilizada no presente estudo, bem como o local e os sujeitos que foram escolhidos para a pesquisa.

No capítulo seguinte demonstramos os “Resultados e a discussão dos dados” através dos dados gerados dos questionários aplicados. Utilizamos três fases para analisar, a saber:

- 1ª etapa - Descrição dos dados;
- 2ª etapa - Análise de Cluster;
- 3ª etapa - Categorias de análise: “Relevância dos critérios”, “Relevância da planilha na avaliação” e “Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física”.

Por fim, no último capítulo, realizo as “Considerações Finais” a partir do estudo realizado.

1.1 Objetivo

Este estudo tem por objetivo avaliar na percepção dos professores de Educação Física da educação infantil, o conteúdo e a aplicabilidade da planilha de observação utilizada em uma Rede Municipal de Ensino.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O ato de avaliar

O ato de avaliar é um processo presente em quase todos os âmbitos da nossa vida em sociedade, ou seja, é algo que se observa no cotidiano das pessoas e nas relações humanas. A toda hora estamos optando por algo, fazendo julgamentos e/ou comparações, ora por reflexões informais, ora por reflexões organizadas e sistemáticas, ambas levando a alguma tomada de decisão (DALBEN, 2005).

Luckesi (2013) traz o seguinte conceito sobre o termo avaliar:

O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a -valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (p. 92).

Portanto, basta entender o significado da raiz do termo “avaliar” (*a-valere*) para ficar clara a sua relação estabelecida com o ato de atribuir valor ou mérito à alguma coisa. Conseqüentemente, a avaliação escolar carrega consigo uma forte carga da atribuição de valores, ou seja, a avaliação está estritamente ligada ao ato de medir o conhecimento do educando (SOUZA, 2005).

Corroborando com essa afirmação, o conceito avaliação atribuído por Libâneo (2004) é:

A avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo. Considera-se, em geral, que os processos de avaliação implicam a coleta de dados (informação), a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações (p. 237).

Tais afirmações nos indicam que o fundamento da avaliação escolar está em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, auxiliando tanto o professor

como os alunos em identificar o percurso a se traçar no processo de ensino e de aprendizagem.

Contrário a esta concepção, no Brasil, a abordagem tradicional predominou até o final do século XIX, na qual o professor era o centro do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, evidenciava-se a perspectiva do professor (ANDREOTTI, s/d). Segundo Mizukami (1986), nesta abordagem, os alunos eram classificados e destacavam-se os que tinham maior capacidade de armazenar informações, sendo assim considerados mais inteligentes. Luckesi (1992, 2013) completa que, além dessa abordagem estar ligada ao controle dos alunos em relação a aprendizagem de conhecimentos e ganho de habilidades, ela também servia como uma doutrinação para que fosse alcançado um padrão de conduta esperado pela sociedade.

A partir dos anos 1960, a teoria da avaliação no âmbito educacional brasileiro, teve forte influência norte-americana, principalmente segundo a proposta do educador Ralph Tyler, conhecida como “avaliação por objetivos”. Para ele, a avaliação tinha um enfoque comportamentalista, ou seja, era um processo preocupado em investigar todas as mudanças comportamentais que estariam ocorrendo com os alunos e verificar os seus respectivos graus de mudanças. Portanto, o professor define previamente o objetivo que quer alcançar e, o processo avaliativo limita-se apenas a verificar as mudanças de comportamentos. Essa teoria causa até hoje grandes repercussões no meio educacional (HOFFMAN, 1998).

Diante de toda a insatisfação acerca da influência dos métodos tradicionais na avaliação escolar, surgiram vários estudos na área sobre um novo olhar para a avaliação. Alguns autores como Luckesi (1992), Hoffman (1998), Libâneo (1994), Moretto (2005), enfatizam a necessidade de uma avaliação que supere as questões classificatórias e contribuam para se pensar em uma avaliação que esteja preocupada com o aluno. Esses autores apresentam importantes colaborações para que assim haja uma melhor compreensão sobre a avaliação escolar.

Hoffman (1998) entende que a maneira que o professor utiliza para avaliar os seus alunos, reproduz e ressalta bastante a sua vivência tanto como estudante, como educador. Além disso, a autora afirma perceber que a avaliação é algo ainda bastante indefinido, e que, não há um consenso sobre essa prática, assim, cada pessoa designa um significado diferente para tal, mas sempre relacionando a alguns termos presentes na abordagem tradicional, como por exemplo, conceito, prova, recuperação, nota.

Em contrapartida, Libâneo (1994) ressalta que os instrumentos e os procedimentos de verificação adequados, quando construídos de forma coerente, são necessários para determinar o quanto e em que nível de qualidade estão sendo atingidos os objetivos, função esta, atribuída também à avaliação.

Moretto (2005) entende que a avaliação é algo que gera muitas dúvidas e angústias para os professores e, há uma grande necessidade de mais estudos e debates sobre o assunto. Além disto, deve-se haver um novo olhar para a avaliação, para que ela assuma um outro papel no processo educacional, deixando para trás sua ideia de ser um instrumento de repressão.

Pensando no processo de ensino, a avaliação deveria ter como finalidade verificar e qualificar os resultados de acordo com os objetivos propostos, a fim de subsidiar as futuras atividades didáticas (LIBÂNEO, 1994).

Para Hoffman (1998), a avaliação é um processo de ação-reflexão, ou seja, ao avaliar o aluno, o professor reflete sobre sua prática pedagógica, para assim poder transformá-la, caso necessário. Nesse sentido, a autora afirma:

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade) (HOFFMAN, 1998, p. 20).

Ou seja, os objetivos do professor presentes no processo de ensino e de aprendizagem devem ser guiados pela avaliação.

Considerando que a avaliação é vista por muitos professores como uma problemática na educação, no próximo tópico faremos uma breve retrospectiva sobre o espaço educativo infantil atrelado ao ato avaliativo no Brasil para ajudar o leitor a compreender seu percurso e repercussões na etapa da educação básica.

2.2 Percurso histórico da legislação do espaço educativo infantil

Para iniciarmos a discussão acerca da avaliação na educação infantil, temos que compreender o processo histórico que este segmento sofreu na educação brasileira.

A criança, desde a idade média, era vista como um pequeno adulto, não tendo suas características e especificidades consideradas. Elas eram educadas para se tornarem adultos qualificados com o objetivo de exercer suas funções sociais de acordo com a época em questão (QUARANTA, 2015).

No estudo realizado por Quaranta (2015), a autora traz um panorama geral que ilustra a evolução da concepção de criança bem como ações governamentais para garantir o desenvolvimento delas. Contudo, dentre todas as informações registradas, cabe destacar aqui que apesar de já no século XVIII os Estados Unidos e a Europa, começarem a pensar na criança ofertando as primeiras instituições voltadas ao cuidado e à proteção que apresentavam um cunho pedagógico; no Brasil, as creches começam a surgir somente no século XIX, e com características assistencialistas. Ou seja, nota-se nenhuma preocupação com o desenvolvimento e educação das crianças.

Já em 1971, percebemos ainda a falta de preocupação pedagógica com a criança quando na Lei nº 5.692, de 1971 (LDB anterior), no artigo 19º, §2º, menciona apenas os locais nos quais deveriam ocorrer a educação das crianças com idade inferior a sete anos, não tendo registrado nem ao menos quem seria o responsável pela viabilização dessas instituições (QUARANTA, 2015).

Somente em 1988, com a primeira constituição brasileira, o direito das crianças de 0 a 6 anos às creches e pré-escolas foi reconhecido como dever do estado. Tal feito foi estimulado a partir de 1980, por um período de lutas, reivindicado por mulheres, educadores e trabalhadores em geral, legitimado após o término da ditadura militar devido a abertura política com eleições e instalação do Congresso Constituinte.

Nesse sentido, inicia-se a discussão sobre os direitos da Infância e da Adolescência tendo como foco o desenvolvimento da criança e não mais apenas a necessidade da família com um caráter meramente assistencialista.

Após este momento, a educação infantil se insere de fato na educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB atual) de 1996 (BRASIL, 1996). Logo, a educação infantil foi implantada nos sistemas municipais de ensino, sendo parte integrante da área de Educação tendo como finalidades, descritas em seu artigo 29º, o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Além disso, em seu artigo 31º, a LDB trouxe a avaliação em pauta, ainda que de forma genérica, como podemos ver no trecho: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Com isso, ainda que faltem muitos estudos sobre este segmento, considero a menção à avaliação na LDB um grande avanço para a educação infantil.

Outro avanço a se considerar neste documento é a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica de acordo com o artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo ajustar-se às especificidades de educação da criança e ao processo de escolarização nos seus diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 1996). Considerar que a palavra “obrigatório” é inserida na LDB apenas 5 anos depois, através de lei própria.

Após esta conquista, com o objetivo de amparar e auxiliar a prática pedagógica do professor, ainda que não faça menção ao professor de Educação Física, junto às crianças pequenas, foi construído o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento é importante, pois traz contribuições para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas na educação infantil (BRASIL, 1998).

Organizado em 6 eixos (Movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática), no que se refere a avaliação, o documento traz considerações mais avançadas na medida em que a descreve como:

A avaliação do movimento deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (BRASIL, 1998, p. 40).

Nota-se que há um direcionamento, ainda que de forma genérica também, para a avaliação do movimento da criança, ou seja, houve mais atenção e cuidado em pontuar a avaliação de acordo com os objetivos de cada eixo.

Cita também, a observação cuidadosa e sistematizada como importante instrumento na identificação de elementos necessários para uma prática pedagógica que considere o corpo e o movimento das crianças, atualizando-a a partir das mudanças e conquistas adquiridas (BRASIL, 1998).

O último documento lançado pelo governo que ampara as práticas pedagógicas voltadas à Educação Básica e conseqüentemente também à educação infantil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017).

Especificamente na educação infantil, a BNCC também levanta a questão sobre a avaliação nessa etapa:

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Contudo, em paralelo a evolução da avaliação descrita nos documentos, mostra-se a necessidade de uma melhor formação inicial de professores sobre o assunto para conseguir colocar em prática de forma coerente. Alves (2017, p. 74) em sua pesquisa, após analisar 10 estudos sobre avaliação na educação infantil e na creche revela “a necessidade de se repensar na formação inicial dos professores quanto ao desenvolvimento da criança e a relação da avaliação como elemento constitutivo do projeto pedagógico.”

Ainda sobre a necessidade de ampliar as discussões sobre a educação infantil percebemos que poucos trabalhos acadêmicos na área foram realizados para

auxiliar o desenvolvimento da melhoria na educação infantil, principalmente quando o assunto é avaliação.

Visto que a educação infantil tem um quadro histórico recente na sociedade como parte integrante da Educação Básica, ao reunir os materiais para estudo neste trabalho, pudemos perceber que a maioria das pesquisas que se referem a avaliação são destinados aos segmentos do ensino fundamental e superior, sendo praticamente inexistente na educação infantil.

Na obra de Paz (2005), por exemplo, ela registra em seu estudo que entre as 137 comunicações localizadas referentes a avaliação apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED –, no período 1993 a 2003, encontrou apenas três trabalhos referentes à avaliação na educação infantil. Ou seja, a autora confirma que há bastante estudo na área da avaliação, porém eles são restritos a outros níveis e modalidades de Educação. Traz ainda que a especificidade da criança pequena é desconsiderada nos padrões avaliativos subordinados aos modelos do ensino fundamental.

Da mesma forma, Alves (2017), ao utilizar o descritor, educação infantil e avaliação, no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT, encontrou 51 trabalhos de 637 relacionados a educação infantil no geral.

Quando a busca é por estudos realizados na Educação Física na educação infantil, os números também são pequenos quando comparados a outros níveis da Educação básica. No artigo publicado por Betti, Ferraz e Dantas (2011), a respeito da produção científica na área de Educação física escolar, os números revelam esse panorama; tendo a educação infantil dentre os ciclos com menos trabalhos publicados na Educação Física escolar, perdendo apenas para Educação de Jovens e Adultos.

Outro estudo que reuniu dados acerca das publicações na área de Educação Física escolar foi publicado por Quaranta (2015). A autora consultou os bancos de teses e dissertações e constatou que as pesquisas em Educação Física escolar na educação infantil possuem menor registro em relação às demais na área. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: Educação Física na educação infantil, Educação Física infantil, Educação Física na pré-escola e Educação Física e pré-escola. No Quadro 1 criado pela mesma autora, demonstra esse registro:

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre Educação Física na educação infantil

	Educação Física	Educação Física Escolar	Professor de Educação Física	Educação Física Infantil	Educação Física na Educação Infantil	Educação Física e Pré-escola	Educação Física na Pré-escola
USP teses	31	6	0	0	0	0	0
USP Dissertações	56	13	0	1	1	0	0
USP Livre Docência	1	0	0	0	0	0	0
CAPES Teses	233	22	8	0	1	1	0
CAPES Mestrado acadêmico	1226	108	48	2	2	2	1
CAPES Mestrado profissional	19	1	5	0	0	0	0
UNICAMP Teses e dissertações	379	219	19	2	3	0	0
UNESP Teses e dissertações	199	37	77	1	0	0	0

Fonte: QUARANTA (2015).

Como concluiu Quaranta (2015) e podemos observar nas pesquisas apresentadas, “é possível confirmar que as pesquisas em educação Infantil realmente são poucas, totalizando 1% (17) das pesquisas realizadas, quando comparadas às efetuadas na área da Educação Física” (p.30). Quando atrelamos a avaliação na Educação Física na educação Infantil então, a contribuição é mais ínfima ainda.

Analisar esses dados estatísticos gera a impressão de que o assunto não é importante e que os atores envolvidos nesse contexto não realizam esforços para o desenvolvimento da educação infantil e sobretudo da avaliação na educação infantil. Entretanto, como registra a autora Rosemberg (2013, p.46) “Isso não significa, porém, que o tema da avaliação na educação infantil não tenha mobilizado gestores, pesquisadores(as) e ativistas da educação, mas sim que essa preocupação ainda não demarca um “problema social”.

Similarmente, Alves (2011, p.212) faz uma reflexão sobre alguns motivos que considera ser responsável pela pouca produção na educação infantil, na qual eu concordo, a saber:

1º - o fato de a ciência moderna privilegiar como válidos apenas os conhecimentos produzidos a partir de determinadas lógicas e racionalidades restritas aos interesses de determinados grupos e extratos sociais, considerando como subordinadas todas as demais soluções produzidas pela diversidade de experiências da humanidade;

2º- o fato de a Educação Infantil se configurar como uma etapa da Educação Básica, cujo reconhecimento legal foi conquistado há pouco tempo no Brasil, e de ser também um campo científico em fase de descobertas, estando ainda impregnada pelos conhecimentos construídos ao longo dos séculos sobre o que seria escola;

3º - embora seja obrigação profissional, ainda encontramos, por parte das educadoras que atuam na Educação Infantil, resistência em aceitar ou admitir as questões referentes à avaliação das crianças nesta etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, na tentativa de progredir sobre a temática avaliação, a Rede Municipal na qual leciono, elaborou e colocou recentemente em prática uma planilha de observação para analisar o desenvolvimento em Educação Física na educação infantil, que será melhor descrita a seguir.

2.3 Secretaria Municipal de Educação: uma busca pela qualidade na educação infantil

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE em 2010 a população do município em questão cresceu cerca de 24% entre os anos de 2010 e 2019 (IBGE 2010).

Com esse crescimento populacional a cidade vem se comprometendo na tentativa de resolver as demandas apresentadas a fim de oferecer melhor estrutura e equipamentos para população em várias áreas.

No campo educacional não é diferente. Registros disponibilizados pela Prefeitura divulgam que hoje temos 76 escolas distribuídas por todos os 32 bairros do município. No trabalho apresentado por Quaranta (2015) há registro de 65 escolas em 2014. Nesse sentido 11 novas escolas foram inauguradas em 5 anos. Destas, 33 são destinadas a educação infantil.

Em relação à Educação Física, nota-se diversos esforços almejando melhorias para o bom desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal. Primeiramente destacamos que desde os anos iniciais da década de 1990, quando as creches pertenciam à Promoção Social, as aulas de Educação Física eram ministradas por professor especialista, advindos da área da Educação, a partir dos 4 anos de idade. Em 2002, esse fato se consolidou quando ocorreu a elaboração do sistema municipal de ensino e a Educação Física foi colocada como componente curricular (QUARANTA 2015).

Consideramos grande avanço para a disciplina, já que apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica disposta na LDB nº 9.394/96 e ainda mantida após as alterações determinadas pela Lei 12.796 de 2013, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular (BRASIL, 1996). Ou seja, entende-se que é possível a própria pedagoga ministre tais aulas, sendo facultativo a cada município a escolha pelo professor especialista ou não.

Tendo o especialista nas aulas de Educação Física para desenvolver a proposta pedagógica na educação infantil, começou-se a se pesar na época nas condições de trabalho para esse professor. Em entrevista Maura Lígia Costa Russo¹, relata:

Não adianta você ter o profissional e não ter o espaço adequado para ele poder atuar na sua disciplina. Já se começa, então, nas novas construções de escolas de Educação Infantil, a se considerar a quadra esportiva, muitas vezes não na mesma proporção de metragem oficial, mas um espaço menor, dentro das condições necessárias, considerando a faixa etária da criança da Educação Infantil. Nesse processo de revitalização desses espaços e na padronização que nós fizemos em todas as escolas da rede, teve-se esse olhar preocupado em se ter esse profissional, para que realmente o trabalho pudesse ser feito de uma forma uniforme, em que todas as crianças de quatro e cinco anos, independentemente do bairro onde essa escola estivesse localizada, pudesse dispor de um profissional atuando diretamente na área da Educação Física (QUARANTA, 2015, p. 82).

À medida que o professor de Educação Física foi desenvolvendo seu trabalho na educação infantil, o reconhecimento e a integração com a escola no geral não poderiam deixar de ocorrer, como constatado pela Maria Martins Leite de Araújo² em entrevista:

Hoje o professor de Educação Física não é só mais um, mas faz parte do conjunto, é partícipe do processo de aprendizagem, desde a Educação Infantil até o 9º ano e isso é bom. Interessante essa movimentação que teve dentro da escola. A princípio, era só mais um professor e hoje não, ele é também **um professor** (QUARANTA, 2015, p. 84, grifo do autor).

¹ Maura Lígia Costa Russo atuou como secretária de Educação de 2001 a junho de 2012. Desde 2013 é secretária de Governo. Foi reeleita vice-prefeita do município para gestão 2017-2020.

² Maria Martins Leite de Araújo foi ATP na Secretaria de Educação em questão e na época da entrevista atuava como supervisora de escola.

Outro ponto importante que registra um ganho para a Educação Física no município, foi a inclusão dos Assistentes técnicos pedagógicos (ATPs). Este cargo é composto por professores efetivos, que coordenam o trabalho pedagógico da Unidade Escolar. No caso de Educação Física, contamos com ATPs específico da disciplina para melhor orientar os professores atuantes, nesse sentido Maria Martins Leite de Araújo registra sua opinião, nesta fala:

Então montamos a equipe, formada por profissionais da Secretaria de Educação a serviço da escola, que é o caso dos ATPs, supervisores e pedagogos comunitários. Eu fui ATP e, como tal, tinha que olhar de uma forma mais técnica para o professor de Educação Física, mas como não sou professora especialista, a minha formação é pedagogia, eu não tinha esse olhar. Minha perspectiva é de professora sobre aquilo que é bom para o meu aluno. Quando se passou a ter essa mudança dentro da equipe, em que se teve um profissional habilitado, no sentido de especialista da área, para o professor de Educação Física também foi um ganho (QUARANTA, 2015, p. 86).

Visto que a Educação Física se consolidou com papel muito importante na Secretaria Municipal de Educação, tendo esforços de diversas áreas, tanto políticas como econômicas, o mais recente avanço foi a construção de um sistema de avaliação na Educação Física em todos os segmentos. Buscou-se com ele padronizar os critérios de avaliação na tentativa de uma avaliação coerente, de fácil aplicação para o professor e ainda, para subsidiar o trabalho docente frente à questionamentos feitos aos professores e gestão sobre o desenvolvimento infantil.

Com início no ano letivo de 2018, começou-se, então, a utilizar as planilhas de observação elaboradas no programa Excel (ANEXO I) como instrumento de avaliação. Neste, os alunos da educação infantil são avaliados perante conceitos de desenvolvimento motor e alguns pontos atitudinais e conceituais, justificadas de acordo com a afirmação exposta a seguir:

As dificuldades de aprendizagem demonstradas pelas crianças de seis a sete anos, quando estas chegam à escola formal para a alfabetização, são resultantes de toda uma vivência com seu próprio corpo e não apenas de problemas exclusivos de aprendizagem da leitura e escrita. O autor diz que o desenvolvimento do domínio corporal é um fator essencial para as aprendizagens cognitivas (NEGRINE, apud MUNICÍPIO³, 2018, p.1).

³ Citação alterada para preservar o sigilo em relação ao município no qual o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, esta citação não está incluída nas Referências da dissertação.

O arquivo apenas cita essa afirmação sem, contudo, trazer maiores discussões e diálogo com outras literaturas para embasar e justificar a inserção e permanência desse documento de avaliação.

A elaboração desta planilha contou com os esforços de alguns professores de Educação Física e dos ATPs. A Construção desse material era realizada em reuniões noturnas, após o expediente, sendo facultativa a participação do(a) professor(a).

Os itens que constam nessa planilha são: 1) Orientação espaço-temporal; 2) Locomoção; 3) Equilíbrio; 4) Lateralização (Dominância Lateral); 5) Demonstra conhecimento corporal (Esquema Corporal); 6) Coordenação Motora Fina; 7) Coordenação Motora Ampla/Global; 8) Compreende as orientações propostas; 9) Executa as atividades propostas; 10) Mantém atitudes positivas com os colegas; 11) Socializa com seus colegas; 12) Enfrenta desafios.

Nota-se que houve uma preocupação em analisar os aspectos procedimentais (ligados ao desenvolvimento motor), conceituais e também atitudinais.

Juntamente com as planilhas a serem preenchidas, foi disponibilizado um material de apoio (ANEXO II) para os professores, intitulado “Análise do desenvolvimento em educação física na educação infantil e 1º ano do ensino fundamental”. Neste material constam alguns conceitos e definições gerais sobre cada item a ser preenchido. Trago abaixo um recorte do trecho referente ao conceito “equilíbrio”:

[...] Há situações onde as crianças estão paradas (equilíbrio estático) e em outras vezes quando estão em movimento (equilíbrio dinâmico).

O equilíbrio estático requer que a criança mantenha uma postura fixa. Para isso, é necessária certa calma, uma respiração tranquila e a fixação de um ponto, fazendo com que mantê-lo seja mais difícil do que o equilíbrio dinâmico.

Para Matveev (1998, p. 34) o equilíbrio dinâmico caracteriza-se pela manutenção do corpo no espaço durante as ações motoras. O aperfeiçoamento do equilíbrio dinâmico realiza-se através de exercícios cíclicos (corrida, caminhada em terreno inclinado, etc.). Conforme Santos (2001, p. 21) se dá em locomoção ou quando é necessário mudar de posição como: andar, correr, saltar, diminuir a base, mudar de posição, etc. Isso, segundo o autor, exige uma reorganização muscular quase constante [...] (MUNICÍPIO, 2018, p.3).

Percebe-se que o documento traz em linhas gerais o conceito, porém não estipula exatamente o que deve avaliar tampouco a maneira, ficando a critério de cada professor adotar um parâmetro para analisar seus alunos.

Ou seja, os itens que analisam o desenvolvimento motor da criança tornam-se subjetivos ao professor, já que não há um parâmetro para nortear a avaliação dos seus alunos. Sendo assim, cada docente especula o que seu aluno deveria saber nos itens e analisa se a criança já atingiu ou não o esperado, ou se está em processo ainda. Nesse sentido os dados obtidos nessa avaliação, podem não corresponder a realidade apresentada na Rede Municipal de Ensino.

Diante do exposto, o estudo realizado por Alves (2011), indica a dificuldade de estabelecer critérios de avaliação na educação infantil. Visto essa problemática, o sistema de avaliação construído no município em questão, longe de estar perfeito, apresenta uma possibilidade de instrumento e ainda, abre caminho para novos estudos e discussões na área, que tão pouco é estudada, demonstrando um grande avanço nesse tema.

3 CRIANÇA E MOVIMENTO

3.1 Visão maturacionista X Visão dinâmica

Nesta sessão buscaremos compreender como a visão dinâmica enxerga o desenvolvimento motor humano além da visão maturacionista, trazendo as justificativas para defender que as habilidades motoras são influenciadas por diversas áreas e não se restringe apenas as mudanças maturacionais, ou seja, apenas pela genética como se acreditava por muito tempo.

Barela (2006) traz que alguns estudiosos como Gesell em 1928 e McGraw em 1945 defendiam a ideia de que o desenvolvimento motor era advindo exclusivamente da maturação genética do ser humano e que apenas em 1967 com Bernstein e em 1979 com Gibson é que se iniciaram novos questionamentos na área e uma nova visão do desenvolvimento motor foi surgindo, denominado Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos. Os trabalhos elaborados por Thelen e colaboradores na década de 1990 consolidaram tais estudos organizando-os nos chamados princípios dinâmicos.

Este movimento teórico pôde ser dividido em duas etapas. A primeira etapa se relaciona com as contribuições tanto de Bernstein como de Gibson para a formulação da Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos. Já a segunda etapa é relacionada as transformações obtidas na área do desenvolvimento motor advindas dos estudos anteriores resultando na visão contemporânea baseada nos princípios dinâmicos (BARELA, 2001).

Nesse sentido, faz necessário identificarmos os legados deixados pelos autores na primeira etapa a fim de compreender melhor esta visão dinâmica do desenvolvimento motor.

Bernstein em 1967, trouxe dois problemas tidos como decisivos para estudar o controle dos movimentos: o problema dos graus de liberdade e o problema da variabilidade condicionada ao contexto. Neste primeiro, o estudioso identifica a complexidade do corpo humano em responder repetidas vezes de forma eficiente uma ação motora, e questiona a atuação do sistema nervoso central (SNC) como responsável direto em responder e controlar os movimentos produzidos. Ou seja, se o SNC atribui comandos específicos para cada músculo ou unidade muscular, sua

capacidade se esgotaria perante a necessidade em controlar independentemente cada variável (BARELA, 2001).

O segundo problema identificado, também questiona a atuação do SNC como responsável direto e único do comportamento motor, já que a ação motora é influenciada de acordo com as diferentes condições ambientais que o contexto lhe proporciona; em outras palavras, o movimento produzido depende do ambiente em que foi realizado (BARELA, 2001).

Gibson por sua vez, ainda que em outra época (1979) e área, traz um importante conceito da psicologia ecológica chamado percepção e ação, e que subsidiou o segundo problema apresentado por Bernstein, na medida que:

Percepção e ação não podem ser entendidas como duas instâncias distintas. As ações, para serem efetivas e apropriadas, precisam ser restringidas pela percepção precisa do ambiente e, por outro lado, a informação que especifica o ambiente é a base para a ação motora (BARELA, 2001, p. 43).

Pela visão de Gibson, qualquer animal e, portanto o homem também, é influenciado pelo ambiente que o rodeia. A teoria da percepção e ação defendida, afirma que o ambiente gera informações ao homem, logo a percepção torna-se um sistema animal-ambiente sendo o animal percebedor e o ambiente percebido. Nesta concepção, a informação tem que ser considerada dentro do contexto, já que um implica no outro. Tais informações, delimitam quais ações tomar de acordo com cada ambiente específico (BARELA, 2001).

Neste momento, a visão maturacionista pautada em aspectos biológicos apenas, ainda que tenha deixado muitas contribuições, é superada e novas certezas e também indagações surgem com a visão dinâmica do desenvolvimento motor.

Clark (2007) relata haver uma crença popular, em que pais e professores acreditam que o ensino de habilidades motoras não é necessário até os 8 ou 10 anos de idade, quando as habilidades motoras relacionadas à introdução esportiva poderiam ser introduzidas. Ou seja, a crença de que até o momento indicado, o aparecimento das habilidades motoras ocorreria de forma espontânea, pois os movimentos já estariam no repertório motor da criança, seriam próprios da espécie (desenvolvimento filogenético). Portanto, esta visão maturacionista é um equívoco profundamente enraizado. Por esse motivo, é importante abordar estas questões a fim de instruir as pessoas sobre o assunto.

Nesse sentido, Clark (2007) afirma que as habilidades motoras precisam ser ensinadas e praticadas, necessitando de experiências e instruções específicas para que o desenvolvimento ocorra com qualidade. Assim, contrariando a visão maturacionista, ressalta que as mudanças nas habilidades não ocorrem pela maturação, como um “presente de aniversário”, mas sim na adaptação e no aprendizado (CLARK, 2007).

Um exemplo em seu artigo, relata se uma criança crescesse no espaço com outro tipo de gravidade, com certeza ela não manteria o mesmo padrão de movimento comparado com o nosso. Pela visão maturacionista, a sequência motora aconteceria da mesma forma, pois o ambiente em si não é levado em consideração. Porém, a influência gravitacional, ou seja, do ambiente em seu contexto, interfere na aquisição de habilidades motoras (CLARK, 2007).

Nesse sentido, um indivíduo em desenvolvimento é composto e influenciado por vários fatores, como um sistema complexo (princípio da multicausalidade); logo seu desenvolvimento motor deve ser entendido como um processo dinâmico (BARELA 2001). Para Thelen (apud Barela 2001, p. 47):

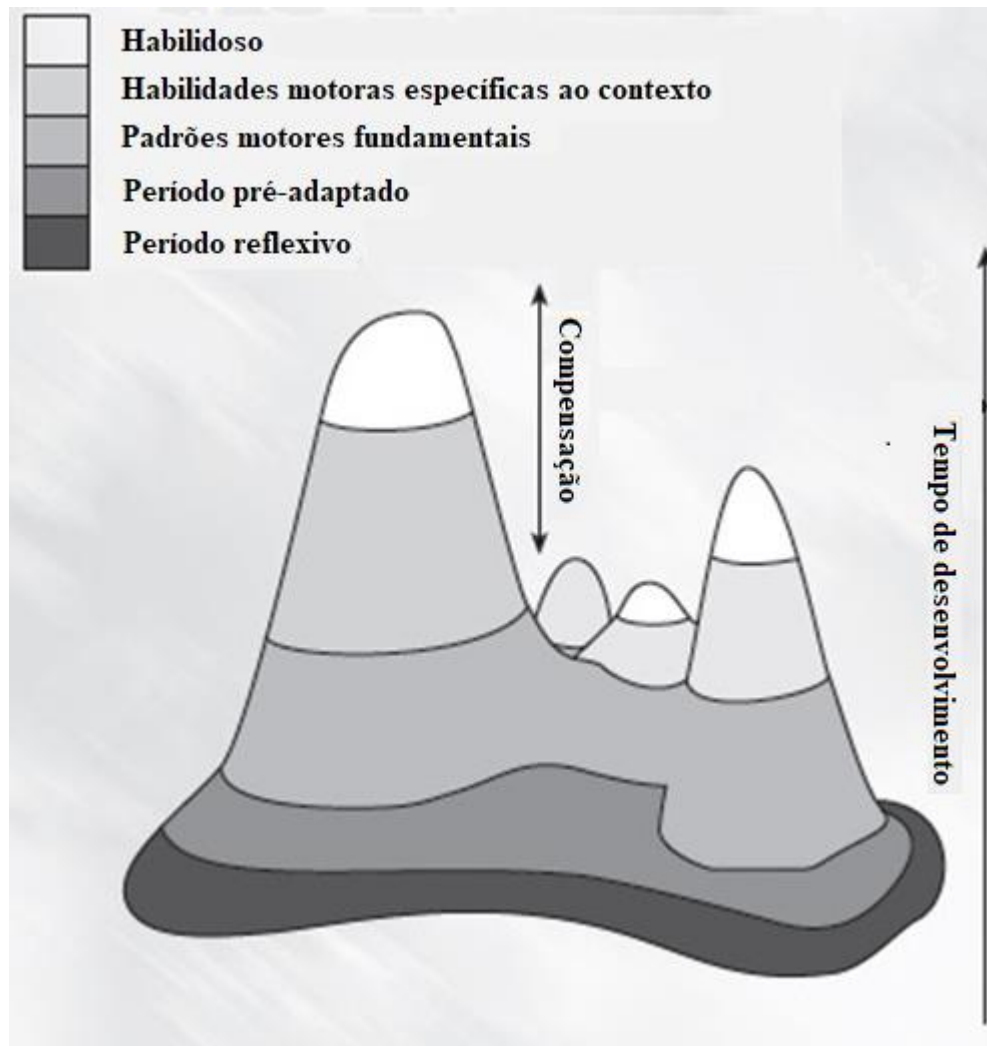
As mudanças desenvolvimentais devem, então, ser entendidas em termos dinâmicos como uma série de estados de estabilidade, instabilidade e mudanças de fase que propiciam ao sistema mudar de um estado atrativo para outro estado atrativo.

Da mesma forma, Clark (2007, p.40) afirma que:

Durante vida de um indivíduo, há períodos de estabilidade em que comportamentos parecem formar um padrão coerente que poderíamos rotular como típico para aquele período na vida de uma pessoa.

Porém, esse processo é influenciado por fatores ambientais ou por características internas do indivíduo. Para ilustrar o desenvolvimento das habilidades motoras, Clark e Metcalfe (2002), criaram a metáfora da “montanha do desenvolvimento motor” (Figura 1). Este esquema representativo, evidencia de forma mais clara, as mudanças que ocorrem no comportamento motor ao longo da vida.

Figura 1 – “Montanha do desenvolvimento motor”



Fonte: Adaptado de CLARK e METCALFE (2002).

Os cinco períodos representados, indicam que chegar no “pico” da montanha, que no caso é “ser habilidoso”, torna-se um processo demorado, sequencial e cumulativo. Alcançar o nível acima, não indica, porém, que não poderá regredir ao anterior. Dependendo de algumas alterações biológicas, como por exemplo se machucar ou envelhecer (processo de envelhecimento), a “queda na montanha” pode ocorrer, chamada de período de compensação (CLARK, 2005; 2007).

Na base da montanha temos os movimentos reflexivos atribuídos logo após o nascimento com o objetivo de garantir a sobrevivência do recém-nascido (CLARK, 2005; 2007; BARELA, 2006). Tais movimentos, que são espontâneos e “desencadeados por estímulos do meio ambiente, mas sem uma relação direta entre

estímulo-resposta” se tornam a base para a aquisição de novos movimentos ao longo do processo de desenvolvimento (BARELA, 2006, p. 111). Ou seja:

A resposta para a origem dos movimentos no repertório motor seria que o sistema nervoso central, no nascimento, já vem equipado com um conjunto de arranjos nervosos, o “kit nascimento”, que possibilitam padrões motores organizados e adaptativos às condições ambientais (BARELA, 2006, p. 111).

Já nos períodos que se desenvolvem os padrões motores pré-adaptáveis e fundamentais, sob uma ótica teórica e prática, parecem ser os mais críticos na obtenção da habilidade motora (CLARK, 2007). O autor Seefeldt (apud Clark, 2007) em 1980 sugere que se esses padrões não forem adquiridos, a criança encontraria uma barreira de proficiência na tentativa de aprender habilidades motoras mais complexas.

Para a aquisição de uma habilidade motora, é necessário haver mudanças no conjunto de restrições relacionado a execução de uma determinada ação motora. Entende-se, nessa perspectiva, que o SNC é importante para a manifestação e/ou aquisição de uma ação motora, porém não é único e nem o mais importante. Adquirir uma habilidade motora, depende de um mapeamento dinâmico entre as informações sensoriais do ambiente (percepção) e a ação motora no controle postural que envolve uma habilidade realizada (BARELA, 1999; 2001).

Corroborando com esta afirmação, Clark (2007) traz que o controle postural envolve a habilidade de assumir e manter uma orientação desejada em cada movimento que realizamos. Precisamos gerenciar as forças gravitacionais, seja em qualquer posição que queiramos estar. Para isso, o SNC precisa saber onde o corpo está no contexto ambiental em questão, função atribuída a 3 grupos de sensores (sistemas sensoriais) presentes em nosso corpo, a saber: 1- sensores vestibulares; 2- sensores visuais; e 3- sensores somatossensoriais (distribuídos por todo corpo).

Cada um desses sistemas sensoriais, enviam informação para o SNC do corpo a todo momento para manter ou assumir outras posições; porém esta resposta leva um tempo a acontecer, para tanto possuímos a habilidade preditiva, cujo SNC cria um mapa sensorial do seu corpo (modelo interno) que para desenvolvê-lo precisamos de experiências, pelo ciclo percepção e ação com repetidas tentativas (CLARK, 2007).

Este conceito é importante conhecermos para entender que o SNC utiliza as experiências sensoriomotoras em determinados ambientes para se tornar mais habilidoso, constando que nenhuma habilidade do repertório motor está determinada no nosso código genético. Precisamos “reter, diferenciadamente, àquelas ações que o permitam apresentar comportamentos funcionais no seu meio” (BARELA, 2006, p. 112).

Uma base forte em habilidades motoras na infância provê novas oportunidades de movimentos e habilidades mais complexas durante a vida. A “alfabetização motora”, é necessária, enquanto ainda criança, para gerar sentimentos de eficácia em relação as suas atividades motoras e se tornarem cidadãos ativos fisicamente em diferentes ocasiões de sua vida, como por exemplo em atividades de lazer (CLARK, 2007).

Partindo da mesma lógica, observa-se na maioria dos estudos com crianças de segunda infância, que os indivíduos mais competentes motoramente realizam mais atividades físicas do que quando comparados a outros indivíduos menos competente (BELTRÃO, 2012).

Os pressupostos apresentados nesta segunda etapa relacionado a visão dinâmica do desenvolvimento motor, unificam as ideias de Gibson e Bernstein expostas na primeira etapa, na medida em que traz a participação ativa do ser e a influência de outros fatores determinantes nos processos de exploração e ação.

Sousa e Alves (2017) reforçam a importância dos estudos relacionados a Neurociência entre os professores, para “fortalecer e enriquecer o conhecimento de como a aprendizagem se processa no cérebro, e assim colaborar de forma participativa numa formação de qualidade” (p. 322).

Portanto, precisamos identificar agora, enquanto professor, como esse conhecimento pode ser explorado na escola visando o desenvolvimento integral do aluno.

Vale a pena destacar aos professores, que a aquisição de uma habilidade motora deve ser realizada pela criança na intenção de resolver as dificuldades que encontra durante sua própria experiência, e não em movimentos repetitivos de forma desconexas e mecânica até conseguir o acerto (SAYÃO, 2002). “Quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira” (SAYÃO, 2002, p. 58).

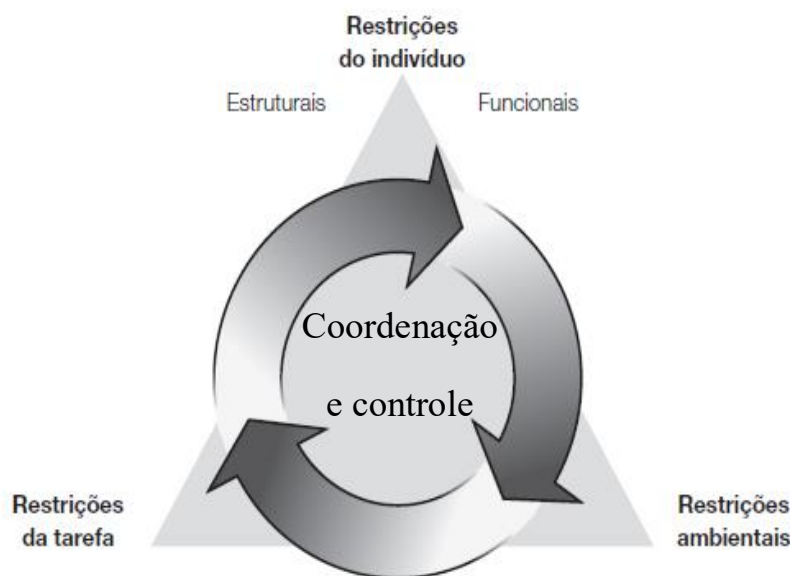
Para tanto, no próximo tópico falaremos sobre os fatores que afetam o comportamento motor e o como o professor pode utilizá-los em suas aulas.

3.2 Papel do professor de Educação Física no desenvolvimento motor de seus alunos pelo modelo de Newell

Visto as contribuições na área do desenvolvimento motor, as novas discussões indicaram que o comportamento motor é resultado da interação de muitos componentes de um sistema complexo (PELLEGRINI, 2009). Descaracterizando, portanto, a ação exclusiva do SNC na ação motora.

Resultante dessa nova perspectiva, ainda que indiretamente, o autor Newell reuniu os aspectos apresentados anteriormente de Bernstein e Gibson. Newell (1986) defende que os movimentos controlados e coordenados emergem da interação dinâmica do organismo (executor da tarefa), do ambiente e do objetivo da tarefa em si, denominado de restrições (Figura 2) (PELLEGRINI; BARELA, 1998; BARELA, 2001; PELLEGRINI, 2009; HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Figura 2 – Modelo de restrições NEWELL (1986)



Fonte: Adaptado de HAYWOOD e GETCHELL (2004).

As restrições do organismo estão relacionadas as diferenças corporais, estruturais e intrínsecas de cada ser humano, como por exemplo peso, estatura e motivação na execução da tarefa. As restrições do ambiente, são determinadas não só pelo ambiente físico em si como temperatura e força da gravidade, mas também pelo ambiente sociocultural, por exemplo a predominância de determinadas esportes em seu contexto e possuir materiais e equipamentos para a prática. Por último, a restrição da tarefa, indica o objetivo de cada tarefa a ser cumprido. Calcular a força e a distância necessária para chutar uma bola no alvo, é exemplo dessa restrição (PELLEGRINI; BARELA, 1998; HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Pellegrini e Barela (1998) ressaltam que a interação dessas três restrições apresentadas influencia a realização de qualquer movimento. “Elas restringem e canalizam o movimento por um determinado período e em um dado local no espaço; isto é, elas dão ao movimento uma forma particular” (HAYWOOD; GETCHELL, 2004, p. 27), ou seja, as restrições delimitam algumas configurações dinâmicas de resposta para otimizar os movimentos, acarretando em melhores soluções para o sistema de ação (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Assim sendo, faz-se necessário que os professores de Educação Física, principalmente de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, já que lidam com a faixa etária que apresentam maior oportunidade de movimentar-se, conheçam e compreendam este modelo, pois ele traceja as mudanças desenvolvimentais que ocorrem no comportamento motor, e isso implica nas relações existentes entre o indivíduo e o ambiente de seu contexto (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Primeiramente o professor, como participante deste processo desenvolvimental de seus alunos, deve ter ciência de que cada indivíduo apresenta um ritmo próprio de mudanças, tanto na esfera cognitiva, como afetiva e também motora (PELLEGRINI; BARELA, 1998), ainda que existam períodos de estabilidade que determinam alguns padrões motores esperados de acordo com a faixa etária (CLARK, 2007). Conhecer esses períodos do desenvolvimento motor (Figura 1), auxilia o professor a realizar seu planejamento e a definir seus objetivos nas atividades realizadas (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

A educação infantil, caracteriza-se no período das habilidades motoras fundamentais, visto que ela se estende até por volta dos seis ou sete anos de idade. Neste momento é estabelecido, desde que seja estimulado, movimentos básicos de

locomoção e manipulação do corpo e de objetos, formando padrões de movimento que servirão se alicerce para habilidades mais complexas, como por exemplo atividades esportivas (CLARK, 2007; PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Perante o que foi exposto, Pellegrini e Barela (1998), apresentam algumas considerações importantes em relação a função do professor de Educação Física em suas aulas referente ao processo de desenvolvimento motor, a saber: 1- o professor trabalhando com seres “ativos”; 2- o professor como promotor de atividades; 3- o professor como manipulador de restrições; 4- o professor como motivador; e 5- o professor como fornecedor de informações. Em cada uma delas, o professor atua como manipulador de vários fatores com o objetivo de promover mudanças desenvolvimentais.

A seguir, conheceremos um pouco mais sobre essas funções do professor, bem como identificaremos possíveis relações ou não com os itens da planilha em estudo. Ressalto que essa reflexão é realizada a partir da minha experiência enquanto professora do município que também aplicou a planilha durante o ano letivo.

3.2.1 O professor trabalhando com seres “ativos”

Considerar seres “ativos” é compreender a participação dinâmica e ativa da criança no ambiente de seu contexto, de forma que ao se relacionar, ela irá aprender ao mesmo tempo que ensinará as demais (PELLEGRINI; BARELA, 1998). Esta relação interpessoal, dado sua importância, deve ser administrada pelo professor para que ocorra de forma adequada, já que “trabalhando com atividades que envolvam a participação de várias crianças, cada uma estará influenciando e sendo influenciada pelo comportamento das demais” (PELLEGRINI; BARELA, 1998, p. 76).

Nesse sentido, identificamos na planilha de avaliação estudada nessa pesquisa, dois itens que vão ao encontro dessa necessidade de observar o relacionamento da criança com as demais, denominadas como “Socializa com seus colegas” e “Mantém atitudes positivas com seus colegas”. No material disponibilizado para nortear o professor sobre o que se espera em cada item, duas perguntas são realizadas, respectivamente: O aluno interage bem com os colegas? Brinca junto e/ou possui atitude socializadora? E se: O aluno respeita opiniões divergentes às

suas? Procura auxiliar os colegas ou o professor nas atividades? É gentil e cordial com todos? (MUNICÍPIO, 2018, p. 9).

Ainda que não se tenha uma explicação mais aprofundada sobre este item para os professores da Rede em questão, ao confrontá-lo com esta literatura, demonstrou-se ser pertinente, já que se espera do professor propiciar condições adequadas para promover tal relacionamento e, portanto, torna-se necessário avaliar este quesito.

3.2.2 O professor como promotor de atividades

Como visto ao longo desse trabalho, para que ocorra o desenvolvimento motor, é necessário que o indivíduo pratique o movimento. Ou seja, o aluno precisa realizar as atividades propostas para que haja mudanças em suas habilidades motoras e seu repertório motor seja enriquecido com orientação do professor, já que “crianças com mais oportunidades desenvolvem um repertório mais rico do que crianças sem tais oportunidades” (PELLEGRINI; BARELA, 1998, p. 77).

O item “Executa as atividades propostas” da planilha de observação da Secretaria de Educação contribui para investigar se o aluno está aproveitando as oportunidades que são fornecidas pelo professor nas aulas. Para tal, as perguntas que norteiam esse item na avaliação são: possui autonomia e segurança na realização das atividades propostas, ou fica esperando/necessitando de ajuda? (MUNICÍPIO, 2018, p. 8).

Tais questionamentos, são importantes para detectar e garantir as oportunidades geradas ao aluno para que se desenvolvam plenamente. Se a criança não executa as atividades, seu desenvolvimento estará comprometido.

3.2.3 O professor como manipulador de restrições

Quanto a manipulação das referidas restrições, cabe ao professor, identificar as dificuldades motoras que os alunos apresentam, de acordo com suas experiências e nos níveis de desenvolvimento para cada faixa etária, e a partir disso alterar algumas restrições, seja ligado a tarefa ou do ambiente, com o objetivo de fornecer atividades mais apropriadas para a aprendizagem motora (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Das três restrições estabelecidas por Newell (1986), o professor consegue modificar as demandas atribuídas a tarefa com maior facilidade, seguida pelo do ambiente. É importante que seja dado ao aluno uma grande variedade de possibilidades ao realizar a tarefa, com o intuito dele descobrir a melhor solução motora perante os problemas encontrados (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Transferindo tais informações para a planilha da Secretaria de Educação em estudo, podemos constatar uma aproximação nos itens referentes aos aspectos motores divididos em: orientação espaço-temporal; locomoção; equilíbrio; lateralização (Dominância Lateral); demonstra conhecimento corporal (Esquema Corporal); coordenação Motora Fina; e coordenação Motora Ampla/Global.

Para avaliar essas habilidades motoras, cada professor deve atribuir ao aluno um “S” aos que atendem positivamente a expectativa do padrão motor, um “N” aos que não apresentam um desenvolvimento coerente e um “P” para àqueles que estão em processo.

A grande problemática, ao meu ver, é que não há um parâmetro claro e objetivo para indicar aos professores como observar tais habilidades nas diferentes realidades. Ou seja, para o professor de uma escola, seus alunos de 4 anos deveriam ter um bom padrão de movimento ao equilibrar-se no banco sueco, porém para o outro professor, seus alunos deveriam equilibrar-se sob apenas um pé em posição estática por exemplo.

Se a avaliação fosse apenas para fornecedor ao professor indícios de qual habilidade é mais necessário manipular as restrições para nortear sua prática, seria mais condizente, porém ao transformar as avaliações em dados quantitativos (desconsiderando o contexto em que foram atribuídos) a serem confrontados em toda a Rede, a falta de parâmetro torna-se um dificultador.

Pensando nisso, embora seja um grande avanço essa planilha de observação da Educação Física na educação infantil, podemos cair no erro de ter um instrumento que não avalia. Quando há tempos a justificativa do desenvolvimento motor recaía sobre a maturação, não havia o interesse e nem a necessidade em avaliar, pois a única forma de ocorrer a aprendizagem motora era por meio do Sistema Nervoso Central, contudo estudos e pesquisas demonstram uma nova perspectiva dinâmica do movimentar-se.

Portanto, consideramos importante que o professor tenha claro qual a fundamentação teórica que se pretende utilizar para analisar as habilidades motoras

descritas na planilha. Dessa maneira será possível delinear o que se pretende investigar.

3.2.4 O professor como motivador

As aulas de Educação Física devem proporcionar sentimentos de alegria nas crianças, para que dessa forma elas se sintam motivadas a realizar as demais atividades que o professor prepara para atingir seus objetivos. Uma vez que o aluno demonstra interesse em participar da aula, sua aprendizagem ocorrerá de maneira mais significativa (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Na fala de Pellegrini e Barela (1998), notamos certa similaridade em relação ao item da planilha de estudo neste trabalho “Enfrenta desafios”, na medida que “Incentivar aqueles que alcançaram sucesso nas suas realizações ou aqueles que não alcançaram sucesso para que venham tentar novamente é um fator de motivação que o professor deve usar com seus alunos” (p. 79).

Tal afirmação fundamentaria as perguntas norteadoras nesse item da planilha: Há persistência para executar uma atividade mais complexa e desafiadora? Aceita realizar atividades novas com entusiasmo e determinação? (MUNICÍPIO, 2018, p. 9). Por hora, talvez fosse interessante alterar ou agregar a nomenclatura “motivação” ou “estado motivacional da criança” no item já presente “enfrenta desafios”.

3.2.5 O professor como fornecedor de informações

Realizar uma atividade motora com sucesso, depende de como o aluno recebe as informações sobre ela e ainda como a percebe sensorialmente durante a sua execução. O professor, por sua vez, deve trabalhar como facilitador desse processo, fornecendo as informações necessárias sobre a tarefa em que os alunos não conseguiram realizar por si só e ainda pontuar as informações mais importantes sobre os ajustes necessários para melhorar a aquisição motora (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Partindo desse pressuposto, os alunos precisam compreender as orientações que são fornecidas pelo professor para ser possível a realização correta da atividade programada. O aluno compreende o que o professor propõe? Ou

permanece alheio, com olhar perdido, esperando os colegas fazerem para poder imitá-los? Essas perguntas constam no material de apoio disponibilizado ao professor, para auxiliar a utilização da planilha em questão no item “compreendem as orientações propostas”, estando, portanto, de acordo com a literatura.

No entanto, perante minha concepção de professora também da Rede, que, portanto, colocou em prática essa planilha, questionei-me que para observar se o aluno compreendeu as orientações, ele necessita realizar a atividade proposta, do contrário torna-se um parâmetro muito subjetivo para investigar. Nesse sentido, vejo como estratégia unificar o item “executa as atividades propostas” com “compreende as orientações propostas”, modificando a nomenclatura para por exemplo, “executa as atividades de acordo com as orientações”. Ressalto que esta necessidade surgiu da minha prática avaliativa, porém precisamos identificar ainda, a visão dos demais professores que serão expostas pelo questionário posteriormente.

Dada a importância dos autores Pellegrini e Barela (que nortearam esse diálogo) na área de desenvolvimento motor, podemos verificar que a planilha de avaliação da Educação Física na educação infantil construída na Rede Municipal de Ensino, ainda que necessite de ajustes, está coerente e apresenta pontos muito importantes a serem observados para verificar o bom desenvolvimento dos alunos.

No entanto, devemos apresentar certo cuidado com os resultados obtidos por meio das observações realizadas nesta avaliação. Cuidados no sentido de não deixar que essa avaliação se torne uma prática classificatória de forma a se “julgar” tais resultados. Hoffman (1998, p. 87), diz que “Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela”.

Ou seja, a prática avaliativa deve ser idealizada para que seus registros e pareceres finais embasem o cotidiano do professor na medida em que reflete sobre sua ação e conseqüentemente age em favor do aprendizado das crianças e, portanto, não sirva apenas para entregar resultados aos pais ou às Unidades Escolares (HOFFMAN, 1998).

Não podemos cometer o equívoco de transformar essa planilha em “registros de observações esporádicas e superficiais do professor, com base em

listagens de comportamentos elaborados em gabinetes de supervisão, incluindo aspectos sobre a criança de difícil compreensão ou apreciação subjetiva” (HOFFMAN, 1998, p. 89).

Sendo assim, na tentativa de tornar a planilha um instrumento efetivo e o mais próximo possível do apropriado, precisamos identificar também a perspectiva dos outros professores que a utilizaram em busca de consolidar um instrumento que seja coerente na teoria e possível na prática.

Longe de estabelecer aqui o que é certo ou errado, venho na tentativa de abrir o diálogo sobre a questão junto aos professores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino e expor a necessidade de uma formação continuada no assunto para subsidiar a ação docente.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Rede Municipal de Ensino localizada no estado de São Paulo. A prefeitura atualmente é composta por 76 escolas, sendo 33 de educação infantil.

A rede disponibiliza para os professores de Educação Física, Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) com formação específica na área para auxiliar a prática pedagógica dos docentes. Por meio deles e alguns poucos professores de Educação Física, recentemente iniciou-se um processo de construção de um sistema de avaliação na qual, este ano, todos os professores começaram a utilizá-la e preenchê-la para enviar à Secretaria de Educação do município.

Visto o descontentamento de vários professores acerca do assunto, solicitando reformulações na planilha, percebeu-se a necessidade de construir um instrumento avaliativo mais coerente com a prática profissional para atender a demanda dos professores no processo avaliativo do aluno.

Sendo a avaliação parte inerente a todo e qualquer processo de ensino e de aprendizagem, houve a necessidade de construir um questionário baseado nos itens disponíveis na planilha de observação, com a finalidade de investigar a opinião dos docentes acerca dos componentes motores e outros itens que compõe a avaliação na educação infantil.

Partindo desse pressuposto, este estudo de acordo com Marconi e Lakatos (2003), trata-se de uma Pesquisa de Campo, do tipo exploratória. Segundo estes autores, pesquisa de campo, pois tem por objetivo obter “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (p. 186). Do tipo exploratória pois formula questões a fim de desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno a ser estudo para modificar e elucidar conceitos.

Uma vez que a intenção não é confirmar alguma hipótese e sim construí-la no percurso investigativo, buscamos na abordagem qualitativa, a construção dos resultados, já que nesta não tiramos conclusões definitivas (GARNICA, 1997).

A abordagem qualitativa preocupa-se com os significados inerentes aos processos sociais, tendo em vista as motivações, valores, crenças, representações, que envolvem as relações sociais (PÁDUA, 1997). De modo complementar, Negrine (1999) afirma que nesse tipo de investigação a generalização não é possível, pois as informações são obtidas durante o processo de investigação de determinado estudo, portanto, devemos entendê-los de forma contextualizada.

Tais características não só demonstram que o olhar do professor, com toda sua experiência no processo educativo será valorizado, como também farão parte do caminho, em busca do aperfeiçoamento de suas práticas avaliativas de Educação Física na educação infantil.

4.2 Participantes do estudo

Participaram da pesquisa 21 dos 40 professores de Educação Física efetivos e contratados que atuavam na Rede Municipal de Ensino na educação infantil no ano de 2018, ou seja, 52% dos professores presentes na época. Os critérios de inclusão foram: a) Ser professor efetivo e contratado pela Rede Municipal de Ensino; e; b) Atuar na educação infantil. Os critérios de exclusão foram: a) Não atuar na educação infantil da Rede Municipal de Ensino no ano de 2018; e; b) estar afastado ou de licença, independentemente da sua natureza, no período de realização da pesquisa.

4.3 Aspectos Éticos

Somente participaram do estudo os professores que, após serem informados acerca dos procedimentos do estudo, aceitaram participar e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (Parecer nº 3.360.062; CAAE: 08169519.8.0000.5504) (ANEXO III).

4.4 Instrumentos e Coleta de Dados

Nesta etapa, é imprescindível escolher um instrumento de coleta de dados que consiga extrair as informações necessárias para atingir ao longo do trabalho o objetivo proposto. Segundo Oliveira (2005, p. 84): “A definição dos

instrumentos de pesquisa devem estar visceralmente adequados aos objetivos do estudo já delineados quando da escolha do tema e perfeitamente sintonizada com o marco teórico”.

Tendo isso em vista utilizamos o questionário semiestruturado (APÊNDICE II) como instrumento de coleta de informações para a pesquisa, já que segundo Gil (2008) este processo garante o anonimato do participante e exclui qualquer possibilidade de interferência da opinião da pesquisadora que faz parte desse professorado.

Sendo assim, o questionário é definido por Oliveira (2005) como:

Uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crença expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa de determinados grupos sociais (p. 89).

Geralmente as questões são formuladas por escrito e podem ser construídas de três formas: fechadas, abertas e dependentes, variando de acordo com o que se pretende na questão específica. Nesse sentido, nas questões fechadas solicita-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas pelo pesquisador previamente. Já nas questões abertas solicita-se aos participantes respostas próprias. No entanto, há perguntas que só fazem sentido para alguns respondentes, que neste caso, a pesquisa referente à opinião é dependente em relação à outras questões (GIL, 2008).

Gil (2008) relata ainda que um questionário pode apresentar diferentes categorias de acordo com conteúdo, sendo eles relacionados: a fatos, a crenças e atitudes, ou ainda aos comportamentos. O autor aponta que geralmente os questionários incluem várias dessas categorias.

Tendo em vista o que cada tipo de questão fornece ao pesquisador, o questionário deste estudo foi formulado para dialogar com a temática específica do trabalho em questão, ora contendo questões abertas, ora questões fechadas dependendo do objetivo em cada uma, com o intuito de não deixar o questionário muito extenso e cansativo, e ainda apropriado para o objetivo desta pesquisa.

Quanto a estrutura o questionário compõe-se de quatro partes: a primeira diz respeito à identificação do Professor(a) de Educação Física atuante na

educação infantil; a segunda, buscamos compreender o entendimento do professor sobre avaliação na Educação Física escolar; a terceira parte onde objetivamos perceber a visão do professor sobre a sistematização da avaliação na Educação Física escolar na educação infantil (planilha de observação da Secretaria de Educação); e a quarta parte na qual solicitamos opiniões sobre os níveis de satisfação do inquirido sobre cada item desta planilha.

A aplicação do instrumento foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms*, cujos professores receberam por e-mail um link de acesso para responderem. Previamente, em Reunião de Orientação Pedagógica (ROP) oferecida pela Secretaria de Educação, todos os docentes da educação infantil que compareceram à reunião receberam as instruções sobre a pesquisa, e àqueles dispostos a participar, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Em novembro de 2018, mês em que aplicamos os questionários, a Rede Municipal contava com um número aproximado de 40 professores de Educação Física atuando na educação infantil. Não tivemos acesso ao número exato de professores neste mês, todavia, temos acesso à lista de classificação destes profissionais, sendo assim, desconsiderando àqueles que acumulam cargos, chegamos a esta estimativa. Inicialmente 26 professores mostraram-se interessados em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na reunião pedagógica, no entanto o número de profissionais que efetivamente responderam ao questionário foram 21. Abaixo montamos um fluxograma (Figura 3) para ilustrar a filtragem de informações para atingir o resultado final.

Figura 3 - Fluxograma indicando a adesão dos professores à pesquisa



Fonte: autoria própria.

Os 26 professores que se comprometeram em participar da pesquisa assinando o TCLE em reunião pedagógica, registram 65% de adesão inicial à pesquisa, porém ao final do processo, os 21 professores que deram a devolutiva respondendo ao questionário, totalizam efetivamente uma adesão final de 52,5% à pesquisa.

Para atingir esse número, não medimos esforços para conscientizar sobre a importância da devolutiva dos questionários por parte do corpo docente, na tentativa de dar visibilidade as suas opiniões nesse processo de construção da sistematização da avaliação. Para tanto, após a explanação sobre a pesquisa em reunião, mandávamos mensagens nos grupos de aplicativos para estimular a participação bem como sempre que necessário disponibilizávamos novamente o link do questionário para acesso.

Contudo, tendo em vista um número reduzido de professores na educação infantil e a importância do tema de estudo em si, consideramos 52,5% uma baixa participação. Esta pouca adesão pode ter sido influenciada por vários fatores. Refletindo sobre esse processo, podemos considerar algumas possibilidades como: uma preocupação do docente em atribuir sua opinião sobre um documento estipulado pela Secretaria de Educação; a falta de tempo tendo em vista que o período de

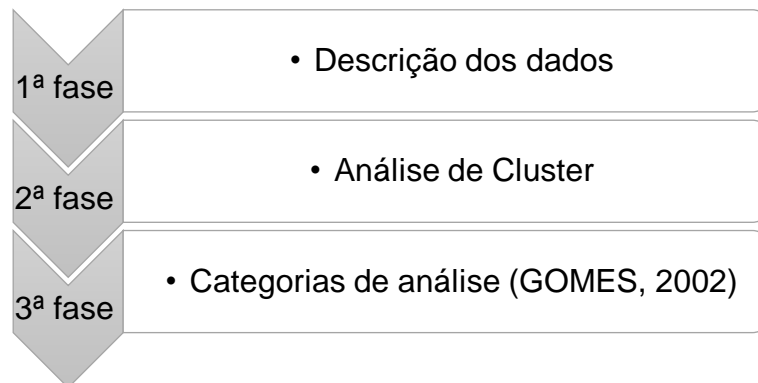
realização do questionário culminou com o fim do trimestre do ano; ou ainda a falta de interesse sobre o assunto.

Porém acreditamos que os professores necessitam ter uma preocupação ética com a sua prática pedagógica, sempre em busca de reflexões e aperfeiçoamento profissional, almejando desenvolver suas habilidades práticas e produzir conhecimentos teóricos para sua ação docente.

4.5 Análise de Dados

Após recolhermos os questionários, foi necessário tratar e analisar os dados obtidos. A análise dos dados será realizada em 3 fases, conforme indicado na Figura 4.

Figura 4 – Fases da análise de dados



Fonte: autoria própria.

Inicialmente (Fase 1) foi realizada uma análise descritiva dos dados obtidos a partir do questionário. Nesta fase, identificamos o perfil dos professores, o entendimento dos professores sobre avaliação na Educação Física escolar e a visão que eles possuem sobre a sistematização da avaliação na Educação Física escolar na educação infantil, na tentativa de compreender melhor o cenário da pesquisa.

Na sequência (Fase 2), os dados provenientes das questões fechadas do questionário foram analisados por meio de testes estatísticos específicos, utilizando o software SPSS (IBM SPSS Statistics – versão 23) e o valor de p foi mantido em 0,05. A análise estatística escolhida foi a “Análise de Cluster” já que, nesta fase, a intenção

é cruzar os dados obtidos nas questões fechadas do questionário a fim de buscar elementos semelhantes e discrepantes entre os professores e, conseqüentemente, identificar possíveis padrões de respostas apresentadas pelos professores, na tentativa de procurar mais elementos para sustentar e enriquecer as discussões das categorias de análises da terceira fase. Cabe aqui ressaltar a importância dos dados quantitativos combinados aos qualitativos, na medida em que “se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

Finalmente (Fase 3), os dados obtidos nas duas primeiras fases foram combinados e analisados em conjunto por meio das categorias de análise. Neste momento adotamos para a formulação das categorias de análise a técnica apresentada por Gomes (2002), cujos resultados obtidos, são englobados em certas categorias que podem ser definidas antes ou depois do trabalho de campo, ou seja, determinados elementos ou aspectos que possuem características que se relacionam entre si por terem características comuns, são englobados em categorias elaboradas pelo pesquisador.

De acordo com este autor, trabalhar com categorias “[...] significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 2002, p. 70).

Portanto, para cumprir essa fase, os dados coletados dos questionários foram interpretados e organizados em categorias a posteriori, buscando articular os fragmentos recorrentes e concordantes das respostas de acordo com significados semelhantes e complementares. Para identificar as respostas de cada professor(a), eles(as) serão mencionados pela abreviação “Prof.(a)” seguidos por números para garantir seu anonimato.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo será apresentada a discussão advinda da organização e análise dos dados tendo como base a abordagem teórica adotada e o objetivo que norteou a pesquisa em questão. Buscou-se estabelecer a compreensão dos resultados, assim como, ampliar o diálogo sobre o assunto pesquisado.

Após a aplicação dos questionários, iniciei a leitura destes a fim de compreender a relevância dos dados quantitativos gerados e ainda, a posteriori analisar os dados qualitativos de forma a organizá-los em categorias de análises de acordo com Gomes (2002).

Nesse sentido trago abaixo alguns dados relevantes para as discussões nesse capítulo.

5.1 Primeira fase: Descrição dos dados

O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 2, ilustrando questões sobre a faixa etária, o sexo, o ano em que se formaram, o tempo de atuação na educação infantil, a preferência de atuação, o nível de escolaridade e se acumulam mais de um cargo como professor.

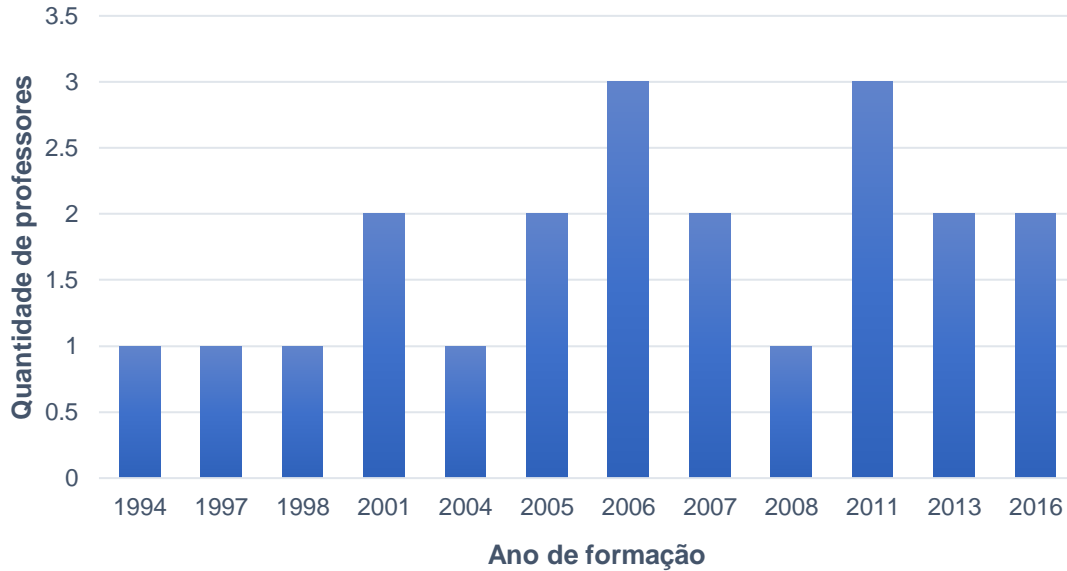
Quadro 2 - Perfil de formação e atuação dos docentes

Prof. Nº	Idade	Sexo	Ano de formação	Tempo de atuação na educação infantil	Preferência de atuação na Rede Municipal	Nível de escolaridade	Acumula mais de um cargo de professor(a)
1-	32	Feminino	2007	3 anos	Infantil	Especialização	Não
2-	23	Masculino	2016	2	Fundamental 1	Graduação	Sim
3-	33	Feminino	2006	8 anos	Fundamental 1	Especialização	Não
4-	26	Feminino	2016	1 ano	Fundamental 1	Graduação	Não
5-	38	Feminino	2001	3 anos	Infantil	Especialização	Sim

6-	34	Masculino	2005	2 anos	Infantil	Especialização	Sim
7-	36	Masculino	2006	6 anos	Infantil	Especialização	Não
8-	42	Feminino	1998	3	Fundamental 1	Graduação	Não
9-	37	Masculino	2006	8 anos	Infantil	Especialização	Sim
10-	27	Masculino	2013	5 anos	Fundamental 1	Especialização	Não
11-	35	Masculino	2011	3 anos	Infantil	Especialização	Não
12-	39	Masculino	2004	3 ANOS E 6 MESES	Fundamental 2	Especialização	Sim
13-	36	Masculino	2007	6 anos	Infantil	Especialização	Sim
14-	46	Feminino	1994	3 anos (1° EF)	Fundamental 1	Especialização	Não
15-	29	Feminino	2013	4	Infantil	Graduação	Sim
16-	39	Feminino	2001	3 anos	Infantil	Especialização	Sim
17-	30	Feminino	2011	6 anos	Fundamental 1	Especialização	Sim
18-	36	Feminino	2011	2 meses	Infantil	Especialização	Não
19	35	Feminino	2008	1 ano	Fundamental 2	Especialização	Sim
20-	42	Feminino	1997	10 meses	Infantil	Especialização	Não
21-	52	Masculino	2005	5 anos	Fundamental 2	Graduação	Sim

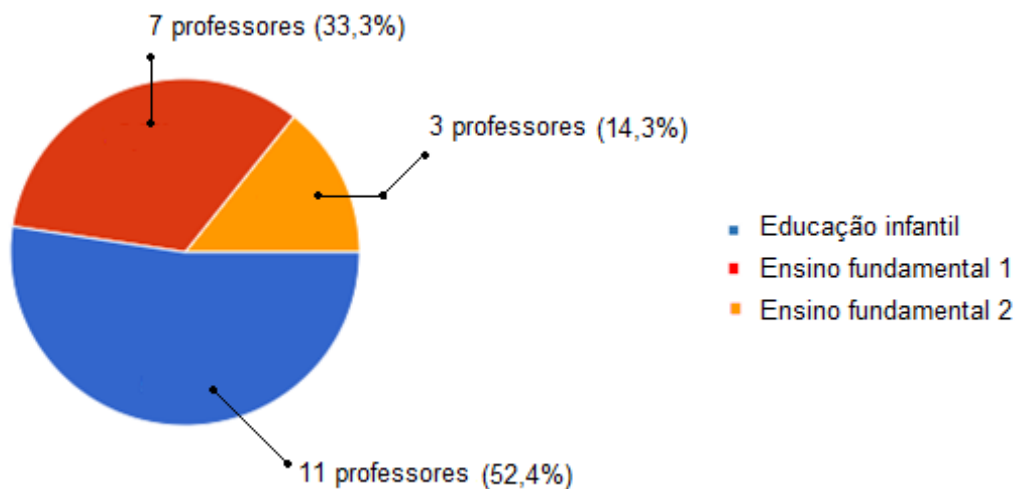
Fonte: autoria própria.

Como identificado no Quadro 2, os sujeitos da amostra apresentam idades variando de 23 a 52 anos, concentrando-se na faixa etária entre 35 e 42 anos. Destes, 12 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A formação mais antiga dentre eles foi em 1994 e a mais recente em 2016 (Figura 5), porém, a maioria (16 professores) continuou seus estudos realizando especializações na área pedagógica.

Figura 5– Ano de formação na graduação

Fonte: autoria própria.

Dentre os professores, 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino afirmaram ter preferência de atuação na educação infantil, ou seja, mais da metade realmente atua no segmento preferido (Figura 6).

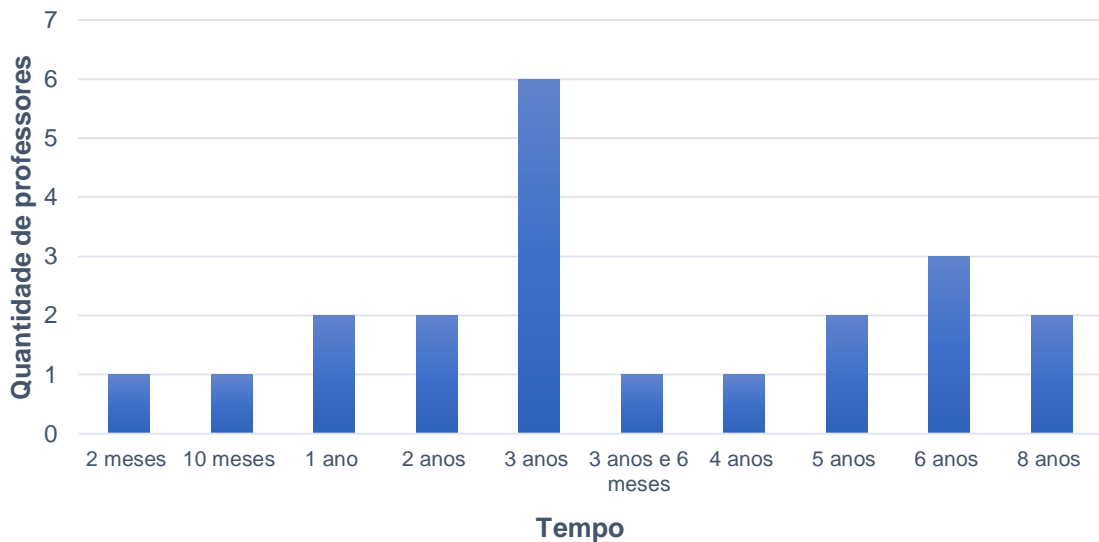
Figura 6 - Preferência de atuação na Rede Municipal de Ensino

Fonte: autoria própria.

Tais dados corroboram com a pesquisa realizada por Quaranta (2015) há 6 anos no mesmo município em questão. A autora relata que a maioria dos professores atuantes na educação infantil eram do sexo feminino, porém os homens se faziam presentes em números aproximados. Ressalta ainda que, esse quadro, levando em consideração a disciplina Educação Física em si, não confirma os estudos realizados por alguns autores como: Kishimoto (1999), Sayão (2005) e Tardif (2013) sobre a predominância do sexo feminino no segmento.

Em relação ao tempo de atuação na educação infantil, houve uma variação de 2 meses a 8 anos (Figura 7).

Figura 7 – Tempo de atuação dos professores na educação infantil



Fonte: autoria própria.

A formação profissional influencia muito na prática pedagógica do professor, nesse sentido Betti e Betti (1996) discutem sobre dois tipos de currículos que impulsionaram a formação na Educação Física brasileira. Um deles é o tradicional-esportivo, cuja teoria e prática são vistas de forma separadas e as disciplinas práticas, principalmente as esportivas, são mais enfatizadas. A teoria é o conteúdo transmitido em sala de aula tendo com ênfase as disciplinas biológicas e psicológicas e a prática é a atividade executada nas quadras, piscinas, pistas etc.

O outro modelo de currículo é o técnico-científico, cujo conceito de prática é de “ensinar a ensinar”, ou seja, há uma valorização da prática de ensino que por sua vez tem responsabilidade de aplicar e integrar os conhecimentos e as

disciplinas teóricas são mais valorizadas e assim abrem espaço para o envolvimento das ciências humanas e filosofia. (BETTI; BETTI, 1996).

Segundo os mesmos autores, em meados da década de 1990 nas universidades públicas e em algumas particulares, a concepção técnico-científico já compunha a grade curricular do curso de Educação Física, porém, ainda era vista integrada com o modelo tradicional-esportivo.

Essas informações demonstram que os professores desta pesquisa tiveram formação profissional baseada na Educação Física que busca desvincular a perspectiva tradicional-esportiva. E mais que isso, a maioria destes professores continuaram seus estudos e realizaram especializações em busca de capacitações para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos, conforme alguns autores julgam ser necessário para os professores atuantes na área pedagógica (BETTI, 1999; DIANA; RAMOS, 2000; ZAIM-DE-MELO, 2003; PEREIRA; MOREIRA, 2005).

Para finalizarmos o perfil dos participantes, 11 professores disseram acumular mais de um cargo na área. Levando em consideração a realidade deste município, cujos cargos existentes são de “P3” com carga horária de 30 horas, ou de “P4” com carga horária de 15 horas, podemos mensurar que a maioria realiza pelo menos 30 horas semanais, sendo que a jornada é dividida em 20 horas com alunos e 10 horas de trabalho pedagógico distribuído da seguinte forma: 2 horas são destinadas para trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que é realizado na Unidade Escolar coordenado pela equipe gestora; 2 horas para a formação individual também na Unidade Escola (HTPI presencial); 3 horas são destinadas à formação online (HTPI online); e 3 horas para realizar trabalhos, cujo o local é de livre escolha.

Para analisarmos a aplicabilidade da planilha de avaliação a partir da opinião dos professores que a utilizam dentro da sua rotina escolar, consideramos importante, inicialmente, verificarmos qual o entendimento, a relevância e a proximidade que eles têm com esse tema. Para tanto, foram elaborados dois Quadros (Quadros 3 e 4) para ilustrar as respostas dos professores sobre o assunto.

Quadro 3 – Respostas referentes ao entendimento do professor sobre avaliação na Educação Física escolar.

Prof. Nº	Sobre avaliação, sua formação:	Dificuldades enfrentadas na avaliação na Educação Física escolar:	Instrumentos utilizados pelo professor para avaliar na educação infantil
1-	Tratou vagamente	1- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 2- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Circuitos psicomotores, Testes de aptidão
2-	Tratou vagamente	1- Atribuir um conceito ao aluno	Observação direta das aulas, Vídeos/fotos das aulas
3-	Tratou vagamente	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Atribuir um conceito ao aluno	Observação direta das aulas, Vídeos/fotos das aulas, Circuitos psicomotores
4-	Tratou vagamente	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 3- Atribuir um conceito ao aluno, 4- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Atividades como forma de registro.
5-	Não abordou o tema	1- Atribuir um conceito ao aluno; 2- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Diário de bordo do professor, Vídeos/fotos das aulas, Circuitos psicomotores
6-	Não abordou o tema	1- Falta de material para avaliar, 2- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Diário de bordo do professor, Vídeos/fotos das aulas
7-	Trouxe conhecimento e segurança para avaliar	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo, 2- Desconhecimento relacional com a faixa etária lecionada.	Observação direta das aulas, Circuitos psicomotores
8-	Tratou vagamente	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 3- Atribuir um conceito ao aluno; 4- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Vídeos/fotos das aulas, Circuitos psicomotores
9-	Não abordou o tema	1- Atribuir um conceito ao aluno	Observação direta das aulas, Diário de bordo do

			professor, Circuitos psicmotores
10-	Tratou vagamente	1- Estabelecer critérios adequados de avaliação	Observação direta das aulas, Vídeos/fotos das aulas, Circuitos psicmotores, Registros em semanários
11-	Tratou vagamente	1- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 2- Atribuir um conceito ao aluno; 3- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Diário de bordo do professor, Materiais produzidos pelos alunos
12-	Tratou vagamente	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 3- Atribuir um conceito ao aluno, 4- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Circuitos psicmotores
13-	Não abordou o tema	1- Atribuir um conceito ao aluno	Observação direta das aulas, Circuitos psicmotores
14-	Tratou vagamente	1- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 2- Atribuir um conceito ao aluno	Observação direta das aulas, Circuitos psicmotores
15-	Tratou vagamente	1- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 2- Atribuir um conceito ao aluno; 3- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Circuitos psicmotores
16-	Tratou vagamente	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 3- Atribuir um conceito ao aluno; 4- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Diário de bordo do professor, Vídeos/fotos das aulas, Circuitos psicmotores
17-	Não abordou o tema	1- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 2- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Diário de bordo do professor
18-	Tratou vagamente	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Atribuir um conceito ao aluno	Observação direta das aulas, Circuitos psicmotores

19	Não abordou o tema	1- Falta de material para avaliar; 2- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo, 3- Estabelecer critérios adequados de avaliação; 4- Atribuir um conceito ao aluno; 5- Necessidade de mais capacitação neste assunto	Observação direta das aulas, Diário de bordo do professor
20-	Trouxe conhecimento e segurança para avaliar	1- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 2- Estabelecer critérios adequados de avaliação	Observação direta das aulas, Circuitos psicomotores
21-	Tratou vagamente	1- Falta de material para avaliar; 2- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo	Observação direta das aulas, Circuitos psicomotores

Fonte: autoria própria.

A partir disso tivemos como objetivo compreender as impressões dos professores, que são peças chaves desse processo, acerca da planilha de observação como forma de avaliar os alunos na Educação Física na educação infantil. Mais que isso, almejamos identificar as dificuldades apresentadas, bem como suas sugestões, após um período de experiência na aplicação das planilhas.

Para tanto uma sequência de 5 perguntas foram formuladas, sendo que a quinta questão era dependente da anterior, ou seja, caso o professor respondesse “sim”, teria que relatar as dificuldades; portanto, nem todos os participantes a responderam:

- 1- Você considera relevante ter uma planilha sistematizada para avaliar seu aluno na educação infantil?
- 2- Você considera a planilha de observação na educação infantil da Secretaria de Educação como:
- 3- Explique abaixo, o motivo pelo qual assinalou a alternativa anterior:
- 4- Houve dificuldade no preenchimento da planilha?
- 5- Caso tenha respondido "sim", relate quais foram as dificuldades:

Para facilitar a visualização, a seguir apresentamos o Quadro 4 com as respostas dos professores. Acima do Quadro constam os números das respectivas perguntas do questionário, apresentadas anteriormente.

Quadro 4 – Respostas referentes a visão do professor sobre a sistematização da avaliação na Educação Física escolar na educação infantil – planilha de observação

Prof. Nº	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5
1-	Sim	Adequado	Adequado, pois padroniza a forma de avaliação dos alunos do município.	Não	
2-	Não	Pouco adequado	por conta da diferente realidade de cada profissional e de suas escolas	Sim	Lincar o que foi pedido com a realidade da aula e dos alunos
3-	Não	Pouco adequado	Uma vez que não se tem claro o objetivo da mesma, pois o aluno é transitório e no próximo ano será de outro professor	Não	
4-	Sim	Pouco adequado	Acho interessante a presença da planilha, porém, não concordo com alguns itens presentes, o que acaba tornando a planilha apenas uma obrigação burocrática.	Sim	A falta de informação de como preencher a planilha e, uma grande dificuldade em preencher os itens de desenvolvimento motor, pois, não há um parâmetro para dizer, por exemplo, se o meu aluno apresenta equilíbrio ou não. O que é equilíbrio? Como definir esses itens para preenchimento? E, acredito que ao padronizar o aluno em um desses parâmetros, acabamos o avaliando de uma maneira rasa, sem contar que cada professor terá o seu próprio parâmetro, o que acaba dificultando mais ainda.
5-	Sim	Adequado	Essa planilha direciona para uma avaliação, mas de forma superficial	Não	
6-	Sim	Pouco adequado	Deve-se levar em consideração o ambiente em que a criança vive e suas diferenças. Crianças carentes, relacionamento com a família, etc.	Sim	

7-	Sim	Adequado	Não é plenamente adequado, muito menos ideal, no entanto é uma tentativa importante na busca de uma avaliação de qualidade.	Não	
8-	Sim	Adequado	Abrange os principais aspectos da formação integral dos alunos	Não	
9-	Sim	Adequado	Aborda todos os critérios a serem avaliados nesta faixa etária.	Sim	Somente em um item, dominância lateral, pois não há como atribuir um sim ou não como pede no documento, uma vez que esta pode ser destra, canhota, ambidestra ou cruzada.
10-	Sim	Adequado	Leva em consideração o desenvolvimento cognitivo, social e motor do aluno.	Não	
11-	Sim	Pouco adequado	Excesso de atenção dada aos valores psicomotores, elementos procedimentais. Falta de elementos conceituais. Inadequação dos elementos atitudinais	Não	
12-	Sim	Pouco adequado	Acredito que os quesitos podem ser melhorados e a gradação mais dispersada, para que possa contemplar o momento de cada aluno, com menos generalização.	Sim	Não estava familiarizado com os quesitos e sistematizei um circuito que exigia participação individual dos alunos, mas foi difícil a aplicação para o grande número de alunos em cada turma, em confronto à duração das aulas e excesso de feriados.
13-	Sim	Adequado	Atende de forma pertinente	Não	
14-	Sim	Adequado	Entendo que contempla itens importantes a serem observados no desenvolvimento motor dos alunos.	Não	

15-	Sim	Pouco adequado	Falta uma sistematização para que avaliação aconteça de forma cientes entre os professores.	Sim	Em saber exatamente o que considerar e observar no aluno em alguns itens.
16-	Não	Pouco adequado	Poderia ser diferente, mais abrangente	Não	
17-	Sim	Pouco adequado	Na educação infantil é um momento de experimentação e aquisição de repertório motor. As classificações da planilha são importantes para o desenvolver, contudo não devem ter esse olhar como avaliação.	Não	
18-	Sim	Adequado	As informações solicitadas são pertinentes	Não	
19	Sim	Pouco adequado	A planilha segue uma linha muito psicomotricista e não considera elementos da cultura corporal de movimento.	Sim	Dificuldade para elencar 13 itens de cada aluno. É humanamente impossível responder de maneira fidedigna com a quantidade de alunos que temos.
20-	Sim	Pouco adequado	A avaliação é muito subjetiva, achei os critérios inadequados e insuficientes para o processo avaliativo.	Não	
21-	Sim	Adequado	porque tem um parâmetro se o aluno está atingindo as habilidades motoras	Não	

Fonte: autoria própria.

Primeiramente precisamos identificar se o professor considera relevante ou não ter uma planilha para observar e avaliar seus alunos. Nesse sentido, como vemos no Quadro 4, a maioria (18 professores) respondeu, sim. Consideram importante ter um documento sistematizado para avaliar.

Partindo desse pressuposto, cabe agora sabermos se a planilha em questão está adequada, pouco adequada (precisa de modificações) ou inadequada.

Nota-se que houve bastante equilíbrio nas respostas entre adequado e pouco adequado. E mesmo havendo professores que disseram não achar relevante ter uma planilha, não a elegeram como inadequada.

Afim de buscar a compreensão dos motivos pelos quais disseram ser adequado ou pouco adequado, foi criado um espaço logo após a essa pergunta, destinado ao professor, para expor brevemente seus pensamentos. Tais respostas serão organizadas em categorias e analisadas posteriormente.

Neste momento realizamos uma análise descritiva dos dados obtidos a partir do questionário. Nesta fase, identificamos o perfil dos participantes e o entendimento deles sobre avaliação na Educação Física escolar. No próximo capítulo, realizaremos a Análise de Cluster para buscar melhor compreensão da visão que possuem sobre a sistematização da avaliação na Educação Física escolar na educação infantil.

5.2 Segunda fase: Análise de Cluster

A Análise de Cluster ou análise de agrupamento busca encontrar agrupamentos naturais entre os indivíduos com base na similaridade (semelhança) ou distâncias (dissimilaridades) de suas respostas no questionário. A preocupação principal nesta análise é elencar elementos homogêneos dentro de um grupo e heterogêneos entre os grupos.

Assim, a Análise de Cluster nos permite sugerir algumas hipóteses, simplificando os dados e identificando as relações entre os elementos.

Especificamente neste estudo, as Análises de Cluster foram realizadas de forma separada (8 no total) para cada etapa do questionário na tentativa de investigar melhor o perfil das respostas de cada agrupamento destinado a cada item da planilha. Neste sentido, o questionário foi dividido nas seguintes etapas: 1) Caracterização dos professores; 2) Instrumentos e dificuldades na avaliação; 3) Aspectos psicomotores; 4) Enfrenta desafios; 5) Executa as atividades propostas; 6) Socializa com os colegas; 7) Mantém atitudes positivas com os colegas e; 8) Compreende as orientações propostas.

Para tanto, primeiramente buscamos detectar os agrupamentos referentes as variáveis que caracterizam os professores, para depois identificar os Clusters relacionados a cada item que consta na planilha da Secretaria de Educação.

5.2.1 Clusters: Caracterização dos professores

Nesta etapa foram consideradas as respostas dadas pelos professores às seguintes questões:

- 1- Acumula mais de um cargo;
- 2- Como a graduação tratou a questão da avaliação;
- 3- Você considera relevante ter uma planilha sistematizada para avaliar seu aluno na educação infantil;
- 4- Você considera a planilha de observação inadequada, pouco adequada ou adequada;
- 5- Houve dificuldade no preenchimento da planilha.

Para isso, inicialmente foi realizada a Análise de Cluster por meio do método hierárquico. Este método gera os vários agrupamentos possíveis a partir das respostas das questões e exibe o resultado em um diagrama de árvore denominado de dendograma. Após observação do dendograma gerado nesta análise inicial, identificamos três agrupamentos distintos. Portanto, a fim de verificar possíveis diferenças estatísticas entre os três agrupamentos identificados, realizamos segunda Análise de Cluster, agora utilizando o método não hierárquico K-médias.

Esta análise revelou diferenças entre os 3 agrupamentos para todas as questões, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Resultado das ANOVAs realizadas para cada questão

Nº	Questões	ANOVA
1	Acumula mais de um cargo	p=0,000
2	Como a graduação tratou a questão da avaliação	p=0,000
3	Você considera relevante ter uma planilha sistematizada para avaliar seu aluno na educação infantil?	p=0,008
4	Você considera a planilha de avaliação, inadequada, pouco adequada ou adequada.	p=0,012
5	Houve dificuldade no preenchimento da planilha?	p=0,022

Fonte: autoria própria.

Diante da identificação de três Cluster estatisticamente distintos, passamos a explorar mais cada um destes agrupamentos com o objetivo de identificar possíveis perfis. Neste sentido, identificamos que o Cluster 1 era composto por 8 professores, o Cluster 2 por 7 professores e o Cluster 3 por 6 professores. Após a leitura minuciosa dos dados registrados em cada um desses Cluster formados, chegamos ao perfil de respostas que eles apresentam a essas questões. A seguir demonstraremos brevemente o perfil de cada um dos Clusters formados.

5.2.1.1 Favoráveis à planilha/sem dificuldade para aplicá-la (FP/SD)

O primeiro Cluster representa 8 professores da pesquisa que não acumulam mais de um cargo na área e tiveram maior contato com o tema avaliação durante sua formação profissional. Para eles, é importante ter uma sistematização da avaliação na educação infantil e suas respostas indicam que a maioria considera a planilha em questão mais adequada do que pouco adequada. Relatam ainda que não tiveram dificuldades na aplicação e preenchimento desta.

Com isso, podemos notar uma visão mais otimista e positiva que concebe a planilha como adequada sem necessidade de maiores ajustes. A segurança e facilidade na aplicação nos sugere uma possível ligação com o fato dos professores terem menos turmas com uma carga horária menor e ainda pela maior proximidade com o tema durante sua formação.

5.2.1.2 Favoráveis à planilha/com dificuldade para aplicá-la (FP/CD)

Este grupo é representado por 7 professores. Esses docentes, acumulam mais de um cargo na área e alegaram não ter sido abordado o tema avaliação durante sua formação acadêmica.

Ainda que, considerem relevante ter uma planilha para sistematizar a avaliação na educação infantil, indicam que a planilha em estudo está entre pouco adequada e adequada. Quanto a dificuldade no preenchimento da planilha, houve um meio termo nas respostas, ou seja, alguns professores tiveram mais facilidade que outros.

Ou seja, de forma geral os professores desse Cluster são positivos a planilha, porém apresentam maiores dificuldades para aplicá-la. Este fato, poderia

estar relacionado à extensa carga horária em outros cargos e também da má formação profissional, como demonstram os dados.

5.2.1.3 Resistentes à planilha

Composto por 6 professores, este grupo relata acumular mais de um cargo na área e quanto a sua formação, dizem que o tema avaliação foi tratado vagamente durante o curso.

Nota-se meio termo nas respostas quanto a importância de se ter uma sistematização na avaliação da educação infantil, ou seja, há mais dúvida da sua necessidade. Quanto à planilha disponibilizada pela Secretaria de Educação, indicam que ela é pouco adequada e registram maiores dificuldades no seu preenchimento quando comparado aos outros Cluster.

Portanto, levando em consideração as respostas apresentadas, este grupo representa maior resistência ao material que esboça uma visão pessimista sobre o assunto.

5.2.2 Clusters: Itens da planilha de observação da Secretaria de Educação

Tendo identificado os Cluster referentes a caracterização dos professores dessa pesquisa, houve necessidade, agora, de compreender as concepções que eles apresentam em cada item presente na planilha em estudo. Para tanto, nessa etapa foram consideradas as respostas dadas pelos professores às seguintes questões:

- 1- Clareza na maneira de avaliar os itens;
- 2- A pertinência dos itens elencados;
- 3- A viabilidade de aplicação dos itens;
- 4- Esta parte da planilha deveria ser mantida ou não.

Ou seja, em cada parte do questionário (aspectos psicomotores, compreende as orientações propostas, executa as atividades propostas, mantém atitudes positivas com os colegas, socializa com os colegas, e enfrenta desafios) o professor pôde orientar-se pelas 4 variáveis mencionadas acima e responder se está

adequado, pouco adequado ou inadequado. Além disso, se deveria ser mantida sem alterações, sofrer ajustes ou ser excluída.

Dessa forma, o mesmo procedimento, descrito na fase de caracterização dos professores, foi empregado para cada uma das partes seguintes do questionário. Neste sentido, para cada item da planilha avaliada foi realizada a Análise de Cluster por meio do método hierárquico e, após a identificação dos agrupamentos, foi realizada a Análise de Cluster, utilizando o método não hierárquico K-médias, a fim de verificar possíveis diferenças estatísticas entre os agrupamentos identificados.

Após a realização destas análises, a fim de facilitar o entendimento e permitir a obtenção de um panorama geral das concepções sobre os critérios da planilha, analisamos o perfil dos professores em cada Cluster identificado. A partir desta análise dos perfis, criamos 4 categorias (representadas pelas cores indicadas entre parênteses):

- A: Adequado/com pequenos ajustes ou sem modificações (cor azul);
- B: Adequado/com modificações (cor verde);
- C: Pouco adequado/com extensas modificações (cor laranja);
- D: Inadequado/excluir (cor vermelha).

No Quadro 6 apresentamos as categorias formuladas a partir das respostas dos professores, de acordo com os agrupamentos identificados.

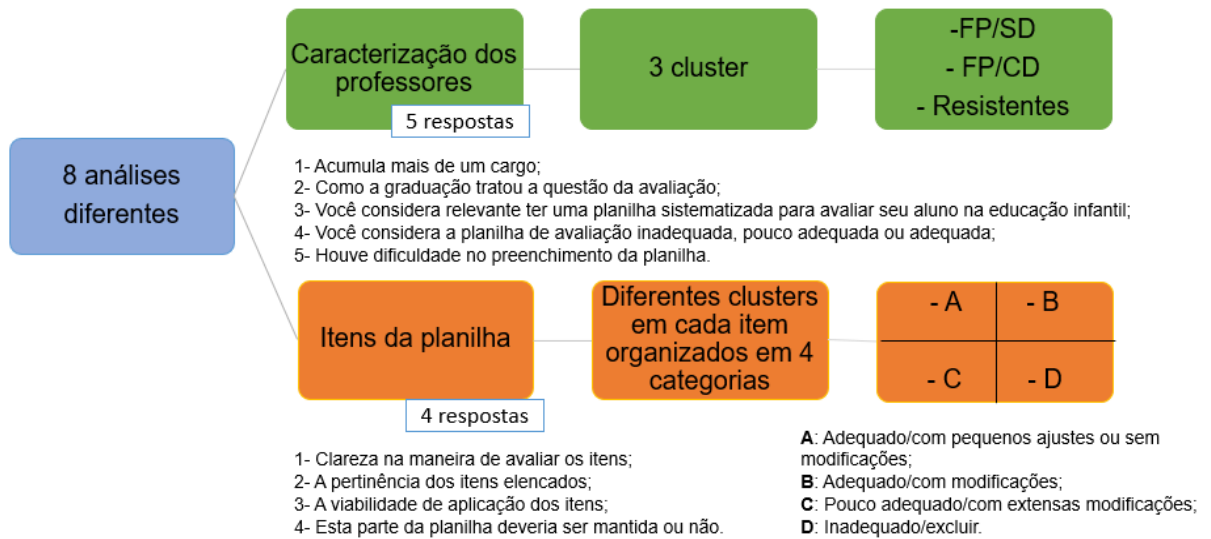
Quadro 6 - Percepção geral dos professores sobre a planilha de observação

Prof Nº	Enfrenta desafios	Socialização	Executas as atividades propostas	Mantém atitudes positivas	Compreende as orientações propostas	Aspectos psicomotores	Caracterização dos professores
1	A	A	A	A	A	A	FP/SD
2	C	A	A	B	C	A	Resistente
3	A	A	A	A	A	D	Resistente
4	C	A	A	A	C	D	Resistente
5	A	A	A	A	A	A	FP/CD
6	C	A	A	A	A	A	FP/CD
7	A	A	A	B	C	A	FP/SD
8	A	A	A	B	A	A	FP/SD
9	A	A	A	A	A	A	FP/CD
10	A	A	A	A	A	A	FP/SD
11	C	D	C	B	D	C	FP/SD
12	C	A	A	B	A	A	Resistente
13	A	A	A	A	A	A	FP/CD
14	A	A	A	A	A	A	FP/SD
15	A	A	A	A	A	C	Resistente
16	B	A	A	B	C	C	Resistente
17	A	A	A	B	A	C	FP/CD
18	A	A	A	A	A	A	FP/SD
19	A	A	C	A	A	D	FP/CD
20	A	A	A	A	A	C	FP/SD
21	A	A	A	A	A	A	FP/CD

Fonte: autoria própria.

A fim de trazer uma visão mais clara para o leitor sobre essa fase da pesquisa, todo o processo realizado na Análise de Cluster, está ilustrado resumidamente na Figura 8 abaixo.

Figura 8 – Processo realizado na “Análise de Cluster”



Fonte: autoria própria.

Esses dados, advindos das respostas fechadas dos professores, serão importantes para subsidiar melhor a discussão na terceira fase da pesquisa. Portanto no próximo capítulo temos a intenção de dialogar com dados obtidos nas fases anteriores com as categorias de análises formadas a partir das respostas abertas dos participantes.

5.3 Terceira fase: Categorias de análise

A fim de compreender melhor os fatos evidenciados anteriormente, e na tentativa de agrupar as principais falas e ideias dos professores, a seguir discutiremos as categorias formuladas em seus respectivos eixos de análise: Relevância dos critérios; Relevância da planilha na avaliação; e Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física.

Para melhor visualização, o Quadro 7 demonstra as divisões estabelecidas de acordo com os eixos de análise, categorias e subcategorias.

Quadro 7 – Escolha das categorias e subcategorias de análise em cada eixo de análise

Eixo de análise	Categorias	Subcategorias
5.3.1 Conteúdo da planilha	5.3.1.1 Relevância dos critérios (I – Enfrenta desafios; II - Socializa com os colegas / Mantém atitudes positivas com os colegas; III - Executa as atividades propostas / Compreende as orientações propostas; IV – Aspectos psicomotores)	<ul style="list-style-type: none"> - Subjetividade dos critérios para avaliar - Critérios inadequados - Critérios adequados - Sugestões para os critérios da planilha
5.3.2 Aplicabilidade da planilha	5.3.2.1 Relevância da planilha na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização da avaliação - Dificuldades na aplicabilidade: 1- falta de orientação; 2- quantidade de alunos; 3- quantidade de critérios
	5.3.2.2 Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física	

Fonte: autoria própria.

5.3.1 Conteúdo da planilha

Este eixo aborda a percepção dos professores sobre os critérios utilizados e os possíveis ajustes necessários na planilha de observação utilizada para avaliar os alunos na educação infantil na Rede Municipal de Ensino. A fim de apresentá-los e analisá-los, os discursos foram organizados junto à Análise de Cluster apresentado anteriormente.

5.3.1.1 Relevância dos critérios

Os principais pontos destacados nos discursos dos professores indicam: subjetividade dos critérios para avaliar; alguns critérios inadequados; alguns critérios adequados; e sugestões para os critérios da planilha.

Apoiado na leitura do Quadro 6, a seguir exibiremos, durante a discussão de cada critério da planilha de observação Secretaria de Educação, os gráficos formulados a partir do Quadro referido, para registrar a frequência de ocorrência dos perfis em cada item, a fim de subsidiar e dialogar com os discursos apresentados pelos professores.

Para facilitar o entendimento do leitor, os critérios a serem analisados nesta categoria, foram divididos da seguinte maneira:

I – Enfrenta desafios

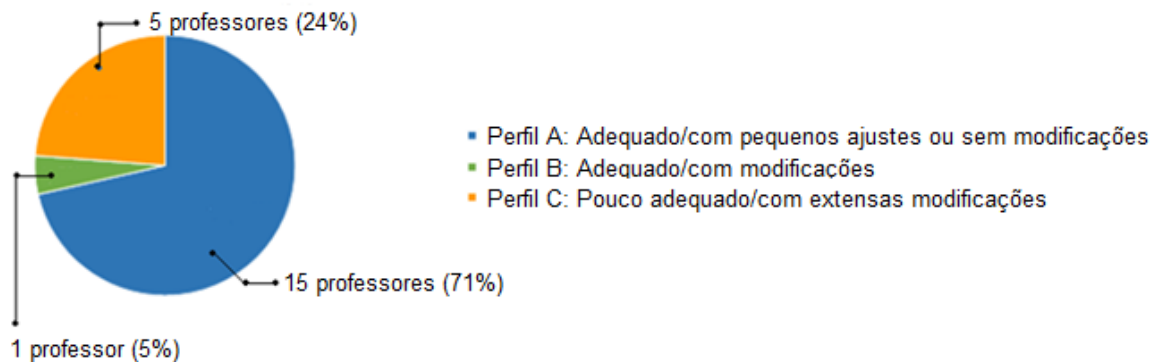
II - Socializa com os colegas / Mantém atitudes positivas com os colegas

III - Executa as atividades propostas / Compreende as orientações propostas

IV – Aspectos psicomotores

I- “Enfrenta Desafios”

No item “Enfrenta desafios”, três perfis diferentes foram formados. Nota-se que este critério teve grande aceitação por parte dos professores, já que o Cluster “A” de maior incidência representa estar adequado com pequenos ajustes ou sem modificações. No campo destinado aos professores para expressar suas sugestões, não houve nenhuma manifestação específica. Abaixo podemos constatar, na Figura 9, a percepção dos professores no critério.

Figura 9 – Enfrenta desafios

Fonte: autoria própria.

Como citado na revisão bibliográfica, este item está relacionado com o fator motivacional do aluno em realizar ou não uma tarefa específica. Nesse sentido “a motivação constitui-se num aspecto importante no contexto educacional servindo como fio condutor para uma série de circunstâncias de aprendizagem” (KOBAL, 1996, p. 35). A vontade e interesse do aluno depende de um conjunto de fatores fisiológicos, intelectuais e afetivos que interagem entre si para despertá-lo (FRANCHIN; BARRETO, 2006), a fim de que ele construa seu próprio conhecimento (KOBAL, 1996). Além disso, o professor tem que promover atividades diversificadas e interessantes, ser motivado enquanto docente, e ainda, ter ciência da necessidade do aluno em receber afeto, para mantê-lo motivado (MARTINS JUNIOR, 2000).

O movimento na Educação Física é utilizado como meio e fim na busca de seus objetivos educacionais. Para tanto, a aprendizagem precisa ser uma experiência feliz. “As crianças que sentem prazer com as atividades são as que se envolvem completamente; quando isso acontece, elas aprendem” (BETTI, 1992, p. 19). Nas palavras de Kobal (1996, p. 33), “se a motivação é responsável em parte por aquilo que é vivenciado e sendo significativo aquilo que se vivencia ou se pratica, tem-se a aprendizagem como consequência”.

Motivação esta que pode ser concebida de maneira intrínseca ou extrínseca. A primeira ocorre quando há prazer na execução e a aprendizagem é o obtida como objetivo nela mesma. Já na segunda, a aprendizagem ocorre para atingir reforços externos, como recompensa (KOBAL, 1996).

Para tanto, no trabalho de Winterstein (1992), o autor traz algumas considerações acerca da motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Nesse

processo, é interessante que as atividades desenvolvidas tenham diferentes níveis de dificuldade, para dar oportunidade aos menos aptos atingirem o sucesso, além disso que os alunos tenham liberdade de escolha dos diferentes níveis e o tempo necessário para realizá-la. Ressalta ser importante, ainda, que os alunos vivenciem e percebam seus sucessos e fracassos durante as atividades para que junto ao professor corrijam o necessário. E por fim chama atenção quanto a avaliação nesse quesito. Esta, segundo o autor “deverá, sempre que possível, se basear em uma norma individual” (p. 59), evitando comparações entre os alunos.

Freire (2011), indica que para despertar o interesse e o movimentar-se da criança na escola, o professor deve planejar atividades que sejam da cultura infantil. Cultura esta atrelada ao contexto do jogo, do brinquedo, do lúdico, cujas habilidades motoras podem ser desenvolvidas sem a “monotonia dos exercícios”.

Ou seja:

A motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física, não exercerão as atividades, ou então, farão mal o que for proposto. (MAGGIL, apud FRANCHIN; BARRETO, 2006).

De modo geral, o professor tem que estar ciente da importância de motivar seus alunos, e estar motivado para legitimar a contribuição da Educação Física como componente curricular dentro da escola (MARTINS JUNIOR, 2000). Por vezes a falta de motivação do professor advém de diversos fatores, ligados tanto a formação profissional, como as condições de trabalho estruturais e financeiros causando um “desinteresse em atualizar-se pedagogicamente, não aceitando e nem empenhando-se em novas propostas de ensino” (KOBAL, 1996, p. 35).

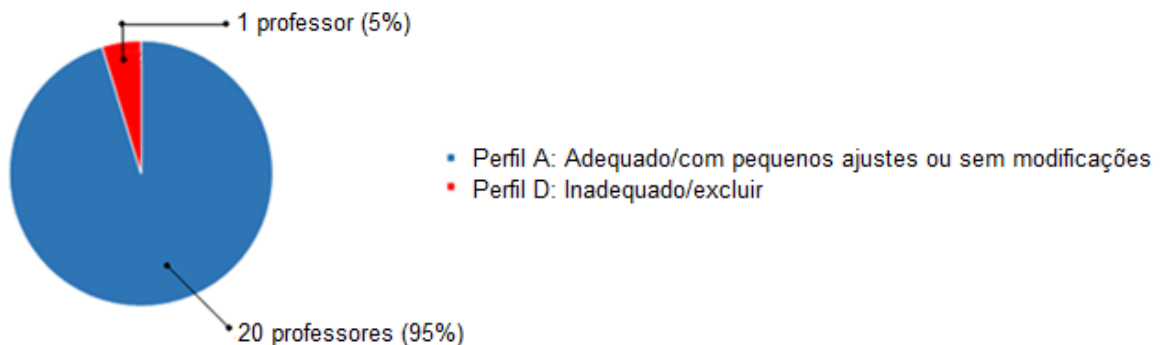
Reconhecer a necessidade e a viabilidade de avaliar este quesito, segundo a literatura e a percepção dos professores desse estudo, é necessário e adequado para o processo de ensino e aprendizagem. Por hora, considero interessante, após a leitura e estudo sobre esse assunto, agregar ou alterar a nomenclatura para “motivação” ou “estado motivacional da criança” no item já presente “enfrenta desafios”. Tal sugestão, é mencionada na tentativa de ampliar as discussões e buscar uma sistematização mais coerente e facilitadora para o professor.

II - Socializa com os colegas / Mantém atitudes positivas com os colegas

Consideramos pertinente agregar estes dois itens presentes na planilha de observação, pois ambos estão ligados ao relacionamento interpessoal, e como exposto já na revisão bibliográfica, considerar seres “ativos” é compreender a participação dinâmica e ativa da criança no ambiente de seu contexto, de forma que ao se relacionar, ela irá aprender ao mesmo tempo que ensinará as demais (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Como exemplificado na Figura 10, o perfil “A” compõe majoritariamente o grupo de professores nesse item da planilha, indicando que o consideram adequado.

Figura 10 – Socializa com os colegas



Fonte: autoria própria.

Um professor mesmo considerando pertinente tal critério, traz uma reflexão importante para iniciarmos a discussão sobre socialização:

Socializar pode ter diferenças, as vezes socializa apenas com um pequeno grupo. As vezes a criança é introvertida. É importante estabelecer critérios mais claros (Profª. 19).

A partir da fala desse professor, é necessário compreendermos então do que se trata socializar. Para Barbosa (2007):

Socialização é um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou

não, sustentados em práticas da vida individual e social. A socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias (p. 1065).

Nesse processo, a convivência entre pares necessita da regulação de regras, aceitando-as ou não. A criança, no entanto, para adaptar-se ao meio do seu contexto, obedece às regras construídas e julgadas como corretas pelo seu responsável, mesmo que não saiba o motivo pelo qual existem (SALADINI; LIMA, 2017; SILVA, 2009; MARTINS FILHO, 2008). Este fato é explicado por Piaget como fase de anomia, cujas regras são reproduzidas sem reflexão crítica dos atos. Não há ainda a construção de valores ligados ao bem ou ao mal. Apenas a partir dos 4 anos de idade é que se inicia o entendimento do que se pode ou não fazer (SILVA, 2009).

Ao esperar o “bom comportamento” das crianças, os adultos padronizam por meio de suas regras e estratégias o comportamento infantil, impondo sobre elas, em muitos casos, um controle excessivo em busca de uma “boa educação” (MARTINS FILHO, 2008).

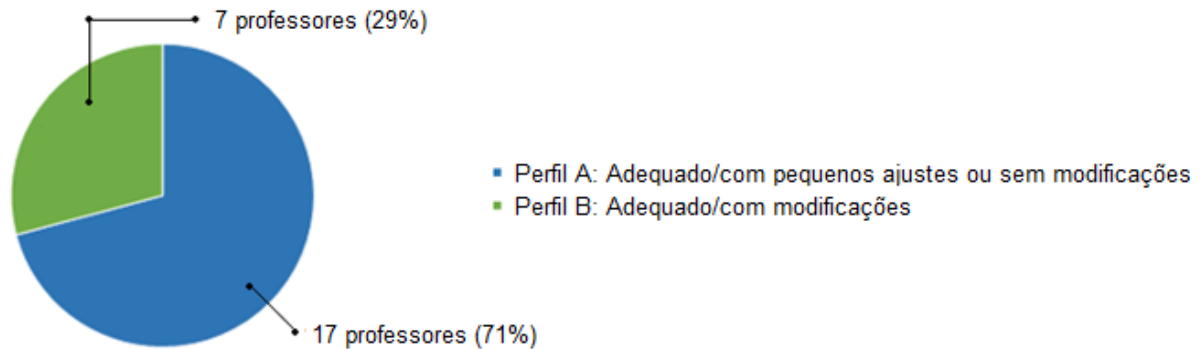
Porém, é necessário levar em consideração nas relações interpessoais a cultura infantil e suas formas de socializar por meio do movimento e do lúdico. O mundo infantil é caracterizado por particularidades distintas dos adultos, ainda que possam estar interligadas (MARTINS FILHO, 2008).

Professores autoritários que por meio de intimidação e repressão buscam o bom comportamento sob sua ótica, reforçam a obediência às regras sem a reflexão sobre as ações. Desta forma, o aluno não conseguirá transcender suas relações em busca do diálogo na resolução dos conflitos com seus colegas, e por consequência não manterá atitudes positivas com eles (SALADINI; LIMA, 2017).

Por este motivo também que consideramos adequado aproximar os itens “manter atitude positivas com os colegas” e “socializa com seus colegas”, pois ambos se interagem em causa e consequência, e assim permitem uma avaliação de forma mais coerente e completa.

Quanto as atitudes manifestadas e conflitos gerados durante as aulas, principalmente na Educação Física, cujo contato é obtido a todo momento, a Figura 11 demonstra a aceitação dos professores sobre o item que avalia as atitudes dos alunos.

Figura 11 – Mantém atitudes positivas



Fonte: autoria própria.

Alguns professores manifestaram a necessidade de complementação dos itens como podemos constatar em suas respostas:

Sugiro uma amplidão maior a este item. [...] a justificativa de um mau desempenho neste item se dá por questões sócio-afetivas. Entendo a necessidade de uma maior relação entre questões sócio-afetivas e desenvolvimento cognitivo-motor (Prof. 7);

Deve envolver outros campos de influência no comportamento que interagem sobre as atitudes do aluno e representem um quadro de evolução (Prof. 11);

Com os colegas e também com os professores (Profª. 19).

Saladini e Lima (2017), pontuam também a necessidade de compreender o movimento do ser humano em sua totalidade, considerando os aspectos biológicos, culturais, sociais, afetivos e morais nas suas manifestações, sendo assim todos estes aspectos determinam as relações estabelecidas com o outro. Ou seja, saber se relacionar de forma positiva, é uma construção que envolve todos os aspectos, inclusive social e intelectual, que não são inatos e, portanto, necessitam ser aprendidos (SILVA, 2009).

Relação esta que ao interagir e relacionar-se:

As crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização. [...] Neste caso, a socialização não se limita somente a um efeito das relações adulto-criança, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças (MARTINS FILHO, 2008, p. 110).

Ainda analisando o item da socialização, um professor gostaria de retirá-lo da planilha com a seguinte justificativa:

A criança aprende pela interação e alunos que não se socializam apresentam características que transpassam as ações promovidas apenas nas aulas de Educação Física e devem ser observadas em outros ângulos que não uma avaliação do progresso do aluno (Prof. 11).

Saladini, Lima (2017), refletem sobre essa questão ao mencionar que a socialização deveria percorrer todo o currículo de maneira transversal, pois trata-se de um processo relacionado ao desenvolvimento moral, ou seja, o aluno tem que aprender as chamadas “habilidades sociais” como normas, condutas, leis e valores, para se comunicar e se relacionar de forma respeitosa com todos a sua volta, seja homem, mulher ou criança. Para tanto, não aconselham que tais ensinamentos fiquem restritos a uma disciplina em específico, e nem que se isentem dessa responsabilidade, sendo importante também, a Educação Física nesse processo de socialização.

Sabe-se que há muito tempo o papel da escola e dos professores, não se restringe mais em transmitir conhecimentos e informações apenas. A todo momento, ainda que indiretamente e inconscientemente, trabalha-se com a ordem moral, estabelecendo espaços de socialização, organização, integração e reconhecimento de pontos de vistas diferentes (BARBOSA, 2007; VINHA, 1997).

Assim sendo, cabe ao professor, promover em suas aulas, estratégias coerentes, e não apenas reunir os alunos em determinadas atividades coletivas, para desenvolver de fato a socialização entre as crianças. Para combater a fase da anomia, a fim de contribuir para o desenvolvimento moral como assim se espera a escola, o professor precisa obter formação e conhecimento necessário, para intervir e para ensinar os alunos a manter atitudes positivas nos possíveis conflitos que venham a surgir durante as aulas (SALADINI; LIMA, 2017; VINHA, 1997).

As aulas de Educação Física em específico geram maiores conflitos quando comparada a outras disciplinas, pois há diversas mudanças relacionadas, por exemplo ao ambiente (quadra, pátios, parques, entre outros), a tarefa (alunos executando a mesma atividade em conjunto, tendo que dividir os materiais e os espaço) e também ao próprio indivíduo (exposição, timidez, pouco habilidoso, entre outros). Em consequência a tantos conflitos, o professor precisa tomar uma decisão

para solucioná-los (SILVA, 2009; OLIVEIRA; SILVA, 2019). A saber a autora traz quatro maneiras de resolução dos conflitos por parte dos professores: 1- o professor resolve tudo pelo aluno; 2- o professor transfere o conflito e a resolução aos demais responsáveis (cabe dizer aqui, direção, pais, inspetores, entre outros); 3- o professor media a discussão entre os alunos na tentativa de se resolverem sozinhos e ainda, 4- o professor simplesmente ignora os conflitos interpessoais (SILVA, 2009).

A forma como o professor escolhe lidar com a situação é fundamental na educação moral. A regulação interna no cumprimento das regras pode se manifestar a partir da heteronomia ou da autonomia. Na primeira, o aluno cumpre uma regra, motivado por fatores externos, como por exemplo medo da punição, por este motivo, caracteriza-se por ações de curto prazo, já na segunda, a motivação é vinculada a compreensão dos motivos (SILVA, 2009).

Logo, o desenvolvimento do relacionamento interpessoal deve ser priorizado desde a infância, pois trata-se de um “processo gradual de respeito por outros” (SILVA, 2009, p. 63) e ainda, deve ser dada atenção necessária e intencional a resolução dos problemas, fugindo da ideia de resolver para voltar imediatamente ao ensino do conteúdo (SILVA, 2009).

O estudo realizado por Oliveira e Silva (2019), ressalta a importância da formação inicial e continuada para subsidiar a intervenção docente nos conflitos gerados durante as aulas de Educação Física. Como resultado dessa pesquisa, as autoras expõem que os professores antes resistentes a resolução dos conflitos, após as intervenções e reflexões com outros professores, mudaram de postura frente ao desconforto desses momentos e atualmente tentam mediar as situações com mais empatia.

Tendo em vista tais conceitos e argumentos apresentados, nota-se a importância de promover estratégias de ensino vinculadas ao desenvolvimento das relações interpessoais, e ainda, partindo do pressuposto que alguns objetivos da avaliação é “problematizar a ação pedagógica, reorientar o processo de ensino e facilitar a auto-avaliação do professor (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 80), faz-se necessário e importante que seja mantido esses critérios na planilha de observação.

III - Executa as atividades propostas / Compreende as orientações propostas

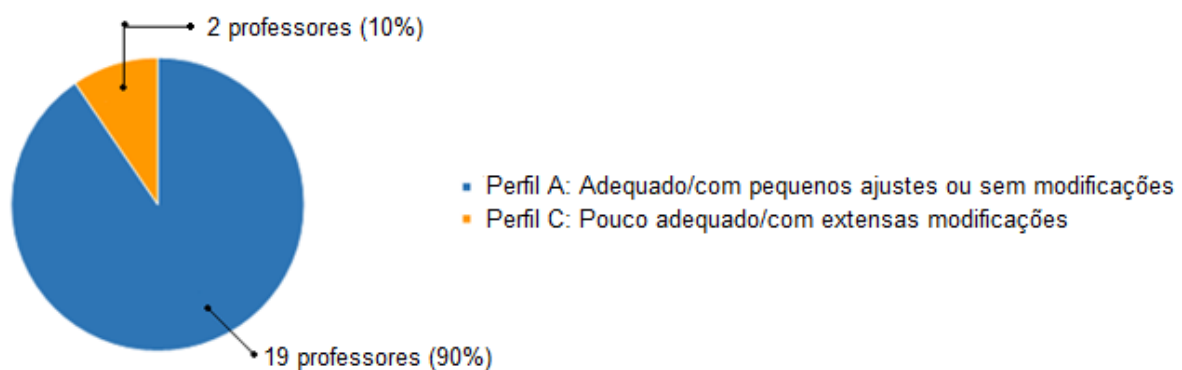
Como foi apresentado anteriormente ao longo desse trabalho, segundo Pellegrini e Barela (1998) para que ocorra o desenvolvimento motor, é necessário que o indivíduo pratique o movimento. Ou seja, o aluno precisa realizar as atividades propostas para que haja mudanças em suas habilidades motoras e seu repertório motor seja enriquecido com orientação do professor, já que “crianças com mais oportunidades desenvolvem um repertório mais rico do que crianças sem tais oportunidades” (p. 77). Cabe aqui dizer que a prática desenvolve não somente a ação motora do indivíduo, mas também outras habilidades que necessitam ser aprendidas.

Em seu estudo Ladewig (2000), relata que alguns autores como Adams em 1971, Fitts e Posner em 1967, Maggil em 1989 e Schimdt em 1988 e 1991, indicaram relação direta entre a quantidade de prática e a facilidade para realizar qualquer atividade. “Para se atingir o estágio autônomo, ou seja, realizar a atividade automaticamente, o indivíduo deverá tê-la praticado consideravelmente” (p. 65).

Nota-se, portanto, a importância do aluno em executar as atividades propostas na aula, ou seja, praticar o que lhe foi pedido para possibilitar uma aprendizagem efetiva. Do contrário o aluno poderá ser prejudicado em termos de seu desenvolvimento integral.

Analisando esse item, os professores participantes dessa pesquisa registraram considerá-lo adequado para avaliar seus alunos, como visto a seguir na Figura 12.

Figura 12 – Executa as atividades propostas



Fonte: autoria própria.

Dos 21 professores, 19 deles consideram o item adequado e apenas 2 expõem ser pouco adequado. No entanto algumas contribuições para melhorá-lo são descritas, a saber:

Ficou vago pois, o mesmo aluno pode executar com louvor diversas atividades e não executar apenas uma outra, e teria o mesmo conceito que um aluno que executa poucas atividades (Prof. 2).

Deve ser alterada dentro de parâmetros mais exatos quanto a participação do aluno ao longo de um período quanto as atividades propostas (Prof. 11).

Executa total ou parcial. Executa conforme solicitado ou necessita de intervenção (Profª. 14).

Executa, mas de que forma? Apenas participa? Ou já intenção na execução? (Profª. 19).

Entendemos nas falas dos professores a necessidade de mais elementos para investigar efetivamente a execução do aluno nas atividades da aula. Notamos, nesse caso, que a sugestão levantada por mim na revisão de literatura sobre o assunto, parece refletir também o que os docentes pensam. À vista disso, é possível sugerir, como alternativa, a união dos itens “compreende as orientações propostas” com “executa as atividades propostas”. Neste caso, poderíamos estabelecer um único critério denominado, por exemplo, como “executa as atividades propostas de acordo com as orientações”. Ainda que pareça uma pequena modificação, o professor terá mais elementos para avaliar, já que:

Os conteúdos procedimentais implicam o saber fazer, e o conhecimento sobre este domínio só pode ser verificado em situações de aplicação. Assim, o que define uma aprendizagem não é o conhecimento que se tem de um conteúdo, mas o domínio ao transferi-lo para a prática (DARIDO, 2012, p. 137).

Nesse contexto, considero interessante termos sempre em vista que o professor deve passar orientações para seus alunos durante as atividades. Deixá-los livres é oportuno em alguns momentos, mas não podemos garantir que aprendam sozinhos a todo momento. Ladewig (2000, p. 68) expõe o seguinte:

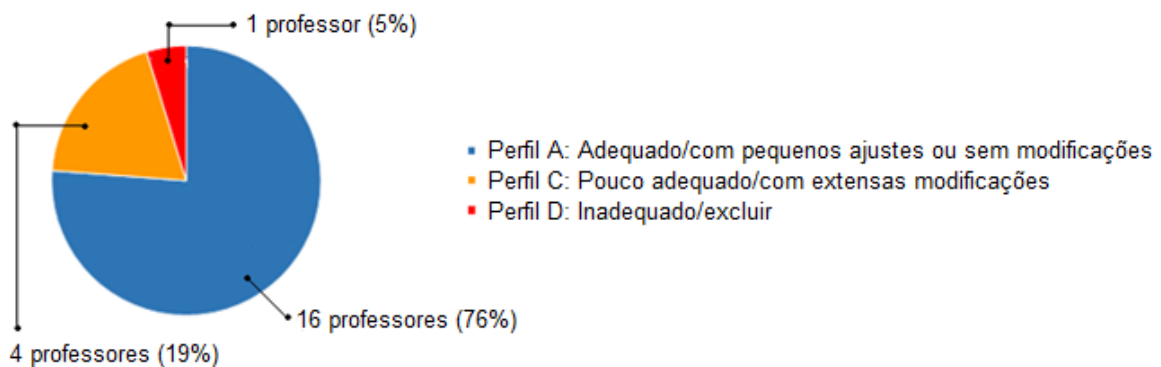
Não podemos deixar os nossos alunos praticando sozinhos o tempo todo, proporcionando-lhes mais experiências de fracasso do que de sucesso, como também não devemos passar todos os detalhes, de uma maneira gessada, sem que eles assimilem o porquê e como estão fazendo. O objetivo principal

durante a aprendizagem de qualquer atividade é fazer com que o aluno obtenha sucesso e sinta prazer no que está fazendo.

Logo, o professor com seu devido conhecimento, deve analisar cada situação e identificar qual o tipo de informação que seu aluno precisa em diferentes momentos e após as instruções, deixá-lo praticar (LADEWIG, 2000).

Para tanto neste item “compreende as orientações propostas”, os professores se dividiram em três perfis diferentes, sendo o perfil “A” a maioria. Ou seja, de modo geral este critério foi estabelecido como adequado e, portanto, na percepção dos professores, deve continuar presente na planilha. Poucos docentes ressaltaram a necessidade de estabelecer extensas modificações e um apenas para excluir. Vejamos na Figura 13.

Figura 13 – Compreende as orientações propostas



Fonte: autoria própria.

Houve apenas duas sugestões sobre o assunto. Para excluir o critério, a justificativa foi:

O aluno que não compreende as orientações propostas deve ser incluído junto a outros procedimentos que envolvem toda a escola, para além das aulas de Educação Física (Prof. 11).

A outra sugestão mencionada foi:

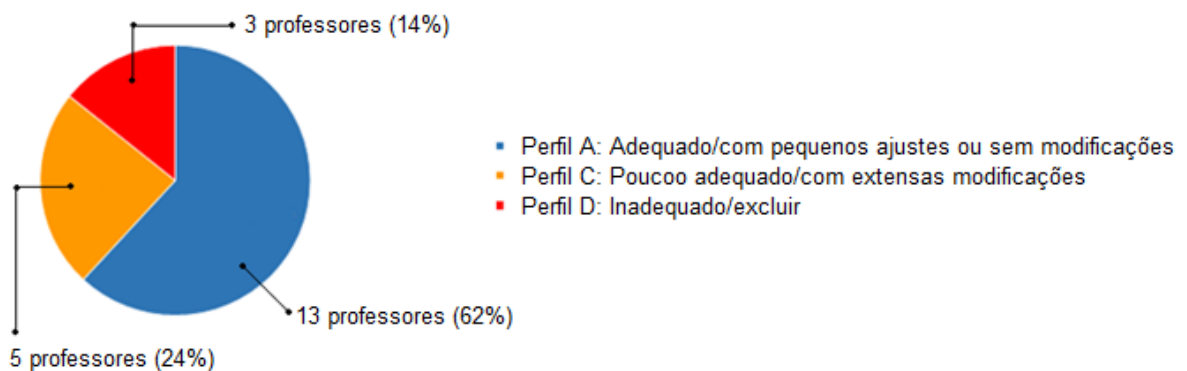
A compreensão do aluno é um item conceitual importante. É necessário mais clareza nos critérios de avaliação (Profª. 19).

Tendo em vista o que foi apresentado, ressalto que a contribuição exposta nesses dois aspectos da planilha, partiram da minha prática e reflexão, e longe de estabece-la como correta, trago para abrir o diálogo se necessário com os demais professores.

IV - Aspectos psicomotores

Nesta seção apresentaremos, a percepção que os docentes tiveram sobre as oito habilidades motoras, agrupadas em “aspectos psicomotores”. Esta parte da planilha de observação foi a mais criticada pelos professores, como destacado na Figura 14.

Figura 14 – Aspectos psicomotores



Fonte: autoria própria.

Como podemos observar, ainda que o perfil “A” represente a maioria (13 professores), quando comparamos aos demais gráficos apresentados anteriormente sobre outros critérios, este representa a maior insatisfação para avaliar os alunos na Educação Física na educação infantil.

Para iniciamos a discussão acerca do desenvolvimento motor um professor trouxe um ponto interessante para destacarmos de início, a saber:

Sugiro uma relação maior do desenvolvimento psicomotor com a questão social da criança. Observo que muitos que apresentam dificuldade psicomotora, o demonstram por questões sócio-afetivas envolvidas (Prof. 7).

De acordo com Freire (2011), é necessário considerar os aspectos culturais e sociais para compreender o movimentar-se da criança, desta forma discorda da padronização estabelecida dos movimentos em que é atribuído muito mais ao biológico do indivíduo do que ao ambiente, o que é exterior a ele.

Ao perceber o ato motor de forma isolada, além de destacá-lo como um processo que ocorre de forma unilateral, corremos o risco de reduzir o papel da Educação Física dentro do projeto educacional mais amplo (FREIRE, 2011).

Vários autores (CLARK, 2007; BARELA, 1999; 2001; 2006; PELLEGRINI; BARELA, 1998), destacam a importância de considerar o desenvolvimento motor sob a influência de vários fatores como o ambiente, a tarefa e também ao biológico, mas não somente a ele.

Ou seja, sabemos da importância da Educação Física no desenvolvimento motor das crianças e o quanto ele é necessário para aprendizagem integral do aluno, porém devemos manter atenção no que se refere as consequências desse desenvolvimento do ponto de vista cognitivo, afetivo e social.

Nesse sentido, Freire (2011, p. 17) complementa:

Ainda que eu concorde com a preocupação em relação à qualidade de movimento, penso que uma má qualidade motora não pode desencadear automaticamente ações terapêuticas ou educativas que desconsiderem a história da criança em seu meio ambiente. Se tal ou qual movimento não se enquadra nos padrões, existe, para tanto motivos que devem ser estudados. Quero crer que, de qualquer maneira, as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações tornariam impossível que todas as crianças do mundo tivessem ritmos e padrões de movimentos iguais.

Pellegrini (2000; 2009), relata que as primeiras tentativas do indivíduo iniciante (fase inexperiente) em determinadas habilidades motoras acontecem de maneira descoordenada, sem fluência e com movimentos desnecessários. Sendo assim, há uma grande quantidade de erros na execução e os acertos, geralmente, ocorrem ao acaso. Para atenuar a complexidade do novo movimento, a criança nessa fase, o executa restringindo a movimentação de suas articulações e demonstra, portanto, certa rigidez na tarefa executada (PELLEGRINI, 2000).

Do inexperiente a fase intermediária, a criança apresenta maior controle de suas ações, estabelecendo um padrão de movimento mais consistente, que por sua vez, diminui a quantidade de erros e aumenta a confiança na execução da tarefa. Isto é, o indivíduo consegue focar sua atenção aos estímulos pertinentes e com isso

gasta menos energia e tempo na ação motora. Nesse caso, suas articulações se movem com mais sincronismo, promovendo mais fluidez ao movimento (PELLEGRINI, 2000).

Já no nível avançado, há automatização da tarefa, com o máximo de eficiência e eficácia, demonstrando confiança na ação motora. Agora, as articulações continuam ganhando maior fluidez, porém necessitando gastar menos energia para manipulá-las (PELLEGRINI, 2000).

Visto tais estágios, é importante reconhecer, para o planejamento do professor, que as mudanças no comportamento motor ocorrem de forma sequencial (do mais simples para o mais complexo), contínua e atrelado a experiências anteriores (PELLEGRINI; BARELA, 1998).

Ou seja, um aluno não deve ser comparado aos demais, já que cada um é influenciado por vários fatores e apresenta seu próprio ritmo de desenvolvimento motor, torna-se importante que a referência do seu desenvolvimento seja o próprio aluno. Darido (2012, p.138) afirma: “especificamente quanto às habilidades motoras e as capacidades físicas, é possível avaliar o aluno pelo seu progresso nos testes físicos, sempre comparando o seu resultado consigo próprio”.

Quando analisamos as outras justificativas e sugestões trazidas pelos professores, as respostas corroboram com a mesma preocupação exposta por mim na revisão bibliográfica, referente a falta de parâmetros para analisar o desenvolvimento motor das crianças. Vejamos:

Não há um protocolo para nos fornecer parâmetros de como avaliar cada item, sendo assim, cada professor faz de um jeito (Profª. 19).

[...] grande dificuldade em preencher os itens de desenvolvimento motor, pois, não há um parâmetro para dizer, por exemplo, se o meu aluno apresenta equilíbrio ou não. O que é equilíbrio? Como definir esses itens para preenchimento? E acredito que ao padronizar o aluno em um desses parâmetros, acabamos o avaliando de uma maneira rasa, sem contar que cada professor terá o seu próprio parâmetro, o que acaba dificultando mais ainda (Profª. 4).

Dificuldade na dominância lateral, pois não há como atribuir um sim ou não como pede o documento [...] (Prof. 9).

Longe de defender testes de aptidão física na escola para padronizar o comportamento motor dos alunos numa visão maturacionista, o que se apresenta como necessário é deixar claro ao professor o que ele tem que avaliar em cada

habilidade motora, em outras palavras, o que o aluno poderia ser capaz de fazer desconsiderando os outros fatores relacionados à aquisição da habilidade motora. Nesta perspectiva, Freire (2011, p. 15), afirma que:

O que se espera é que as crianças possam, da melhor forma possível, apresentar em cada período de vida uma boa qualidade de movimentos, de acordo com certos modelos teóricos apresentados, ou seja, que aos três anos, por exemplo, corram ou andem com certa habilidade, que saltem de certa forma aos sete anos etc.

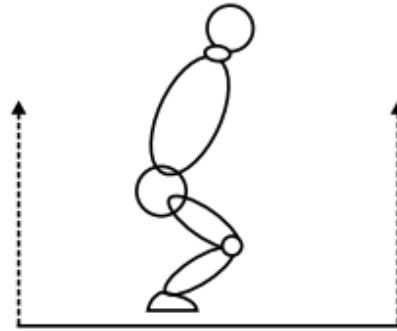
Partindo desse pressuposto, existem diversos modelos teóricos de desenvolvimento motor, como os modelos propostos por Gallahue (GALLAHUE; OZMUN, 2005; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013) e Clark (CLARK, 1994; CLARK; METCALFE, 2002), que apresentam os comportamentos motores esperados ao longo do ciclo vital e, portanto, servem como referências para os educadores.

Neste mesmo sentido, há um manual de avaliação motora, desenvolvido por Rosa Neto (2007), que traz alguns elementos interessantes para subsidiar o olhar docente na prática avaliativa dos aspectos motores. Ressaltando que “as formas de avaliar o desenvolvimento motor de uma criança podem ser diversas; no entanto, nenhuma é perfeita nem engloba holisticamente todos os aspectos do desenvolvimento” (ROSA NETO, 2007, p. 29).

Assim sendo, considerando a realidade escolar, com todas as problemáticas que circundam a prática docente, vale destacar que seria impossível aplicar a metodologia apresentada nesta obra de forma fidedigna. Porém, consideramos adequado trazer em discussão a possibilidade de aderir, como referencial apenas, os movimentos utilizados nesse manual de avaliação motora, para cada habilidade de acordo com as faixas etárias.

Somente para ilustrar nesse primeiro momento, trago na Figura 15 um exemplo do que se espera de um aluno de 4 anos de idade para a habilidade motora “motricidade global”, segundo o manual de Rosa Neto (2007).

Figura 15 – Saltar sobre o mesmo lugar



Fonte: ROSA NETO (2007).

De acordo com o manual, a instrução exposta sobre a ação motora é:

Dar sete ou oito saltos sucessivamente sobre o mesmo lugar com as pernas um pouco flexionadas. Erros: os movimentos não serem simultâneos de ambas as pernas, a criança cair sobre os calcanhares. Tentativas: duas (ROSA NETO, 2002, p. 50).

Ao utilizar esta referência, todos os professores e coordenadores, estarão cientes do que se trata determinada habilidade motora. Podendo, desta forma, inferir melhor os níveis de desenvolvimento dos alunos da Rede Municipal em questão. Porém, faz-se necessário tomar cuidado para que a prática avaliativa não se torne apenas uma ação burocrática para estabelecer resultados aos responsáveis e órgãos gestores. Ela deve servir de base no cotidiano do professor para auxiliar sua ação docente (HOFFFMAN, 1998).

Dentre as oito habilidades expostas na planilha de observação, um professor se atentou para a “dominância lateral”, alegando ser inadequado, pois:

[...] não há como atribuir um sim ou não como pede no documento, uma vez que esta pode ser destra, canhota, ambidestra ou cruzada (Prof. 9).

O material de apoio disponibilizado aos professores se baseia em Mediavilla apud Romero (1988) e “entende que dominância lateral é a preferência que a criança tem por um lado ou outro do seu próprio corpo, baseando-se a partir da coluna vertebral que lhe serve como eixo” (MUNICÍPIO, 2018, p. 5, grifo do autor). Para Rosa Neto (2007), a dominância lateral pode se apresentar como destro completo, sinistro completo, lateralidade cruzada e ainda lateralidade indefinida.

Frente a essa descrição, a observação exposta pelo professor, no meu entendimento mostrou-se pertinente e, portanto, cabível de maiores diálogos junto aos coordenadores para sua alteração ou exclusão.

Para finalizar o item “aspectos psicomotores”, evidencio a fala de Betti e Zulliani (2002, p. 80), cujos “testes de desempenho de habilidades ou capacidades físicas somente são condenáveis se utilizados como único instrumento ou estiverem descontextualizados do programa, avaliando aspectos que não foram objeto de ensino.

O intuito desta categoria foi revelar os principais pontos levantados, pela percepção do grupo docente, sobre a relevância dos critérios estabelecidos na planilha de observação. A seguir falaremos mais especificamente sobre a relevância de ter uma planilha para sistematizar a avaliação da Educação Física na educação infantil.

5.3.2 Aplicabilidade da Planilha

Após analisar a importância do conteúdo que a planilha abrange, neste eixo, buscamos identificar na percepção dos professores, a aplicabilidade da planilha em estudo, ou seja, o quanto a consideram relevante e aplicável em suas rotinas.

Para tanto, após a leitura dos dados, organizamos duas categorias para dialogar sobre esta questão, a saber: Relevância da planilha na avaliação e Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física.

5.3.2.1 Relevância da planilha na avaliação

Seria mesmo necessária uma planilha para a Educação Infantil? Qual a intenção na colheita desses dados? Será dado um feedback aos responsáveis? Serão usados para um estudo? (Profª. 19).

Iniciamos a discussão dessa categoria, com os questionamentos de uma professora expostos acima, na tentativa de identificar os pontos positivos e negativos destacados pelos professores acerca dessa sistematização da avaliação na educação infantil.

A disciplina Educação Física, detém uma especificidade diferente dos demais componentes curriculares. Por este motivo, pela estrutura de aula que se apresenta, permite avaliar os alunos por meio de aspectos informais, como interesse, comportamento e capacidade geral (BETTI; ZULIANI, 2002).

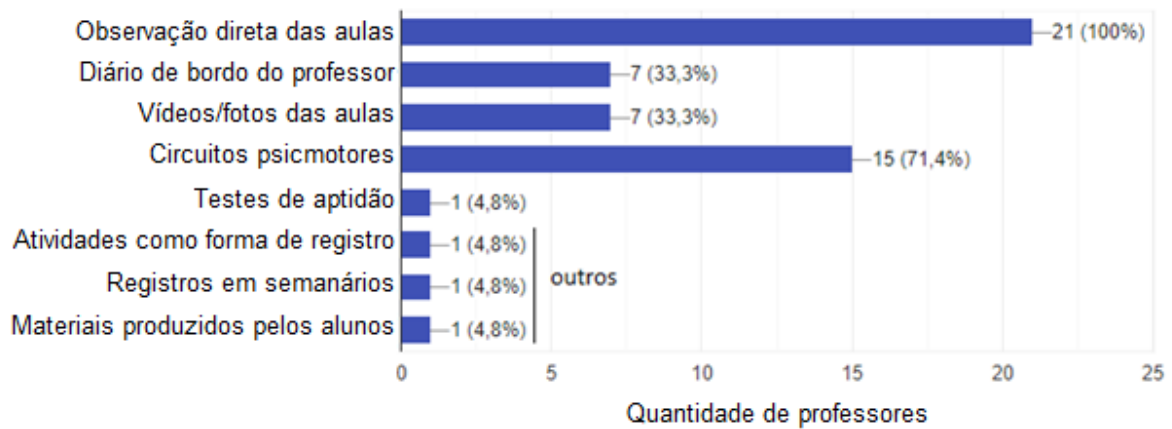
No entanto, a avaliação se torna subjetiva tanto para o professor, como também para os demais envolvidos da comunidade escolar. Para facilitar a reflexão e garantir formalidade nesse processo avaliativo pode-se utilizar fichas de observação ou anotações assistemáticas (BETTI; ZULIANI, 2002). Nesse sentido:

Os processos avaliativos incluem aspectos informais e formais, concretizados em observação sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, auto-avaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor [...] etc (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 79).

Em resposta a qual instrumento os professores utilizam para avaliar em suas aulas (ver Figura 16), todos os 21 professores responderam utilizar a observação. Em seguida, de maneira também expressiva (15 professores) os circuitos motores foram indicados como um instrumento de avaliação. O diário de bordo e vídeos/fotos das aulas foram elencados por 7 professores, e apenas 1 professor elegeu o teste de aptidão. Na opção outros, foram registradas 3 maneiras diferentes de avaliação, sendo elas: atividades como forma de registro; registros em semanários; e materiais produzidos pelos alunos.

Cabe aqui esclarecer o conceito “semanário” introduzido na resposta de um dos professores. Trata-se de um documento oficial disponibilizado pela Secretaria de Educação, cujos professores têm que preencher semanalmente com o tema, objetivos e desenvolvimento das atividades. Na versão anterior desse documento, o professor tinha um campo destinado a avaliação também. Ou seja, não existia a planilha de observação, material de estudo desse trabalho, mas era necessário preencher posteriormente à aula as impressões e registros pertinentes a ela.

Figura 16 – Instrumentos/critérios utilizados para avaliar nas aulas de Educação Física escolar na educação infantil

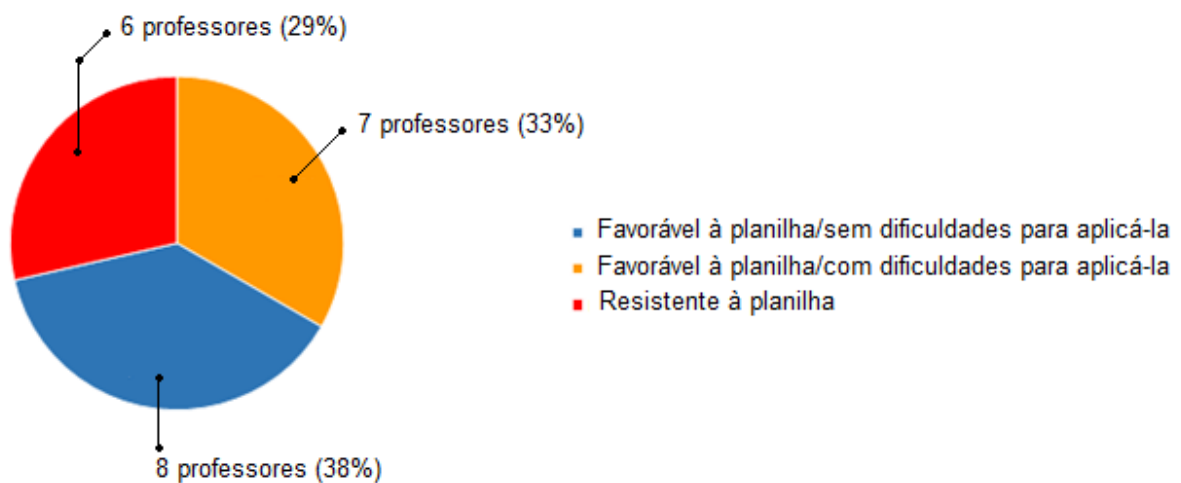


Fonte: autoria própria.

Sendo assim, a planilha de observação da Secretaria de Educação traz de forma sistematizada para o professor, subsídios para observar e avaliar os aspectos informais. No entanto, tal sistematização gera diferentes opiniões sobre sua relevância ou não.

Na fase de correlação dos dados, surgiram três Clusters com diferentes opiniões acerca da planilha de observação. Na Figura 17, podemos identificar quais são eles.

Figura 17 – Percepção geral da planilha de observação



Fonte: autoria própria.

Os três perfis identificados em laranja, azul e vermelho, respectivamente foram: 1- Favoráveis à planilha/com dificuldade para aplicá-la (FP/CD); 2 – Favoráveis à planilha/sem dificuldade para aplicá-la (FP/SD) e; 3- Resistentes à planilha.

Deste gráfico, tentamos identificar as possíveis variáveis de causa que os combinaram nos determinados Clusters (FP/SD, FP/CD e Resistentes). Para tanto o Quadro 8 demonstra alguns dados que delinham o respectivo perfil, na tentativa de compreendê-los melhor.

Quadro 8 – Possíveis causas disparadoras para cada perfil de Cluster

CLUSTER	Quantidade de Prof.	Sexo	Idade (média)	Ano de formação (média)	Tempo de atuação na Ed. Infantil (média)	Preferência de atuação na Ed. Infantil
FP/SD	8	(F)- 5; (M)-3	37	2004	3 anos	62,50%
FP/CD	7	(F)-3; (M)- 4	37,4	2006	4,4 anos	57,10%
Resistentes	6	(F)-4; (M)- 2	31,5	2009	3,6 anos	33,30%

Fonte: autoria própria.

De um modo geral os Cluster ilustrados acima não registraram grandes diferenças entre as possíveis causas. O grupo que mais destoou, foi o Cluster denominado “Resistentes à planilha” de desenvolvimento da Secretaria de Educação, tendo a menor média de idade, com formação mais recente e a minoria com preferência de atuação na educação infantil.

Os discursos negativos sobre a planilha destacam-se nas seguintes respostas:

Por conta da diferente realidade de cada profissional e de suas escolas (Prof. 2);

[...] não se tem claro o objetivo da mesma [...]; É um instrumento que gera um conceito inaplicável e sem relevância, uma vez que na educação infantil não se tem nota (Profª. 3);

Deve-se levar em consideração o ambiente em que a criança vive e suas diferenças (Prof. 6);

Excesso de atenção dada os valores psicomotores [...] (Prof. 11);

Acredito que os quesitos podem ser melhorados e a gradação mais dispersada [...] (Prof. 12);

[...] não deve ter esse olhar como avaliação (Profª. 17);

A planilha segue uma linha muito psicomotricista e não considera elementos da cultura corporal de movimento (Profª. 19);

A avaliação é muito subjetiva, achei os critérios inadequados e insuficientes para o processo avaliativo (Profª. 20).

Nota-se que a recorrência das respostas negativas é referente, principalmente, aos perfis de professores resistentes à planilha e FP/CD. Em contrapartida, as justificativas positivas apresentados estão atreladas de maneira geral ao perfil FP/SD demonstrando as seguintes opiniões:

[...] padroniza forma de avaliação dos alunos do município (Profª. 1);

Abrange os principais aspectos da formação integral dos alunos (Profª. 8);

Aborda todos os critérios a serem avaliados nesta faixa etária (Prof. 9);

Leva em consideração o desenvolvimento cognitivo, social e motor do aluno (Prof. 10);

Atende de forma pertinente (Prof. 13);

[...] contempla itens importantes a serem observados no desenvolvimento motor dos alunos (Profª. 14);

As informações solicitadas são pertinentes (Profª. 18);

[...] tem um parâmetro se o aluno está atingindo as habilidades motoras (Prof. 21).

Alguns docentes deixaram claro que acham interessante ter uma planilha para sistematizar a observação, mas que a forma como está organizada precisa de ajustes para cumprirem efetivamente o papel da avaliação escolar. Vejamos:

Acho interessante a presença da planilha, porém, não concordo com alguns itens presentes, o que acaba tornando a planilha apenas uma obrigação burocrática (Profª. 4);

Essa planilha direciona para uma avaliação, mas de forma superficial (Profª. 5);

[...] as classificações da planilha são importantes para o desenvolver, contudo não devem ter esse olhar como avaliação (Profª. 17).

A professora 17, relata considerar relevante ter uma planilha para avaliar o aluno na educação infantil, porém em sua resposta nota-se que esboça o oposto. Diante disso, Rosa Neto (1997) comenta sobre as contradições da cultura docente:

Cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu (p. 39).

Para Hangreaves apud Rosa Neto (1997) a cultura docente é uma construção histórica e coletiva. Nesse sentido, a cultura docente é diferente de identidade profissional, na medida em que o primeiro conceito considera elementos do trabalho e do não trabalho do sujeito que também vive fora do ambiente educacional.

Especialmente contrários a sistematização da avaliação tivemos apenas três professores. Darido (2012) chama atenção para esse fato ao mencionar a importância e a complexidade do processo avaliativo. Para a autora:

Avaliar é diferente do processo de atribuir um conceito, embora eles estejam relacionados, ou seja, se não podemos prescindir de jeito algum de observar o processo de aprendizagem do aluno, podemos ou não transformar estes processos em uma nota/conceito (DARIDO, 2012, p. 139).

A sistematização no ato de avaliar torna-se perigoso no sentido de engessar o processo avaliativo do professor que é comprometido com sua prática docente, no entanto, a falta dela pode também legitimar um abandono docente no que tange a avaliação. O que quero dizer é que, para garantir efetivamente que o professor realize uma avaliação, torna-se necessário haver registros desse processo e, ainda que haja uma planilha para transformar em nota/conceito o processo avaliativo, ela tem que ser o mais coerente possível a fim de assegurar e minimizar as problemáticas geradas pela sua inflexibilidade.

A avaliação pautada na perspectiva tradicional carrega elementos que prioriza a quantificação, a punição, a comparação e uma maior preocupação com atribuição de notas/conceitos do que com o próprio processo de ensino e de aprendizagem (DARIDO, 2012). É contrária a essa visão, que a planilha de observação deve ser estruturada.

Sabe-se que a observação tem um papel muito importante na avaliação na Educação Física escolar, para tanto:

Acreditamos que os professores de Educação Física poderiam ampliar as atitudes observadas, procurando analisar outras para além da participação. Como por exemplo, a cooperação entre os alunos e do aluno com o professor, a iniciativa à pesquisa, o respeito entre os meninos e as meninas, ou o respeito ao menos habilidosos, além de outros (DARIDO, 2012, p.136).

Smole (2010), registra 4 instrumentos de avaliação: 1- Observação e registro; 2- análise de registros dos alunos; 3- provas e análise de erros; 4- autoavaliação. Tratando-se de educação infantil, tendo em vista a quantidade de alunos e de turmas, o instrumento mais acessível e, portanto, coerente para analisar o desenvolvimento do aluno é a observação.

Para este autor, observar pode ser um registro do que foi percebido de maneira simples, como por exemplo em forma de checklist (SMOLE, 2010). É nesse sentido que a planilha de observação da Secretaria de Educação vem para contribuir e facilitar a dinâmica do professor no processo avaliativo, tendo grande aceitação, ainda que seja necessário ajustar alguns critérios como exposto na categoria anterior.

5.3.2.2 Necessidade de capacitação sobre avaliação na Educação Física

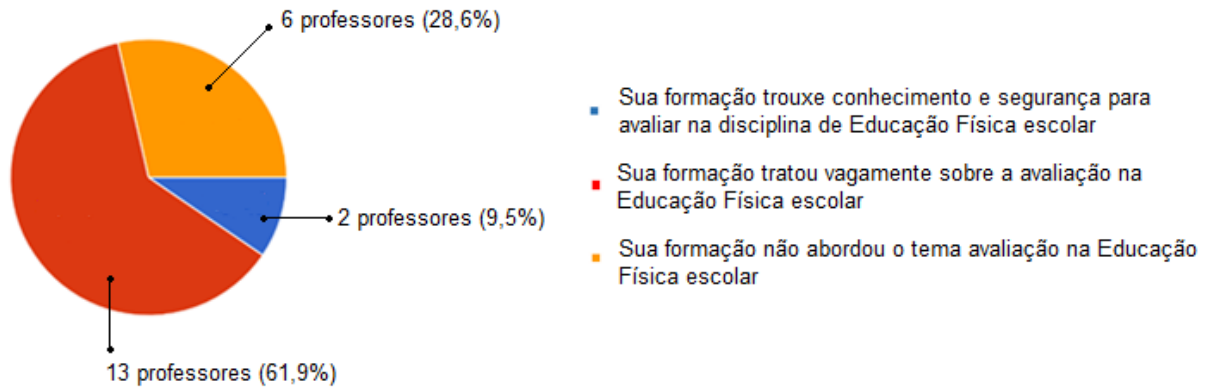
A qualidade do processo avaliativo está relacionada segundo Alegre (1993) a alguns fatores, principalmente ligados: a falta de capacitação dos professores; ao desinteresse demonstrado pelos professores sobre o assunto; a incoerência entre os atributos considerados na avaliação e os objetivos do programa pedagógico e ainda; a falta de assessoria didático-pedagógica da equipe escolar e o descaso com a disciplina Educação Física.

No estudo realizado por Alegre (1993), constatou-se que 34% dos professores relataram não ter recebido capacitação específica para avaliar com qualidade, 36% indicam que tiveram capacitação, porém inadequada e apenas 19% afirmam ter conhecimento necessário e segurança para avaliar.

Similarmente em nossos estudos, os dados (Figura 18) demonstram que a maioria 61,9% relatam ter tratado vagamente a avaliação na Educação Física escolar, outra parte 28,6% afirmam não ter sido abordado esse tema na sua

graduação e apenas 2 (9,5%) dos professores tiveram conhecimento o suficiente para deixá-los seguros no momento da avaliação.

Figura 18 - Formação acadêmica referente à avaliação na Educação Física escolar



Fonte: autoria própria.

Ludke (1996), alega ser importante reconhecer a formação inicial apenas como uma limitada preparação inicial. Nesse sentido:

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial (LUDKE, 1996, p. 315).

Como exposto por Betti (2001, p. 83) “não é mais possível que um profissional saia pronto de um curso, daí a necessidade de se complementar a formação profissional de formas até mesmo variadas”.

Para estes autores, a formação profissional, pode ser concebida de duas formas: direta e indireta. A primeira, está atrelada às leituras, cursos, palestras, oficinas, etc. Já a segunda se refere ao contato com os colegas de profissão, com os alunos e comunidade escolar. Independentemente de qualquer uma, acreditam que o profissional tem que ter interesse e iniciativa para buscar seu aperfeiçoamento na carreira docente, para tanto necessitam de alguns fatores práticos, como:

[...] dispensa do dia de trabalho para que o professor possa freqüentar cursos, entrar em contato direto com trabalhos inovadores ou até mesmo participar de congressos e seminários; ajuda de custo para inscrição, transporte, alimentação e hospedagem quando necessário; divulgação de eventos (BETTI, 2001, p. 85).

No documento “Referenciais para formação de professores” também é registrada a importância das Secretarias de Educação promoverem condições para que a formação continuada ocorra dentro da jornada de trabalho sem prejuízos das horas de docência (BRASIL, 1999).

Durante sua formação acadêmica, o professor adquire uma série de conhecimentos teóricos e práticos que devem servir de base para sua atuação profissional. Nesse sentido, Mizukami apud Mileo e Kogut (2009), defende que o professor necessita de algumas bases de conhecimentos na sua prática docente, entre elas: conhecimentos científicos específicos da área de atuação, conhecimentos relacionados à docência e seus instrumentos para a construção do saber e ainda, os conhecimentos advindos da experiência dentro da sala de aula.

De forma complementar, Saviani (1996) aponta dois modelos de formação de professores, a saber: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico didático. No primeiro, a formação é pautada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento. Já o segundo refere-se também à necessidade de preparar o professor para os conhecimentos pedagógico-didáticos.

A formação didático-pedagógico, para o modelo de conteúdos culturais-cognitivos, é considerada dispensável ou acredita-se que será conquistada na própria ação docente, isentando a responsabilidade da instituição formadora (SAVIANI, 1996). Assim, a partir dessa formação introdutória, o professor “vai aprendendo fazendo, com seus alunos”, por meio da prática e diálogo com outros colegas, tentando reter o que dá certo para solucionar futuros problemas (LUDKE, 1996, p. 317). Para Betti (2001), esse saber não se ensina, é o “saber da Experiência”.

De certa forma, observamos que a formação inicial é importante e imprescindível no enriquecimento profissional, porém ela por si só não é suficiente para garantir a qualificação dos professores (MILEO; KOGUT, 2009; BRASIL, 1999).

Tendo em vista ainda, a dificuldade de se discutir o tema avaliação seja em qualquer nível e disciplina da educação básica, o professor necessita de mais formação e reflexão da sua prática para minimizar as dificuldades encontradas por esse assunto, já que:

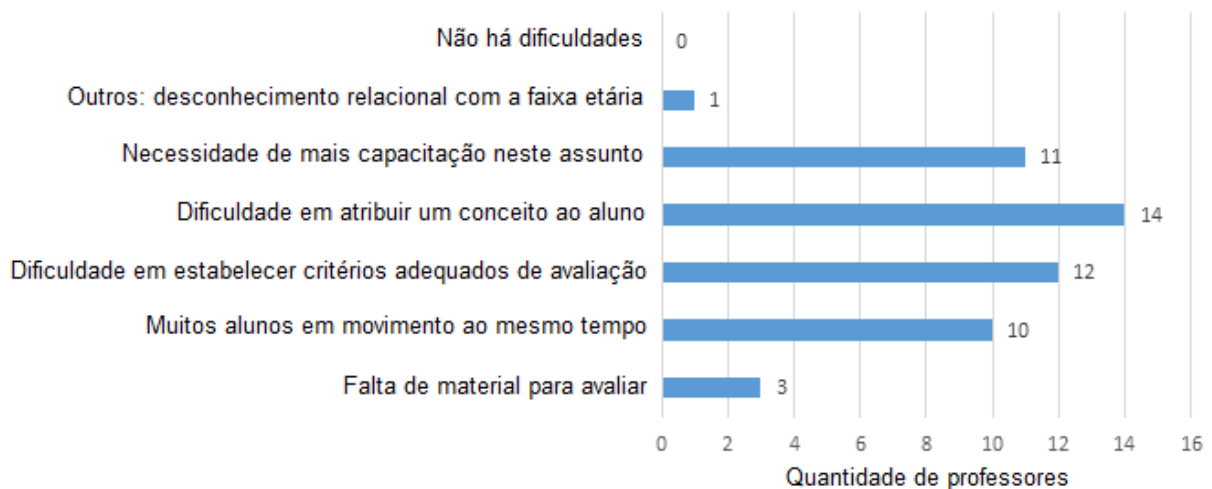
Quando o professor analisa a própria prática faz com que ele visualize o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica pautada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas e a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações (MACENHAN; TOZETTO; BRANDT; 2016 p. 508).

Wengzynski e Tozetto (2012), no seu estudo, chamam atenção para a relação teoria e prática da formação continuada dos professores. A percepção das autoras sobre esta relação é de que os docentes, por não conseguirem atribuir reflexão sobre a sua prática, consideram a teoria distante de sua realidade escolar. Portanto, percebe-se na visão dos professores, que há mais necessidade de formações com questões práticas da sala de aula do que com as questões teóricas que servem para subsidiar a reflexão sobre a ação docente futura.

No entanto, enquanto pesquisadora e professora atuante também, percebo que a formação continuada deve ser um processo mais amplo no sentido de garantir o apoio técnico e prático para ação docente, mas também fornecer conhecimentos teóricos para capacitar o professor em refletir sobre sua realidade escolar.

Nesse sentido, os professores registraram suas principais dificuldades em avaliar na Educação Física, como podemos verificar na Figura 19.

Figura 19 – Dificuldades enfrentadas pelos professores na avaliação na Educação Física escolar



Fonte: autoria própria.

Dentre as possibilidades expostas na pergunta, os professores relataram, em ordem de maior dificuldade: 1- atribuir um conceito ao aluno; 2- estabelecer critérios adequados de avaliação; 3- mais capacitação neste assunto; 4- muitos alunos em movimento ao mesmo tempo; 5- falta de material para avaliar; e ninguém relatou não sentir dificuldades. Na alternativa outros, um dos professores ressaltou um item não pensado por nós na formulação das questões, tendo como dificuldade, o desconhecimento relacional com a faixa etária.

Na tentativa de facilitar a aplicação da planilha de observação, foi disponibilizado aos professores um material de apoio elaborado e escrito pelos ATPs de Educação Física do município. Nota-se (Figura 20) que nenhum professor gostaria de excluí-lo, indicando a necessidade de haver um documento norteador para auxiliar, porém ressaltam que é necessário modificá-lo:

Figura 20 – Opinião dos professores quanto ao material de apoio para a planilha de observação



Fonte: autoria própria.

Nesse sentido, um professor ressalta que:

Acredito que haja necessidade de um material de apoio, porém, antes da sua reelaboração, a planilha de avaliação também tem que ser reajustada, principalmente em relação aos itens de desenvolvimento motor (Profª. 4).

Os professores evidenciaram a necessidade de ter um material de apoio porém este não pode ser encarado como mais um documento burocrático, pelo contrário, tem que ser divulgado amplamente aos professores juntamente com cursos e capacitação para melhor compreenderem, ou até mesmo construído coletivamente pelo corpo docente, a fim de garantir que respostas como esta não ocorram mais:

Não tive contato com o referido material (Prof. 12).

A formação continuada tem que promover condições práticas e teóricas para que o professor reflita sobre o que, quando e como observar nas suas aulas, na tentativa de reduzir as angústias representadas nessas falas:

Não estava familiarizado com os quesitos e sistematizei um circuito que exigia participação individual dos alunos, mas foi difícil a aplicação para o grande número de alunos em cada turma [...] (Prof. 12).

Dificuldade para elencar 13 itens de cada aluno. É humanamente impossível responder de maneira fidedigna com a quantidade de alunos que tenho (Profª. 19)

Saber exatamente o que considerar e observar no aluno em alguns itens (Profª. 15)

Falta de informação de como preencher a planilha [...]; Como definir esses itens para preenchimento? [...] fui no achismo e não avaliei meus alunos de uma maneira justa (Profª. 4)

Tal inquietação por parte dos professores demonstra de certa forma, um cuidado e uma reflexão importante sobre assunto. Para tanto precisamos entender alguns pontos sobre o ato de observar.

Smole (2010), traz determinados questionamentos que podem ser feitos ainda durante a fase de planejamento para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, tais como: “ O que ensino?”, “ Por que ensino?”, “Meus alunos podem aprender isso?”. Ao refletir sobre, o professor consegue estabelecer certas finalidades que podem guiar o olhar para alguns conceitos, habilidades e atitudes que se espera observar em seus alunos.

As informações registradas por meio da observação permitem inferir imediatamente os rumos que deverão ser tomados pelo professor, na medida em que tais registros permitem traçar um panorama do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, observar deve possibilitar ao professor:

- Coletar indícios de tensões, sofrimentos, avanços e conquistas;
- Interpretar esses indícios visando compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar seus avanços;

- Rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras formas de ensinar, gerando assim novas aprendizagens;
- Situar o aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- Construir formas de comunicação claras para mostrar a todos os interessados, tanto o sentido ou o significado desse processo avaliativo quanto a situação dos alunos nesse novo contexto (SMOLE, 2010, p. 7-8).

Observar é se atentar a fatos significativos do contexto de ensino e aprendizagem. Os itens presentes na planilha de observação servem como um norte nesse sentido. Ou seja, o professor sabe o que deve analisar, apenas precisa estar ciente do objetivo que espera com a sua sequência didática. Segundo este autor, tais registros podem ser realizados durante as aulas e ao final do projeto de ensino, mas para facilitar indica eleger um pequeno grupo de cada vez. Ressalta ainda que o registro não precisa ser complexo, sendo necessário apenas algum indicio (marcações pontuais) dos avanços ou não do que se observa (SMOLE, 2010). Para o autor: “ não é tudo o que o aluno e o professor fazem que precisa ser registrado, mas principalmente, os indícios, os sinais que apontam seu trajeto, a aproximação das metas em cada componente curricular” (p. 21).

Posto isso, faz-se necessário que:

O professor tenha uma visão clara dos fundamentos de sua área de conhecimento, daquilo que é nuclear no projeto que desenvolve, dos critérios que norteiam seu trabalho, dos pontos importantes de sua ação didática e dos indicadores daquilo que o professor valoriza e pretende ver desenvolvido em seus alunos (SMOLE, 2010, p. 22).

Desta maneira Darido (2012), traz que o registro pode ser preparado em forma de *checklist* para verificar em uma determinada aula o que se espera dela. Para tanto, exemplifica no Quadro 9 uma possibilidade de registro da observação.

Quadro 9 – Modelo de registro de observação

	Os alunos compreenderam:		
	a dinâmica do jogo dos 10 passes.	quais são as linhas da quadra.	os momentos em que a bandeja deve ser utilizada.
Paulo	x		
Pedro		x	
Marina	x		x
Luiza	x	x	x

Fonte: DARIDO (2012).

Assim, o professor de maneira mais clara e objetiva, poderá elencar os momentos mais significativos da sua aula para facilitar a interpretação dos pontos que se observa.

Como visto, a formação continuada é de extrema importância para garantir a reflexão e por consequência atribuir melhorias na prática docente. No entanto, o professor precisa estar disposto a mudar suas concepções, crenças e atitudes para permitir que haja efetivamente transformações na sua prática avaliativa. Se nela estiver acomodado e não refletir sobre, maior será sua tendência à inércia. Questionarmos e aceitarmos a condição de que sempre temos algo a aprender, é importante para o desenvolvimento enquanto ser humano e também enquanto profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo avaliar na percepção dos professores de Educação Física na educação infantil, o conteúdo e a aplicabilidade da planilha de observação utilizada em uma Rede Municipal. E, como consequência, tivemos a pretensão de esboçar alguns pontos significativos do processo de observar como instrumento de avaliação, tomando como referência a planilha de observação na educação infantil criada pela Rede Municipal em questão.

Deixamos claro que, como todo trabalho acadêmico apresenta limites, este também não deixaria de ter. As reflexões aqui apresentadas, portanto, não tiveram a intenção de julgar o que é certo ou errado, mas sim de trazer elementos para dialogar sobre as fragilidades e potencialidades desse documento norteador visando uma ação avaliativa coerente, eficiente e prática que poderá auxiliar os professores da Rede em questão a trabalharem com esse novo sistema avaliativo implantado.

Foi possível, ao longo deste trabalho, verificar que o tema avaliação carrega muitas incertezas e que não há uma única maneira de ser realizada e nem uma mais correta. Nota-se, portanto, que há necessidade de maiores estudos, principalmente, quando se refere a educação infantil.

Tendo em vista a complexidade do assunto, a maioria dos participantes desse estudo registraram a falta de diálogo sobre a avaliação na formação inicial trazendo, portanto, mais insegurança para avaliar seus alunos. Contudo, reconhecemos a limitação dos cursos de formação inicial, fazendo-se necessário uma formação continuada em diversas esferas, tanto em cursos e palestras para formação específica e pedagógica da sua área, como também por meio da experiência em sala de aula e contato com seus colegas de profissão.

O que se espera é que o professor consiga refletir sobre sua prática docente, em termos práticos e teóricos, ou seja, para almejar mudanças significativas faz-se necessário que o docente tenha cursos e oficinas para transferir para sua realidade escolar, porém é de extrema importância também que tenha recursos teóricos para subsidiar uma ação docente reflexiva.

Ao responderem o questionário para esse estudo, os professores puderam refletir sobre o assunto e na percepção deles, é relevante ter uma sistematização da avaliação, porém a planilha que foi criada para esse efeito

necessita de alguns ajustes. Por meio da Análise de Cluster, três perfis foram identificados em relação a aceitação da planilha em estudo, sendo eles: Favoráveis à planilha/com dificuldade para aplicá-la composto por 7 professores (FP/CD); Favoráveis à planilha/sem dificuldade para aplicá-la composto por 8 professores (FP/SD) e; Resistentes à planilha, tendo 6 professores.

De um modo geral os Cluster ilustrados acima não registraram grandes diferenças entre as possíveis causas como idade, sexo, ano de formação, tempo e preferência de atuação na educação infantil. Notamos que o grupo que mais destoou, foi o Cluster denominado “Resistentes à planilha” de observação da Secretaria de Educação, tendo a menor média de idade, com formação mais recente e a minoria com preferência de atuação na educação infantil.

Ao analisar os itens presentes na planilha em estudo, os docentes registraram maior insatisfação diante dos critérios ligados aos aspectos psicomotores, quando comparado aos demais, justificados pela falta de parâmetros para avaliar a ação motora. Sendo assim, consideram essa parte muito subjetiva para observar.

Na tentativa de minimizar esses apontamentos, trouxemos um modelo de avaliação motora desenvolvida por Rosa Neto (2007) para subsidiar o olhar docente na prática avaliativa dos aspectos motores. Porém, longe de defender os testes de aptidão física na escola para padronizar o comportamento motor dos alunos numa visão maturacionista – ainda mais neste nível de ensino/faixa etária –, o que se apresenta como necessário é deixar claro ao professor o que ele tem que avaliar em cada habilidade motora, em outras palavras, o que o aluno poderia ser capaz de fazer desconsiderando os outros fatores relacionados à aquisição da habilidade motora.

Para tanto, houve necessidade de alertar sobre a forma como enxergamos o processo de desenvolvimento motor. Não podemos mais atribuir à maturação a responsabilidade em adquirir ou não uma habilidade motora. A visão dinâmica do movimento, em que vários fatores o influenciam, tem que ser levado em consideração no planejamento do professor, e para tanto, este deve conhecê-la.

Quanto aos itens “executa as atividades propostas” e “compreende as orientações propostas”, sugerimos a união deles, na tentativa de trazer mais elementos para o professor investigar efetivamente a execução do aluno nas atividades da aula. Como sugestão, esses itens poderiam ser substituídos por “executa as atividades propostas de acordo com as orientações”. Desta forma o

professor conseguiria analisar se o aluno compreendeu as orientações no momento em que realizasse o que foi pedido.

Os itens que tiveram maior aceitação do corpo docente foram “mantém atitudes positivas” e “socializa com seus colegas”. Por tratar-se do relacionamento interpessoal, achamos oportuno analisarmos de forma conjunta, ainda que consideramos interessante manter esses itens separados na planilha para guiar melhor o olhar do professor e distinguir qual a real dificuldade do aluno nesse quesito.

A parte destinada para avaliar se o aluno enfrenta desafios, é registrado também uma boa aceitação por parte dos professores, e quanto a literatura, percebe-se muito presente o fator motivacional para o aluno sentir-se apto a realizar novos desafios. Perante isso, ainda que nenhum professor tenha esboçado uma sugestão, consideramos relevante adicionar esse fator motivacional ao item para facilitar a observação do docente.

Como apresentado ao longo deste trabalho, a escolha por esse tema derivou, além da relevância social que o tema carrega, também da minha ligação enquanto professora efetiva do município, ou seja, participante do processo de aplicação da planilha criada.

De forma geral, a minha experiência, como professora atuante, em aplicar a planilha de observação elaborada pela Secretaria de Educação e também como pesquisadora ao desenvolver este estudo, nos mostraram que os itens presentes na planilha para analisar o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na educação infantil, contemplam pontos importantes a serem desenvolvidos e observados pelos(as) professores(as), ainda que necessite de possíveis ajustes e adaptações, como algumas indicadas por esse estudo.

E, por fim, com o intuito de divulgar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento desta pesquisa, bem como demonstrar a motivação para este estudo, elaborei um vídeo no estilo “*Draw my life*” como produto educacional derivado desta dissertação. A referência completa deste produto educacional no formato digital pode ser obtida no Apêndice III.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, Atílio D. **A avaliação em Educação Física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau.** 1993. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- ALVES, Deise L. S. **Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche.** 2017. 188f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- ALVES, Fábio T. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil.** 2011. 346 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ANDREOTTI, Azilde L. **O governo vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html#_ftn1. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BARBOSA, Maria C. S. culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARELA, José A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.
- BARELA, José A. Ciclo percepção-ação no desenvolvimento motor. In: Teixeira, L.A. (Ed.) **Avanços em Comportamento Motor.** Rio Claro: Movimento, 2001. p.41-61.
- BARELA, José A. Exploração e seleção definem o curso de desenvolvimento motor. **Revista brasileira Educação Física e Esporte.** v.20, Suplemento n.5. São Paulo, p.111-13, Set. 2006.
- BELTRÃO, Natália B. **Traço de personalidade, nível de atividade física e desempenho motor em crianças.** 2012. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Saúde, desempenho e movimento humano, UPE/UFPB, Recife, 2012.
- BETTI, Irene C. R; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, p.10-15, junho, 1996.
- BETTI, Irene C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n.1, p.25-31, jun., 1999.
- BETTI, Irene C. R. **O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente.** Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BETTI, Irene C. R. Os professores de Educação Física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.83-94, 2001.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R.; Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 1, Número 1, p.73-81, 2002.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Oswaldo. L.; DANTAS, Luiz. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. V.25, n.esp. São Paulo, Dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília/MEC: 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/MEC: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, 1999. 177p.

CLARK, Jane E. Motor development. In: RAMACHANDRAN, V.S. (Ed.) **Encyclopedia of Human Behavior**. v.3, New York: Academic Press, 1994. p.245-255.

CLARK, Jane E. From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. **Quest**, v. 57, n. 1, p. 37-45, 2005.

CLARK, Jane E. On the problem of motor skill development. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 78, n. 5, p. 1-58, 2007.

CLARK, Jane E.; METCALFE, Jason S. The mountain of motor development: a metaphor. In: CLARK, J.E.; HUMPHREY, J. (Eds.) **Motor development: research and reviews**. Reston VA: NASPE Publications, 2002. p.163-190.

DALBEN, Ângela I. L.F. Avaliação escolar. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: Universidade estadual paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140, v. 16, 2012.

DIANA, Fernando; RAMOS, Glauco N. S. A perspectiva discente da Educação Física no Ensino Médio. In: VIII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO

DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2000, Lisboa. **Anais...** do VIII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Lisboa, 2000.

FRANCHIN, Fabiana; BARRETO, Selva. M. G. Motivação nas Aulas de Educação Física: um enfoque no Ensino Médio. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1., 2006, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>>. Acesso em: 25 janeiro 2020.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J.D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. São Paulo: Loyola; 1992. 63p.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p.67-80.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não- lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, 2009. p. 9-24.

HAYWOOD, Kathleen M; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: panorama, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/praiagrande/panorama>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KOBAL, Marília C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LADEWIG, Iverson. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista paulista Educação Física**, São Paulo, supl.3, p.62-71, 2000.

LIBÂNIO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=uNTDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. v.1, 235 f. Tese (Filosofia da Educação) – Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 1992.

LUDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, v. 2, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. p. 311 – 321.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana S; BRANDT, Celia F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa (Brasil)**, vol. 11, n. 2, maio-agosto, 2016, p. 505-525.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. O professor de educação física e a Educação Física escolar: como motivar o aluno? **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 107-117, 2000.

MARTINS FILHO, Altino J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008.

MILEO, Thaisa R.; KOGUT, Maria C. A importância da formação continuada do professor de Educação Física e a influência na prática Pedagógica. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, v. 1, 2009, Curitiba. **Anais...** do Congresso Nacional de Educação. Curitiba - PR: Champagnat, 2009. p. 4943 – 4952.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.09-29.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986. Disponível em: <<https://interdisciplinarmackenzie.files.wordpress.com/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORETTO, Vasco P. Avaliar com eficácia e eficiência. In: _____ **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6 ed. São Paulo: DP&A, 2005. p. 93-122.

NEGRINE, Airton S. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. A. N. S. (org). **A pesquisa qualitativa na**

educação física: Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999, p. 61 – 93.

NEWELL, K.M. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M.G.; WHITING, T.A. (Eds.) **Motor development in children:** aspects of coordination and control. Boston: Martin Nighoff, 1986.

OLIVEIRA, Andréia C.; SILVA, Sheila A. P. S. Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. **Journal of Physical Education.** v.29, Maringá, 2018, Epub 01-Abr-2019.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Ed. Recife: Bagaço, 2005. 192 p.

PADUA, Elisabete M. M. O processo de pesquisa. In: _____ **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico– prática. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29 – 89.

PAZ, Senhorinha J. P. **A avaliação na educação infantil:** análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de ciências da educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PELLEGRINI, Ana M. A aprendizagem de habilidades motoras I: o que muda com a prática? **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, supl.3, p.29-34, 2000.

PELLEGRINI, Ana M. Desempenho motor no esporte: das restrições do iniciante ao experiente. **Motriz,** Rio Claro, v.15, n.4, p.1009-1013, out./dez. 2009.

PELLEGRINI, Ana M.; BARELA, J.A. **O que o professor deve saber sobre o desenvolvimento motor de seus alunos.** In: MICOTTI, M.C. (Org.). Alfabetização: assunto para pais e mestres. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1998. p.69-80.

PEREIRA, Raquel S.; MOREIRA, Evando C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Revista da Educação Física,** Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.

QUARANTA, Sílvia C. **Professores de educação física na educação infantil:** dificuldades, dilemas e possibilidades. 2015. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

ROSA NETO, Francisco **Manual de avaliação motora.** Ed. Artmed: Porto Alegre, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.43, n.148, p. 44-75, jan./apr. 2013.

SALADINI, Ana C.; LIMA, Thiago C. Processo de socialização nas aulas de educação física: o papel da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, Londrina. **Anais...** do congresso nacional de formação de professores de educação física e do 3º

Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine L.; Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. A questão pedagógica na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, v. 2, 1996, Florianópolis. **Anais...** do Encontro nacional de didática e prática de ensino Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. p. 521-524.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHÜHLI, Marilene S. **Um novo olhar sobre avaliação em Educação física escolar**: os desafios das construções coletivas. Porto Amazonas: Programa de desenvolvimento educacional, 2008. 33 p.

SILVA, Luana C. F. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SMOLE, K. C. S. **Avaliação escolar**. São Paulo: Portal Salesianos São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://slidex.tips/download/avaliaao-escolar>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SOUSA, Anne. M. O. P.; ALVES, Ricardo. R. N. A Neurociência na Formação dos Educadores e sua Contribuição no Processo de Aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, set. 2017.

SOUZA, Jane A. G. Práticas avaliativas: reflexões. In: III SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA, 2., 2005, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Revista Virtú, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>>. Acesso em: 02 jan.2020.

VINHA, Telma P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. 1997. 1104f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

WINTERSTEIN, Pedro. J. Motivação, Educação Física e Esporte. **Revista Paulista de Educação Física**, 6 (1): 53-61, jan/jun, 1992.

Wengzynski, Danielle C. Tozetto, Suzana S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do sul. **Anais...** do IX anped sul seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do sul: Universidade Caxias do Sul, 2017. p. 1 – 15.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. **O professor de educação física e o novo ensino médio**. 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA/
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – PROEF



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
análise sobre uma planilha de observação na educação infantil

Eu, Caroline Dias de Arruda, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: Análise sobre uma planilha de observação na educação infantil” orientada pela Prof^a Dr^a Daniela Godoi Jacomassi.

A busca por práticas avaliativas que possibilitem a aprendizagem dos alunos na escola tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas avaliativas educacionais requerem serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é analisar o processo avaliativo na Educação Física escolar.

Você foi selecionado (a) por ser professor efetivo/contratado atuante na Rede de ensino do Município onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder um questionário com tópicos para analisar e refletir sobre os itens formativos da planilha de avaliação do segmento em que atua, disponibilizada pela Secretaria de Educação do município este ano a todos os docentes da rede.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato das pesquisadoras trabalharem na mesma rede de ensino, atuando como professora, lotada na

Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, você terá a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper o questionário a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe no processo avaliativo. As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou ao ProEF.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone [REDACTED]. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE II

Questionário para docentes de Educação Física da Rede Municipal

Seção 1 de 4

A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE

[REDACTED]

A busca por práticas avaliativas que possibilitem a aprendizagem dos alunos na escola tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas avaliativas educacionais requerem serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é analisar o processo avaliativo na Educação Física escolar.

Você professor(a) efetivo(a)/contratado(a) atuante na Rede de ensino do Município da [REDACTED] cidade onde o estudo será realizado, foi convidado(a) a responder um questionário com tópicos para analisar e refletir sobre os itens formativos da planilha de avaliação do segmento em que atua, disponibilizada pela SEDUC este ano a todos os docentes da rede.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe no processo avaliativo. As pesquisadoras realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

OBSERVAÇÃO: Caso não consiga visualizar alguma questão por completo, clique em cima da questão e clique na seta à direita para visualizá-la completamente.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR(A)

Descrição (opcional)

Idade: *

Texto de resposta curta

Sexo: *

 Feminino Masculino

Ano de formação: *

Texto de resposta curta

Há quanto tempo você ministra aulas na Educação Infantil? *

Texto de resposta curta

Preferência de atuação na Rede Municipal: *

- Infantil
- Fundamental 1
- Fundamental 2

Nível de escolaridade: *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Acumula mais de um cargo de professor(a)? *

- Sim
- Não

ENTENDIMENTO DO PROFESSOR SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



Descrição (opcional)

1- É possível afirmar que: *

- Sua formação trouxe conhecimento e segurança para avaliar na disciplina de Educação Física escolar
- Sua formação tratou vagamente sobre a avaliação na Educação Física escolar
- Sua formação não abordou o tema avaliação na Educação Física escolar

2- Assinale qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) enfrentadas na avaliação na Educação Física escolar. Assinale quantos itens achar necessário. *

- Falta de material para avaliar
- Muitos alunos em movimento ao mesmo tempo
- Dificuldade em estabelecer critérios adequados de avaliação
- Dificuldade em atribuir um conceito ao aluno
- Necessidade de mais capacitação neste assunto
- Não há dificuldades
- Outros...

3- Qual(is) instrumento(s)/critério(s) você costuma utilizar para avaliar nas aulas de Educação Física escolar na educação infantil? Assinale quantos itens achar necessário. *

- Observação direta das aulas
- Diário de bordo do professor
- Vídeos/fotos das aulas
- Circuitos psicomotores
- Testes de aptidão
- Outros...

Seção 3 de 4

VISÃO DO PROFESSOR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PLANILHA DE DESENVOLVIMENTO (SEDUC)/

Diante das dificuldades e incertezas da avaliação na Educação Física e mais especificamente na educação infantil, foi criada uma planilha de desenvolvimento que avalia os aspectos motores, a compreensão e execução das atividades propostas, as atitudes e socialização com os colegas e por fim se enfrentam os desafios.

1-Você considera relevante ter uma planilha sistematizada para avaliar seu aluno na Educação Infantil? *

- Sim
- Não

2- Você considera a planilha de desenvolvimento na Educação Infantil da SEDUC – [REDACTED] *
como:

- Adequado
- Pouco adequado
- Inadequado

Explique abaixo, o motivo pelo qual assinalou a alternativa anterior: *

Texto de resposta longa
.....

3- Houve dificuldade no preenchimento da planilha? *

- Sim
- Não

Caso tenha respondido "sim", relate quais foram as dificuldades:

Texto de resposta longa

4. Para facilitar o preenchimento dos dados na planilha de desenvolvimento, foi disponibilizado para o professor um material de apoio. Este material deveria ser: *

- Mantido sem alterações
- Mantido com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação na linguagem;
- Mantido com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem;
- Excluído

Se achar necessário, indique modificações/sugestões no material de apoio:

Texto de resposta longa
.....

ANÁLISE DOS ITENS DA PLANILHA DE DESENVOLVIMENTO -(SEDUC)/



A seguir, todos os itens descritos na planilha estarão disponíveis para você, professor, refletir e contribuir para possíveis ajustes necessários, visando a qualidade da avaliação tanto para o aluno quanto para o professor.

I. Aspectos psicomotores

Orientação espaço-temporal; Locomoção; Equilíbrio; Lateralização (Dominância Lateral); Lateralização (Lateralidade); Demonstra conhecimento corporal (Esquema Corporal); Coordenação Motora Fina; Coordenação Motora Ampla/Global

Indique a opção que melhor representa quanto: *

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
À clareza na maneira de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À pertinência dos itens e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À viabilidade da aplicaçã...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta parte da planilha deveria ser: *

- Mantida sem modificações
- Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação dos parâmetros utilizados
- Mantida com extensas modificações quanto à estrutura;
- Excluída

Observações/Sugestões (Se necessário, especifique o item da planilha ao qual você quer se referir. Por exemplo, no item locomoção sugiro...)

Texto de resposta longa

.....

II. Compreende as orientações propostas

Descrição (opcional)

Indique a opção que melhor representa quanto: *

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
À clareza na maneira de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À pertinência do item	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À viabilidade da aplicaçã...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta parte da planilha deveria ser: *

- Mantida sem modificações
- Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação da linguagem
- Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem
- Excluída

Observações/Sugestões

Texto de resposta longa

III. Executa as atividades propostas

Descrição (opcional)

Indique a opção que melhor representa quanto: *

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
À clareza na maneira de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À pertinência do item	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À viabilidade da aplicação...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta parte da planilha deveria ser: *

- Mantida sem modificações
- Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação na linguagem
- Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem
- Excluída.

Observações/sugestões

Texto de resposta longa

IV. Mantém atitudes positivas com os colegas

Descrição (opcional)

Indique a opção que melhor representa quanto: *

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
À clareza na maneira de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À pertinência do item	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À viabilidade da aplicaçã...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta parte da planilha deveria ser: *

- Mantida sem modificações;
- Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação na linguagem
- Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem
- Excluída.

Observações/sugestões

Texto de resposta longa

V. Socializa com os colegas

Descrição (opcional)

Indique a opção que melhor representa quanto: *

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
À clareza na maneira de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À pertinência do item	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À viabilidade da aplicaçã...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta parte da planilha deveria ser: *

- Mantida sem modificações;
- Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação na linguagem
- Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem
- Excluída.

Observações/sugestões

Texto de resposta longa
.....

VI. Enfrenta desafios

Descrição (opcional)

Indique a opção que melhor representa quanto: *

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado
À clareza na maneira de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À pertinência do item	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À viabilidade da aplicaçã...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta parte da planilha deveria ser: *

- Mantida sem modificações
- Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na adequação na linguagem
- Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem
- Excluída

Observações/sugestões

Texto de resposta longa
.....

Professor (a), você tem outras observações em relação à planilha desenvolvimento, como: críticas, sugestões, anseios, elogios e/ou dificuldades, escreva abaixo.

Texto de resposta longa
.....

APÊNDICE III

Produto Educacional: Animação em estilo “*Draw my Life*”



Deste estudo, foi produzido um produto educacional, em formato digital, de uma animação no estilo “*Draw my life*” que resume em 9m15s o percurso investigativo e os resultados da pesquisa. O Vídeo pode ser acessado pela plataforma YouTube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=wPxC-bDXV1Q>. Acesso em 05 de jun. 2020.

REFERÊNCIA

DIAS DE ARRUDA, Caroline; GODOI, Daniela. **Avaliação na Educação Física: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil**. 2020. (9m15s). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=wPxC-bDXV1Q>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

ANEXOS

ANEXO I

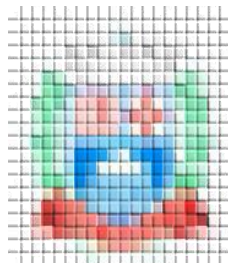
Planilha de observação - Análise do Desenvolvimento em Educação Física na educação infantil – Secretaria de Educação



UNIDADE ESCOLAR:		EDUCAÇÃO FÍSICA - EDUCAÇÃO INFANTIL II - TURMA _																				Matriculados 1º SEM.						
Aluno		Orientação espaço-temporal		Locomoção		Equilíbrio		Dominância Lateral		Lateralidade		Demonstra conhecimento corporal (Esquema Corporal)		Coordenação Motora Fina		Coordenação Motora Ampla/Global		Compreende as orientações propostas		Executa as atividades propostas		Mantém atitudes positivas com os colegas		Socializa com seus colegas		Enfrenta desafios		Observações
		1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	
1																												
2																												
3																												
TOTAL SIM		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	LEGENDA: SIM= "S" NÃO= "N" EM PROCESSO= "P"
TOTAL NÃO		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTAL EM PROCESSO		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTAL DE ALUNO ANALISADO		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		SIM						EM PROCESSO						NÃO														
		TOTAL SALA: 0						TOTAL SALA: 0						TOTAL SALA: 0														

ANEXO II

Material de apoio



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Divisão de Esporte nas Escolas – Divisão de Educação Infantil – Divisão de Ensino Fundamental e Médio

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL e 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Negrine (1986, p.32) afirma que “as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelas crianças de seis a sete anos, quando estas chegam à escola formal para a alfabetização, são resultantes de toda uma vivência com seu próprio corpo e não apenas de problemas exclusivos de aprendizagem da leitura e escrita. O autor diz que o desenvolvimento do domínio corporal é um fator essencial para as aprendizagens cognitivas. Baseando-se em Quirós S. Scharager, Negrine enfatiza que as dificuldades de aprendizagem podem começar a se manifestar entre os três e os cinco anos de idade, sendo que, após os cinco anos, a frequência dessas dificuldades em crianças em idade escolar aumenta consideravelmente.

“O corpo é o ponto de partida de todas as possibilidades de ação da criança, e é direta a relação dele com a organização das sensações relativas ao seu próprio corpo e à informação do mundo exterior” (PACHER; FISCHER, 2003, p.6).

1. ORIENTAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL

a capacidade que o indivíduo tem de se situar e se orientar em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço (ASSUNÇÃO; COELHO, 1996, p.91-96), em função da sucessão dos acontecimentos (antes, após, durante) e da duração dos intervalos (noção de tempo longo e curto e de cadência rápida e lenta). (PORTAL EDUCAÇÃO).

As noções de corpo, espaço e tempo têm de estar intimamente ligadas se quisermos entender o movimento humano. O corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência. É por esta razão que sempre nos referimos à orientação espaço-temporal de forma integrada.

Dificuldades de orientação espacial interferem também na prática esportiva, como, por exemplo, crianças que demonstram “pouca habilidade com esportes praticados em grandes áreas [...]”. A interpretação de mapas também pode se tornar difícil” (INSTITUTO THEA). Ainda pode:

- ✓ Possuir dificuldade em respeitar a ordem das letras na palavra e das palavras na frase (Ex.: brasa/barsa);
- ✓ Ser incapaz de locomover os olhos no sentido esquerdo-direito e/ou pula uma ou mais linhas durante a leitura;
- ✓ Na escrita, não respeitar a direção horizontal do traçado;
- ✓ Não respeitar os limites da folha;
- ✓ Possuir dificuldade para organizar seu material escolar;
- ✓ Esbarrar em objetos e pessoas (PORTAL EDUCAÇÃO, 2016).

Trabalhar o tempo é uma das mais difíceis tarefas, uma vez que a criança apresenta grande dificuldade em distinguir o tempo ficcional (aquele contado nas histórias) e o tempo real, o qual ela vive.

É a noção de tempo que desenvolve na criança os hábitos cotidianos, como a hora de dormir, de comer, tomar banho, etc.

Principais conceitos temporais que as crianças devem adquirir:

Simultaneidade – existência, ao mesmo tempo, de duas ou mais ações, coisas ou fatos;

Sequência – é denominada como a disposição dos acontecimentos em uma escala temporal, de modo que a ordem dos acontecimentos se evidenciam (presente, passado e futuro);

Duração dos intervalos – os fenômenos que acontecem no tempo apresentam uma certa duração – tempo curto e tempo longo – e envolvem as noções de hora, minuto e segundo;

Ritmo – é um dos conceitos mais importantes da orientação temporal. O ritmo está ligado também ao espaço e a combinação dos dois dá origem ao *movimento*. *O ritmo não é o movimento, mas o movimento é meio de expressão do ritmo.*

Toda criança tem um ritmo natural, espontâneo. Existem três tipos de ritmos: *motor, auditivo e visual.*

O *ritmo motor* está ligado ao movimento, realizado em um intervalo de tempo. Andar, nadar, correr são exemplos de ritmos motores.

O *ritmo auditivo* normalmente é trabalhado em associação com algum movimento. Muitas crianças não percebem os ritmos auditivos, a não ser que estejam realmente unidos ao componente motor.

O *ritmo visual* envolve a percepção sistemática de um ambiente. Por exemplo, muitas vezes, os olhos de uma criança, não lêem com ritmo constante, isto é, uma letra/palavra sucede a outra.

O *ritmo* envolve a noção de ordem, de sucessão, de duração e de alternância, permite uma maior flexibilidade de movimentos, um maior poder de atenção e concentração na medida que obriga a criança a seguir uma cadência determinada. A percepção de alternância de tempos fortes e fracos leva à percepção do relaxamento e das pausas. Além disso, habitua o corpo a responder prontamente às situações imprevistas.

Algumas dificuldades em estruturação temporal:

A falta de ritmo motor ocasiona uma falta de coordenação na realização dos movimentos.

Uma criança que tenha falta de padrão rítmico visual, ao ler algum trecho, seus olhos “grudam” em um canto da página e não se movem visualmente nem para frente, nem para trás, tornando a leitura pobre e comprometida.

Dificuldade na organização do tempo. A criança não prevê suas atividades. Demora muito em uma tarefa e não consegue terminar as outras por falta de tempo. Muitas vezes não tem noções de horas e minutos.

2. LOCOMOÇÃO

Compreendem “os padrões motores que permitem a exploração do espaço”. Estas atividades são: caminhada, corrida, salto de uma altura, salto vertical, salto horizontal, saltito, galope e deslizamento, pulo e salto misto.

O aluno que apresenta dificuldades na locomoção poderá ter prejuízos no decorrer do processo de aprendizagem. Por meio dessa habilidade motora fundamental é que se promove a estimulação de alguns elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) pois estão estritamente relacionados ao gesto motor, sendo importantes para que a criança associe noções de tempo e espaço, conceitos, ideias, enfim, adquira conhecimentos. Neste sentido, crianças com desenvolvimento motor atípico, ou que se apresentam com risco de atrasos, merecem atenção e ações específicas, já que os problemas de coordenação e controle do movimento poderão se prolongar até a fase adulta. Além disso, atrasos motores frequentemente associam-se a prejuízos secundários de ordem psicológica e social, como baixa autoestima, isolamento, hiperatividade, entre outros, que dificultam a socialização de crianças e o seu desempenho escolar.

3. EQUILÍBRIO

De acordo com Araújo (1992, p. 36) ao trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio tem um papel muito importante, pois o aperfeiçoamento progressivo da realização motora da criança só será mantido se esta for levada a sustentar um equilíbrio corporal, seja em estado de relaxamento ou movimento. Quanto mais o equilíbrio for prejudicado, mais energia se consome. A realização de movimentos econômicos e harmônicos é condição favorável à interação da criança consigo mesma e com o meio onde vive.

Há situações onde as crianças estão paradas (equilíbrio estático) e em outras vezes quando estão em movimento (equilíbrio dinâmico).

O equilíbrio estático requer que a criança mantenha uma postura fixa. Para isso, é necessária certa calma, uma respiração tranquila e a fixação de um ponto, fazendo com que mantê-lo seja mais difícil do que o equilíbrio dinâmico.

Para Matveev (1998, p. 34) o equilíbrio dinâmico caracteriza-se pela manutenção do corpo no espaço durante as ações motoras. O aperfeiçoamento do equilíbrio dinâmico realiza-se através de

exercícios cíclicos (corrida, caminhada em terreno inclinado, etc.). Conforme Santos (2001, p. 21) se dá em locomoção ou quando é necessário mudar de posição como: andar, correr, saltar, diminuir a base, mudar de posição, etc. Isso, segundo o autor, exige uma reorganização muscular quase constante.

Durante o processo de desenvolvimento da criança, o controle do equilíbrio é um dos desafios a ser vencido, o qual garantirá a estabilidade postural e, conseqüentemente, a possibilidade de execução de movimentos bem sucedidos dos membros. (Feitosa *et al.*, 2008). (LEMOS, 2010, p.9)

4. LATERALIZAÇÃO

Reflete a organização funcional do sistema nervoso central. A conscientização do corpo pressupõe a noção de esquerda e direita, sendo que, a *lateralidade*, com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação participa no processo de maturação psicomotor da criança (PACHER; FISCHER, 2003, p.2).

A capacidade da criança ascender à simbolização passa pela dominância cerebral, pois, caso contrário, resulta em distúrbios quer na linguagem falada, quer na linguagem escrita. (PACHER; FISCHER, 2003, p.2)

A lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Isso não quer dizer que todas as crianças que tenham dificuldades de aprendizagem também tenham alterações na lateralidade”. (Pacher; Fischer, p.5)

De acordo com Fonseca (1988, p.129), “inúmeros autores afirmam que a não preferência manual pode levar a problemas de dominância hemisférica, aos quais se unem os problemas de linguagem com confusões posteriores das funções simbólicas”.

Dominância Lateral

“Mediavilla apud Romero (1988) entende que *dominância lateral* é a *preferência* que a criança tem por um lado ou outro do seu próprio corpo, baseando-se a partir da coluna vertebral que lhe serve como eixo”.

Lateralidade

“Holle (1979) define a lateralidade como sendo uma sensação que o corpo tem dois lados, e que existem duas metades do corpo não exatamente iguais. Entende-se por lateralidade, então, o predomínio de um lado sobre o outro. Com maior regularidade, menciona-se o predomínio e uma mão sobre a outra, por ser mais frequente. No entanto, deve-se considerar também, as extremidades inferiores, os órgãos do sentido, a visão e o ouvido.” (SERAFIN; PERES; CORSEUIL, p.13)

De acordo com Negrine (1986), a definição de lateralidade ocorre por volta dos 6 a 7 anos, coincidindo com o ingresso formal na escola. Somente neste período é que a criança será capaz de distinguir entre os dois lados com certeza, caso não tenha algum distúrbio. Ser capaz de perceber a lateralidade, isto é, que os dois lados do corpo não são exatamente iguais e que uma das mãos, é usada mais facilmente do que a outra é o início da discriminação entre direita e esquerda.” (SERAFIN; PERES; CORSEUIL, p.21)

Como o comportamento humano é plausível de sofrer influências, a lateralidade também as sofre, neste sentido, Negrine (1986) nos apresenta algumas causas, sintomas e possíveis consequências que poderão afetar o desenvolvimento normal da lateralidade.

a) Causas

- Motoras: por exemplo, o ambidestramento;
- Sociais: por exemplo, a criança é canhota, mas, no cotidiano no cotidiano é orientada a utilizar a mão direita. [...]

b) Sintomas

- A criança não sabe qual mão escolher, é desajeitada, “retorna” com a mão direita, mas brinca com a mão esquerda;
- Os exercícios de precisão são executados com uma mão e os exercícios de força com a outra. Por exemplo: escrever com a mão direita e arremessar uma bola com a mão esquerda;
- A lateralidade não é homogênea; a criança escolhe bem a mão e o pé dominante, mas nunca está segura de saber qual é o lado direito e qual é o lado esquerdo.

c) Consequências

- Dificuldade de reconhecimento esquerdo-direito;
- A criança não adquire direção gráfica;
- A criança forma suas letras ou seus números “em espelho”;
- dificuldade de discriminação visual.” (SERAFIN; PERES; CORSEUIL, p.16)

5. ESQUEMA CORPORAL

É a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio. Um bom desenvolvimento do esquema corporal pressupõe uma boa evolução da motricidade, das percepções espaciais e temporais, e da afetividade (RIVED, 2010).

O conhecimento adequado do corpo engloba a imagem corporal e o conceito corporal, que podem ser desenvolvidos com atividades que favoreça:

- o conhecer do corpo como um todo;
- o conhecer do corpo segmentado;
- o controle dos movimentos globais e segmentados;
- o equilibrar estático e dinâmico;
- o expressar corporal harmônico.

6. COORDENAÇÃO MOTORA

A criança responde aos estímulos de várias formas e cabe ao professor, em especial na educação infantil, trabalhar a motricidade da criança. Uma série de atividades bem elaboradas, além

de desenvolverem nas crianças habilidades motoras, proporciona a aceitação, a participação e a evolução da criança nesse novo ambiente, que é o escolar.

De modo geral, defini-se a coordenação motora como sendo “a capacidade de usar de forma eficiente os músculos do corpo, obedecendo aos comandos que o cérebro envia. Existem três tipos de coordenação motora: *a geral, a específica e a fina*:

Coordenação motora geral

Faz com que os adultos e as crianças consigam dominar os próprios corpos e assim controlar todos os movimentos, até os mais rudes. É essencial para que as pessoas andem, rastejem, pulem e façam outros movimentos similares.

Coordenação motora específica

Permite que as pessoas possam controlar os movimentos específicos para realizar um tipo determinado de atividade. Jogar futebol e jogar basquete utilizam-se de coordenações diferentes.

Coordenação motora fina

É responsável pela capacidade de usar de forma precisa e mais eficiente os pequenos músculos, para que, assim, produzam movimentos mais delicados e específicos. *A coordenação motora fina é usada para costurar, escrever, recortar ou para digitar.*

O professor da educação infantil, conhecedor dessas especificidades, deve elaborar atividades que possam auxiliar o desenvolvimento de todas as coordenações. Para trabalhar a coordenação motora geral, músicas gestuais e danças podem ser usadas para estimular as partes do corpo.

Rasgar papéis, modelar massinhas, ligar os pontos, desenhar traços geométricos e pintar dentro dos limites dos desenhos são atividades que auxiliam a evolução das habilidades motoras das crianças. No momento em que a criança precisa ser alfabetizada, ela já deve possuir o mínimo do domínio da coordenação motora fina, para conseguir realizar tarefas simples, como segurar o lápis de maneira correta e fazer as curvas das letras.

7. COMPREENSÃO DAS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS

O aluno compreende o que o professor propõe? Ou permanece alheio, com olhar perdido, esperando os colegas fazerem para poder imitá-los?

8. EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Possui autonomia e segurança na realização das atividades propostas, ou fica esperando/necessitando de ajuda?

9. MANUTENÇÃO DE ATITUDES POSITIVAS PERANTE AOS COLEGAS

O aluno respeita opiniões divergentes às suas? Procura auxiliar os colegas ou o professor nas atividades? É gentil e cordial com todos?

10. SOCIALIZAÇÃO COM OS COLEGAS

O aluno interage bem com os colegas? brinca junto e/ou possui atitude socializadora?

11. ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS

Há persistência para executar uma atividade mais complexa e desafiadora? Aceita realizar atividades novas com entusiasmo e determinação?

Divisão de Esporte nas Escolas

Divisão de Educação Infantil

Divisão de Ensino Fundamental e Médio

ATPs de Educação Física

SUGESTÕES DE LEITURA

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação física escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.16-22, 1996. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Osvaldo_Ferraz/publication/268047428_EDUCAO_FSICA_ESCOLAR_CONHECIMENTO_E_ESPECIFICIDADE_A_QUESTO_DA_PR-ESCOLA/links/55c6a85b08aeb9756743a032.pdf>. Acesso em 16 mar. 2016.

FERRAZ, Osvaldo Luiz, FLORES, Kelly Zoppei. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.18, n.1, p.47-60, jan./mar. 2004. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?q=locomo%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwis7JXbisXLAhXHDJAKHR__AS4QgQMI GjAA>. Acesso em 16 mar. 2016.

REFERÊNCIAS

FONTE DO SABER. Áreas da psicometria. Disponível em <<http://www.fontedosaber.com/psicologia/areas-da-psicometria.html>>. Acesso em 11 mar. 2016.

INSTITUTO THEA. Disponível em

<<http://www.optometriacomportamental.com.br/index.php/percepcao-visual/78-optometria/94-orientacao-ou-relacoes-espaciais>>. Acesso em 14 mar. 2016

LEMOS, L. F. C. **Desenvolvimento do equilíbrio postural e desempenho motor de crianças de 4 a 10 anos de idade**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2010, 29p. Dissertação apresentada à Faculdade da Universidade de Brasília, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

LONGHI, J. R., BASEI, A. P. A importância de trabalhar o equilíbrio das crianças com idade entre 4 e 6 anos da educação infantil. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 15. N. 143, abril/2010. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd143/o-equilibrio-das-criancas-da-educacao-infantil.htm>>. Acesso em 15 mar. 2016.

PACHER, L. A. G., FISCHER, J. **Lateralidade e educação física**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. 2003. Disponível em <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-09.pdf>>. Acesso em 10 mar 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. Desenvolvimento da percepção temporal. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32226/desenvolvimento-da-percepcao-temporal#ixzz42yVtX2jb>>. Acesso em 14 mar. 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. Educação infantil: coordenação motora. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/48853/educacao-infantil-coordenacao-motora#ixzz42z4TSY6z>>. Acesso em 10 mar. 2016.

PORTAL EDUCAÇÃO. Orientação espacial e movimentos corporais. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42220/orientacao-espacial-e-movimentos-corporais#ixzz42ySW3B9r>>. Acesso em 14 mar. 2016.

SERAFIN, G, PERES L. S. CORSEUIL, Herton Xavier. Lateralidade: conhecimentos básicos e fatores de dominância em escolares de 7 a 10 anos. **Caderno de Educação Física e Esporte**. V.2, n.1, 2000. Disponível em <e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/download/.../1482>. Acesso em 14 mar. 2016.

ANEXO III**Aprovação do Comitê de Ética****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Avaliação em Educação Física

Pesquisador: Daniela Godoi Jacomassi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08169519.8.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.360.062

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não