

# A Formação de Professores de Educação Física

## A Avaliação das Disciplinas Teórico-Práticas na Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Cassiano Telles<sup>1</sup>**

**Leonardo Germano Krüger<sup>2</sup>**

**Marta Nascimento Marques<sup>3</sup>**

**Hugo Norberto Krug<sup>4</sup>**

### **Resumo**

---

Este estudo objetivou analisar a forma como acontece o processo de avaliação das disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. A metodologia caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar e mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. telleshz@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física (UFSM); especialista em Pesquisa em Ciência do Movimento Humano (UFSM); especialista em Gestão Educacional (UFSM); mestre em Educação (UFSM); professor substituto do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. leonardogk@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciada em Educação Física (Unicruz); especialista em Ciência do Movimento Humano (Unicruz); especialista em Esporte Escolar (UnB); mestre em Educação (UFSM); professora de Educação Física da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Sul; membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física da UFSM. martinhanm@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Licenciado em Educação Física (Ufpel); doutor em Educação (Unicamp/UFSM); doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) do CE/UFSM; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) do Centro de Educação Física da UFSM. hnkруг@bol.com.br

com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista não diretiva. A interpretação das informações foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os participantes foram sete professores universitários responsáveis por disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Concluiu-se que: a) o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM segue o Regimento Geral da UFSM, que é frágil para um curso de Licenciatura, além de estar defasado com sua última atualização em 2005; b) a concepção de avaliação dos professores é um processo contínuo que se realiza durante o ensino-aprendizagem; c) os critérios de avaliação utilizados devem dar garantias de um processo avaliativo aberto, sem margem para questionamentos; d) a formação da aprendizagem de avaliar deve acontecer na própria universidade; e) o responsável por ensinar a avaliar é o próprio curso.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação inicial. Avaliação.

**THE FORMATION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION:  
THE RATING OF THEORETICAL AND PRACTICAL DISCIPLINES  
OF THE BACHELOR'S DEGREE OF CEFD/UFSM**

**Abstract**

---

This study aimed analyze the form with happens the process of rating of theoretical and practical courses of the Bachelor's Degree in Physical Education of CEFD/UFSM. The methodology characterized by the phenomenological approach in the form of a case study with a qualitative approach. The instruments used to collect information were research literature, document analysis and non-directive interview. The interpretation of the information was realized through of content analysis. The participants were seven professors of university responsible for the theoretical and practical disciplines Degree in Physical Education CEFD/UFSM. It was concluded that: a) The PPP's Degree in Physical Education CEFD/UFSM follows the General Rules of UFSM, which is weak for an undergraduate degree, besides being outdated with its last update in 2005, b) The conception of rating of teachers is a continuous process that takes place during the process of teaching and learning; c) the rating criteria used must give guarantees an rating process open, with no room for questions d) the formation of learning should rating happen in the university e) the person responsible for teaching to be rating is the proper course.

**Keywords:** Teacher formation. Initial formation. Rating.

A Educação Superior faz, hoje, na sociedade moderna, parte de um rol de temas considerados prioritários e estratégicos para que o futuro das nações seja cada vez melhor. Podemos dizer que possuímos a convicção de que o desenvolvimento requer, cada vez mais, uma ampliação dos níveis de escolaridade da população e que as necessidades do desenvolvimento humano dependem consequentemente de um novo perfil da demanda do mercado de trabalho que exige flexibilidade, agilidade e alternativas de formação profissional, ajustadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança.

Estes motivos vêm por exigir uma ampliação do acesso na Educação Superior, ocasionando uma ruptura com os padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, as Instituições de Ensino Superior (IESs) vêm trazendo diferenciais em seu ensino, promovendo mudanças no perfil de formação profissional para atender às novas demandas, cada vez mais exigentes, do mercado de trabalho, que solicita domínio do conhecimento, capacidade de aplicá-lo criativamente na solução de problemas concretos, espírito de liderança e polivalência funcional, bem como adaptabilidade à mudança tecnológica de informação e comunicação.

A partir desta perspectiva, esta investigação vem tratar do profissional de Educação Física que busca, cada vez mais, formação e aperfeiçoamento, mas que encontra muitas limitações para avaliar seus alunos nas suas aulas.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 97),

[...] estas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre avaliação do ensino e, ainda, por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.

Sendo assim, podemos perceber, na prática pedagógica dos professores ou na literatura específica, que a avaliação em Educação Física (curso de Licenciatura) possui algumas características peculiares somente a essa área do conhecimento, mas, também, apresenta dificuldades, que, igualmente, podem ser encontradas em outros componentes curriculares.

Para Telles e Krug (2011, p. 1),

[...] a racionalidade técnica dominante nos currículos de formação de professores, cuja intenção é resolver o problema da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica, revela-se insuficiente em situações de confusão e de incerteza que os professores enfrentam no desempenho de suas atividades.

Teoricamente, entretanto, sabemos que a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não amedrontar, assustar ou reprimir o aluno.

Estudiosos, como Lüdke e Mediano (1992, p. 46), asseveram que,

[...] a avaliação implica as categorias: 1) totalidade – o processo de avaliação não deve ser isolado dos outros processos educativos; 2) mediação – existe um processo mediador entre a conduta observada do aluno e o conceito que lhe é atribuído; e 3) contradição – os processos de avaliação disponíveis são ainda pobres com relação às abordagens metodológicas mais atuais.

Neste direcionamento de ideias, destacamos que este contexto problemático sobre a avaliação é sentido nos cursos de formação de professores em geral, e, em consequência, também é encontrado no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dessa forma, focamos o interesse investigativo particularmente nas disciplinas teórico-práticas do currículo vigente do referido curso, aprovado em 2005. Nesse contexto de disciplina, os alunos (acadêmicos), em muitas oportunidades, não compreendem os métodos utilizados pelos seus professores ao serem avaliados na prática curricular.

Tanto os acadêmicos quanto os professores universitários sabem que a prova escrita afere apenas algumas das habilidades cognitivas necessárias para a docência do professor de Educação Física, e ambos percebem que nessa avaliação da prática curricular há uma quantidade enorme de subjetividade que acaba por dificultar ainda mais a sua valoração.

Neste sentido, surgem alguns questionamentos entre os acadêmicos que servem de apoio para esta investigação: De que forma o professor universitário compreende a avaliação? Qual é a sua concepção de avaliação? De que modo avalia o desempenho do acadêmico nas aulas teórico-práticas? Será que o professor universitário entende que o acadêmico deve vivenciar a formação necessária para avaliar os seus futuros alunos? De quem é a responsabilidade na questão de ensinar e aprender o processo de avaliar?

Tanto estas quanto outras dúvidas pairam entre os acadêmicos que cursam a Licenciatura em Educação Física, não somente na UFSM, mas num contexto mais amplo da própria Licenciatura em Educação Física. De certa forma, podemos dizer que esse é um problema histórico dessa área do conhecimento.

Mediante esses questionamentos, nos inquieta outra questão na formação inicial do acadêmico de Licenciatura em Educação Física: Será que o acadêmico que está por sair da universidade sem saber de que forma está sendo avaliado, avaliará os seus futuros alunos de uma forma coerente, ou será mais um profissional dessa área que possui métodos não bem-explicitados teoricamente para avaliar?

Especialistas em avaliação, como Enguita (2004), mostram que a maioria dos professores utiliza critérios informais para avaliar seus alunos, como o interesse, a capacidade geral, o comportamento, a qualidade, a limpeza e a organização. Isso, todavia, torna a avaliação do professor pouco transparente ao aluno, ao próprio professor e, principalmente, à comunidade, que pode questioná-lo em relação à avaliação e, por isso, é muito importante a avaliação ser discutida entre profissionais dessa área.

Também é importante salientar que as disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física são de fundamental importância para a formação deste profissional, pois é com suas atividades que se articulam e se experienciam o que foi estudado na teoria no contexto prático.

Convém salientar que “toda a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo e influenciador de seus educandos” (Freire; Scaglia, 2003, p. 29), e, nesse sentido, entendemos que a

teoria e a prática devem estar interligadas. A partir dessa concepção é que consideramos que a avaliação assume um papel relevante, tida como de fundamental importância para a disciplina de Educação Física na escola.

Assim, a importância da realização desta investigação se justificou pela possibilidade de contribuir com a melhoria do processo de compreensão da avaliação no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, fazendo com que os seus resultados reflexivos possam levantar subsídios que, posteriormente, poderão ser utilizados pelos professores universitários para uma possível reformulação nos seus processos de avaliação e formação.

Desta forma, possuímos a possibilidade de contribuir no processo de formação de professores que atuarão na docência em Educação Física na escola, que a cada dia estão mais preocupados em estudar, esclarecer e intervir acadêmica e profissionalmente no contexto específico e histórico-cultural a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, de modo que o mesmo atenda diferentes manifestações e expressões.

Convém salientar que as disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM são as seguintes: Ginástica, Capoeira na Escola, Atividades Aquáticas, Atividades Rítmicas, Jogos Esportivos Coletivos I, II, III e IV, Atletismo I e II, Prática Educativa I e II entre outras disciplinas opcionais.

Assim, neste direcionamento da contextualização da temática investigada, delineamos o objetivo geral como: analisar a forma como acontece o processo de avaliação das disciplinas teórico-práticas do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Ao abordar o *porquê avaliar* ou sobre a *importância do avaliar*, vários autores, entre eles Haydt (1994) e Libâneo (1992), destacam que é importante a realização da avaliação para verificar o progresso alcançado pelos alunos, que reflete a eficácia do ensino. Ao avaliar os seus alunos, o professor está também

avaliando seu próprio trabalho. O aprendiz tem necessidade de conhecer suas possibilidades para poder se situar em relação ao que está sendo proposto e buscar novos caminhos para construir novas estruturas.

Rombaldi (1996) destaca que o principal objetivo da avaliação é ajudar o aluno a se autoavaliar, a perceber suas falhas e seus pontos fortes e, por meio de uma reflexão conjunta, aprender a se autoconhecer e a buscar novos caminhos para a sua realização. Assim, todos os momentos avaliativos deveriam ser convertidos em tempos de aprendizagem, de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de satisfação mútua entre professor e aluno.

É a partir desta compreensão que a avaliação deixa de ser um elemento terminal do processo de aquisição do conhecimento para se transformar em ação de acompanhamento do processo educativo. A avaliação servirá de instrumento que subsidiará a prática educativa que requer uma metodologia adequada às diferenças individuais que os alunos apresentam, respeitando, assim, os processos de crescimento e aprendizagem, assumindo uma postura de educador preocupado com a tarefa de ensinar e fazendo tudo para que os alunos aprendam mais e melhor.

## **Procedimentos metodológicos**

A investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Os enfoques fenomenológicos na pesquisa começaram, em geral, nos últimos anos da década de 70 do século 20. Essa corrente de pensamento contemporâneo tem suas raízes em vários pensadores que nos dizem que fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas limitar-se às regras formais dirigidas, especialmente, a partir do fenômeno (fenômeno aqui entendido como aquilo que está presente como é ou está em si mesmo). Para Koogan e Larousse (1990, p. 37) “a fenomenologia é o estudo descritivo de um conjunto de fenômenos”.

Conforme Triviños (1987, p. 125), “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana”. O autor explica que para a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico não é necessário, por exemplo, a elaboração de hipóteses empiricamente testadas, de testes estatísticos, tampouco de esquemas rígidos de trabalho, determinados aprioristicamente. Antes, sim, é importante que o pesquisador desenvolva certa dose de flexibilidade, no sentido de reelaborar, substituir, ou mesmo suprimir formulações, de acordo com as evidências e resultados que vai obtendo ao longo da pesquisa.

Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989, p. 58),

[...] a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Interessa à descrição fornecer informações suficientes e relevantes, ser completa e precisa, tanto quanto possível.

No que se refere ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 18) destacam que esse enfatiza a “interpretação em contexto”. Segundo as autoras, “um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que se situa”. Já segundo Goode e Hatt (1968, p. 17), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Considerando o caso proposto, desenvolvemos uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM (Centro, 2005) procurando observar as questões referentes à avaliação de modo geral, dando ênfase a um exame minucioso na avaliação das disciplinas que tenham aulas teórico-práticas em seu contexto.

Para a entrevista não foi usada nenhuma questão “fechada”. Foi importante transformar a entrevista em uma “conversa informal” para não constranger nem intimidar os colaboradores. Não adotamos a forma de questão fechada porque não queríamos que o entrevistado se sentisse preso à relação pergunta e resposta. A ideia inicial foi deixar que cada entrevistado ditasse o ritmo da conversa e, aos poucos, revelasse pontos importantes ao nosso estudo. Segundo Michelat (1982), a entrevista não diretiva leva vantagem sobre as com perguntas fechadas porque permite contornar os cercamentos dessas, quando a estrutura completa da entrevista está sob o controle exclusivo de quem a elaborou.

Com a entrevista não diretiva tentamos dar liberdade para os entrevistados. O objetivo principal era conseguir captar o sentido que os colaboradores davam às informações prestadas.

Na interpretação das informações foi utilizada a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 42), essa pode ser definida como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O mesmo autor ressalta que este tipo de análise pode ser aplicado a discursos extremamente diversificados. Acrescenta Bardin (1977, p. 9): “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade”.

Neste sentido, Godoy (1995, p. 23) afirma que o pesquisador que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977), a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isso é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – quando os dados são lapidados, tornando-os significativos, e a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Os participantes da investigação caracterizaram-se por serem professores do Ensino Superior do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM (RS). Foram *sete* os professores participantes que trabalham com disciplinas teórico-práticas. A participação dos professores aconteceu de forma espontânea, e a disponibilidade dos mesmos foi fator determinante para serem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (2004) afirma que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos informantes. Ressaltamos que a investigação não se preocupou com o sexo dos participantes.

As entrevistas foram gravadas após a permissão e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), sendo transcritas e lidas pelos entrevistados de acordo com esse mesmo termo citado. Para preservar a identidade dos professores, estes receberam denominações numéricas (1 a 7).

## **Análise das informações**

A análise de conteúdo das informações obtidas pelas entrevistas levou-nos à identificação e tratamento de algumas características da avaliação no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Também ressaltamos

que para um melhor entendimento dos fatores que determinam a avaliação nesse curso observamos o PPP, ao qual não nos atemos para uma análise mais aprofundada por não nos dar subsídios suficientes para essa, pois o mesmo não aborda a avaliação como um caráter prático, mas sim teórico.

A partir disto, nosso objetivo se dividiu em duas partes. A primeira buscando observar no PPP as características lá elencadas, e a segunda procurando, por intermédio de uma entrevista, analisar a opinião dos professores sobre a avaliação no campo prático, buscando, também, o posicionamento dos mesmos sobre a avaliação prática.

## **Análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM**

Ao analisar o sistema de avaliação encontrado no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, observamos que o mesmo segue o Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria (Universidade..., 1988) que, na seção VI, discorre sobre a verificação do aproveitamento da Graduação e como ela será feita:

Art. 130. A verificação do aproveitamento será feita mediante a apreciação dos trabalhos escolares.

Art. 131. A apreciação individual de qualquer atividade escolar de graduação deverá ser expressa em notas de zero (0) a dez (10).

Art. 132. Os alunos que por motivo devidamente justificado dentro de 48 horas, não comparecerem às atividades escolares sujeitas a notas de avaliação, poderão realizá-las em outra oportunidade, a critério do Chefe de Departamento.

Art. 133. Durante os períodos letivos serão feitas duas avaliações parciais, em períodos estabelecidos pelo Calendário Escolar. Os resultados deverão ser encaminhados posteriormente ao DERCA para registro.

Art. 134. Estará aprovado na disciplina independente de Avaliação Final, o aluno que obtiver média aritmeticamente superior a sete (7) nas avaliações parciais.

Art. 135. Haverá ainda uma situação “I” para significar trabalho incompleto. Caso o trabalho não seja cumprido no prazo determinado quando da concessão da mesma, será transformada em reprovado.

Art. 136. A Avaliação Final será realizada no período estabelecido no Calendário Escolar.

Art. 137. Estará aprovado na Avaliação Final o aluno que obtiver nota igual ou superior a cinco (5) resultante da média aritmética da nota final do período com a média da Avaliação Final.

Parágrafo único – O CEPE, mediante proposta do respectivo Colegiado de Curso poderá autorizar normas especiais de Aproveitamento Escolar.

Neste estudo observamos a fragilidade do PPP (Centro..., 2005) do curso relativamente à avaliação dentro da formação de professores de Educação Física (Licenciatura). Günther e Molina Neto (2000) ressaltam as sérias limitações existentes nos PPPs dos cursos de Licenciatura em Educação Física, pois, para esses autores,

[...] o que tem pautado a formação acadêmica em Educação Física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitam o máximo de eficiência nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de reflexão e análise dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (p. 87).

As críticas de Günther e Molina Neto (2000) deixam nítido que tanto a Educação quanto a Educação Física ainda não venceram as limitações de uma formação técnica, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre esse fazer. Questões essas que ainda são preocupantes nos dias de hoje.

Mediante análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM observamos que o mesmo é apresentado de forma sistematizada, a qual define a linha de orientação do curso, que são: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formado, áreas de atuação, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo, avaliação e recursos humanos e materiais.

Como nossa pesquisa se ateve em observar os pontos referentes à avaliação, apresentamos uma reflexão e discussão acerca das informações contidas sobre essa temática, a fim de propiciar uma visão esclarecedora dos aspectos principais que permeiam o PPP do referido curso.

No que se refere aos aspectos gerais do PPP, observamos certa incoerência quando o nome do curso é citado. Além da atual nomenclatura utiliza-se Licenciatura em Educação Física, a antiga, Educação Física – Licenciatura Plena, e o currículo posto como atual é antigo, de 1990.

Referente à avaliação, o PPP traz uma avaliação do curso. Em seu projeto pedagógico chama a atenção de que ela deve ser realizada a cada semestre ou uma vez por ano, dependendo das orientações da instituição ou da direção do CEFD, de forma que os instrumentos a serem aplicados também são definidos por esses. A preocupação é avaliar o curso em três dimensões: dimensão didático-pedagógica, dimensão corpo docente e, dimensão instalações.

Os tipos de avaliação realizados são:

- 1) a avaliação institucional: constituem-se em questionários aplicados aos alunos do curso de Educação Física: licenciatura plena; do programa de pós-graduação e aos técnico-administrativos; 2) a auto-avaliação em nível de colegiado e de centro: são consideradas as três dimensões do curso; 3) a avaliação integrada (de conhecimentos): constituem-se em provas aplicadas aos discentes de cada semestre do curso, as quais devem ser elaboradas pelo corpo docente de forma conjunta com questões interdisciplinares da área da Educação Física; 4) a avaliação de egressos: constituem-se em questionários aplicados aos alunos egressos do CEFD que atuam em campos de estágio cadastrados no curso; 5) a avaliação a partir de sugestões dos acadêmicos: realiza-se através das críticas e sugestões dos acadêmicos nos relatórios finais do Estágio Curricular Supervisionado e na Prática de Ensino; e, 6) a ouvido-

ria: função desempenhada por um docente do CEFD com o intuito de ouvir a comunidade envolvida pelo Centro a respeito das ações que desenvolve, entre outros aspectos (Centro..., 2005).

Para Ilha (2010, p. 74), estas informações obtidas por meio das várias formas de avaliação, são de fundamental importância, partindo de um ponto em que as reflexões e discussões deste permeiam para melhorias no âmbito da formação inicial. “Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização” (Veiga, 2002, p. 26).

No artigo 5º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1/2002, intensifica-se esta questão ao definir que a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (Brasil, 2002). O projeto pedagógico informa que a avaliação institucional realizada anualmente e ao final do segundo semestre letivo, tem sido de muita relevância, pois proporciona o curso a se autoavaliar. Essa autoavaliação, mesmo com limitações durante seu processo, tem contribuído para a criação de projetos para melhorar a realidade do curso em aspectos como infraestrutura e ressemestralização de disciplinas do currículo antigo (Resolução n. 3/1987), por exemplo (Centro..., 2005). No artigo 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2002, também observamos a ênfase dada a essa visão ao sinalizarem que a formação de professores para atuar na educação básica deve observar os princípios que norteiam o preparo para o exercício da docência, necessitando considerar a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Brasil, 2002).

Segundo Ilha (2010, p. 77), estudos como o de González (2008) nos auxiliam para um melhor entendimento do PPP, mais especificamente a avaliação analisada nesta investigação, pois o autor reconhece que o contexto da formação profissional em Educação Física vem identificando e distinguindo pelos menos duas grandes áreas de intervenção profissional – a escola e os demais espaços ligados à Educação Física. Mantém, entretanto, a cautela ao aceitar esse processo de diferenciação dos campos de atuação, pois esse envolve ainda muitas questões relacionadas à reflexão e discussão no meio.

Assim, após o exposto, podemos considerar que o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM deixa muito a desejar quando aborda a avaliação seguindo o Regimento Geral da UFSM, que é frágil para um curso de Licenciatura, além de estar defasado, com sua última atualização em 2005.

## **Análise das entrevistas com os professores das disciplinas teórico-práticas**

### **a) A concepção de avaliação**

Ao abordarmos a concepção de avaliação, constatamos que para cinco professores entrevistados (1, 2, 4, 6 e 7) a avaliação no Ensino Superior é caracterizada pelo “*processo contínuo e emancipatório, que se realiza durante o processo de ensino-aprendizagem*”. Essa concepção fica nítida, por exemplo, nas seguintes falas: “*a avaliação é um processo de continuidade; é através do tempo que observamos se o acadêmico está conseguindo, enquanto ser humano que possui limites, a se reconhecer perante a sociedade [...]*” (Professor 4); e, “*eu penso a avaliação como sendo contínua. Ela acompanha o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos e mostra qual a compreensão desses, sem quantificar suas ações [...]*” (Professor 6).

Luckesi (1995) acredita ser necessária a avaliação em todos os momentos que estivermos com nossos alunos, atendendo cada fase e diferentes funções. Essa ideia de continuidade configura a avaliação como um comprometimento ao longo do processo educativo, proporcionando ao aluno o acompanhamento de sua aprendizagem e de seu crescimento, compreendendo seus avanços, limites e dificuldades que estão encontrando ao longo de sua trajetória nas disciplinas.

Neste direcionamento de entendimento da avaliação, Haydt (1994) cita alguns princípios da avaliação: a) é um processo contínuo e sistemático – pois faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem. Ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo; b) é funcional – porque se realiza em razão dos objetivos previstos. Os objetivos são os elementos norteadores da avaliação; c) é orientadora – porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Nessa perspectiva, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos quando se fizerem necessários; e, d) é integral – pois considera o aluno um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo, social e psicomotor.

A diversificação de concepções usadas pelos professores, entretanto, não se limita à técnica-profissional, mas em um processo bem mais complexo, em que entram em jogo mecanismos com fortes implicações pessoais, dificilmente explicadas até pelos professores (Sacristán, 1994). Essa acontece pelas fortes influências na personalidade dos professores que conduzem essa avaliação, utilizando-se, muitas vezes, de uma bibliografia pessoal, sem abertura ou sensibilidade a novas ideias.

Neste sentido, também constatamos que, para dois professores entrevistados (3 e 5), a avaliação no Ensino Superior é caracterizada pelo *“processo de conhecer o produto final do desenvolvimento do aluno, quantificando a qualidade*

*do ensino-aprendizagem*”. Como exemplo usamos a fala do Professor 3: “*ela nos dá o diagnóstico do processo, fazendo com que o aluno observe seu próprio desenvolvimento, definindo como irá ocorrer o processo de apropriação do conhecimento e me dando suporte de qual é o desenvolvimento desse aluno [...]*”.

Luckesi (1995) destaca que as universidades brasileiras ainda operam com a verificação e não com a avaliação propriamente dita, pois essa quantificação ainda tem o papel de classificar os alunos, expressada em reprovação ou aprovação.

Segundo Villas Boas (2003, p. 120),

[...] a preparação para a avaliação tem sido um saber marginalizado na formação de professores. O uso de novos métodos pode ser uma forma de colocá-lo em debate justamente em um dos espaços a ela destinados, o da formação de professores. Isto requer uma mudança de concepção de avaliação: o professor deixa de ser o “examinador” e o aluno “examinado”. Atua-se em parceria, sem com isso perder-se o rigor e a seriedade que a atividade impõe.

Libâneo (1992) deixa nítido que os alunos precisam saber em que estão sendo avaliados, e que o resultado desta avaliação precisa ser discutido com o próprio aluno. O trabalho, a prova, os testes, não determinam corretamente a evolução desses, mas a partir de uma conversa e análise dos professores podemos encontrar uma alternativa ou soluções para as dificuldades evidenciadas.

Neste momento é importante lembrar o destacado por Rombaldi (1996, p. 34) que realiza uma reflexão acerca das decisões sobre avaliação do processo de ensino e aprendizagem, vinculando estas a um entendimento metodológico que é determinado pela concepção do professor. Assim sua conduta docente reflete aquilo em que ele acredita.

## ***b) A utilização de critérios para avaliar***

A partir das falas dos sete professores estudados, podemos observar que os mesmos abordam que uma parte importante para o desenvolvimento da avaliação são os “*critérios, pois esses nos dão garantias de um processo avaliativo aberto, sem margem para questionamentos*”.

Para melhor compreensão, citamos as falas de alguns professores para caracterizar o traço identificado: *“me utilizo de alguns critérios para me fundamentar, pois os alunos costumam perguntar como ocorrem as avaliações que utilizo. Isso faz com que o aluno tenha certeza que vai ter uma avaliação baseada em fatos [...]”* (Professor 1); *“os critérios que uso servem para reduzir a subjetividade que a avaliação possui, assim faço com que os acadêmicos não levantem problemáticas quanto a mesma [...]”* (Professor 4); e, *“os professores precisam ter claro quais os objetivos que possuem sobre aquela aula; assim sendo, devem possuir critérios que os fundamente e que deixe os alunos sem dúvidas sobre os resultados [...]”* (Professor 7).

Luckesi (1995) e Sacristán (1994) afirmam que o estabelecimento de critérios vem por eliminar a possibilidade de o professor ser autoritário, determinando conforme seu humor, utilizando-se de arbitrariedades, fazendo com que a avaliação torne-se um poderoso instrumento de opressão ao aluno.

Saul (1991) enuncia que os critérios são indispensáveis e que devem ser construídos juntamente com os alunos em processo coletivo, facilitando a compreensão do *porquê* e o *quê* está sendo avaliado.

Resende (1995) destaca que para realizar um processo avaliativo necessitamos primeiramente estabelecer quais os objetivos preestabelecidos, como o conhecimento, atitudes julgadas necessárias e as habilidades essenciais, transformando todos em objetivos de ensino que os tornem a identificação clara e precisa para o aluno.

Segundo Haydt (1994), para avaliar o aproveitamento do aluno existem três técnicas básicas e uma grande variedade de instrumentos de avaliação. As técnicas são: 1) a observação; 2) a autoavaliação; e, 3) a aplicação de provas apresentando três tipos: solução de problemas, dissertação e testagem. Já quanto aos instrumentos, são os seguintes: 1) registro da observação (fichas ou cadernos); 2) registro da autoavaliação; 3) prova oral ou escrita com dois tipos: dissertação, objetiva e prova prática. Convém destacar que o objetivo da observação e/ou autoavaliação é verificar o desenvolvimento cognitivo, afetivo,

motor e social em decorrência das experiências vivenciadas. Já o objetivo da aplicação de provas é determinar o aproveitamento cognitivo e motor do aluno em decorrência da aprendizagem.

### **c) O lugar em que deve acontecer a formação da aprendizagem de como avaliar**

Para os sete professores pesquisados, o lugar em que deve acontecer a formação da aprendizagem de como avaliar é “*na própria universidade*”, pois é nesse local que acontece o exercício da docência e com o objetivo de formação de professores. Esse fato pode ser comprovado, por exemplo, pela fala do Professor 1: “*o aluno deve sair aqui da universidade com o mínimo de compreensão de como avaliar, para chegar à escola e saber o que fazer, como fazer; mas em minha disciplina não tenho tempo para realizar esse conhecimento, sendo que nem em minha formação tive essa oportunidade [...]*”. Realmente, segundo Rombaldi (1996), a maioria dos professores pensa que o conhecimento sobre avaliação deve acontecer em todas as disciplinas, mas o que parece é que, ao mesmo tempo, eles não possuem preparo para falar sobre essa, jogando a responsabilidade para o PPP. Seria ideal que cada professor em sua disciplina pudesse desenvolver uma fala sobre como acontece a avaliação; seria importante que houvesse essa preocupação, mas fica mais fácil jogar para uma disciplina própria que faça os alunos refletirem em como irão avaliar seus alunos na escola.

Todos os sete professores manifestaram que as disciplinas que deveriam realizar o ensino do conhecimento da avaliação seriam as pedagógicas, mas fica uma incógnita: se a Educação Física em questão é Licenciatura, todos os professores não deveriam ser pedagógicos? Isso nos leva a outra questão: Quantos desses professores são formados em Licenciatura em Educação Física? Se esses não o são, o conhecimento adquirido nessas disciplinas pode ficar desvinculado com o PPP, dificultando a formação do futuro professor.

Estes professores responderam ainda que os acadêmicos deveriam adquirir o aprendizado da avaliação no Estágio Curricular Supervisionado, mas mudaria novamente a função do estágio no PPP, posto que nessa disciplina o acadêmico desenvolve sua docência e é avaliado como futuro professor, não avaliando seus alunos (pelo menos neste caso estudado).

#### **d) O responsável por ensinar o acadêmico a avaliar**

Para os sete professores pesquisados “o curso” é o responsável por ensinar o futuro professor a avaliar os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Este fato pode ser comprovado pelas falas dos professores a seguir: “*competete ao curso de formação profissional ensinar os futuros professores a avaliarem, pois a avaliação faz parte do contexto da aprendizagem e como tal precisa ser trabalhada [...]*” (Professor 1); “*é uma competência que o profissional deve possuir no término do curso; assim como ensinar, ele precisa saber ‘como’ e ‘porquê’ avaliar [...]*” (Professor 2); “*é o local apropriado para ser mostrado as diferentes maneiras de avaliar [...]*” (Professor 3); “*é um conteúdo indispensável para o profissional de Educação Física Escolar [...]*” (Professor 4); “*é um instrumento que possibilita o professor ser melhor compreendido na escola [...]*” (Professor 5); “*é na formação de professores que as disciplinas devem abordar o tema, deixando o futuro profissional preparado [...]*” (Professor 6); “*o acadêmico não tem só o direito de sair da universidade tendo a competência de avaliar, mas o dever de exigir que sua formação o prepare [...]*” (Professor 7); e, “*precisamos buscar subsídios nas escolas para preparar melhor nossos acadêmicos para este tema, mas o importante é ele sair de sua formação com certa base de como avaliar [...]*” (Professor 1). Para Vasconcellos (1995), é evidente que o professor universitário precisa ter um maior preparo para suprir as necessidades de seus acadêmicos, não apenas no aspecto técnico e teórico, mas no prático, tendo uma relação de comprometimento com a proposta pedagógica. Se a avaliação for bem-trabalhada e compreendida pelos acadêmicos, esta será um ponto de partida para uma melhoria no ensino-aprendizagem escolar.

Rabelo (1989) afirma em sua pesquisa que encontrou professores de Educação Física Escolar em Florianópolis-SC que não fazem avaliação, pois não aprenderam a avaliar. Penna Firme (1991) expõe muito bem que é mais digno preparar um professor para ensinar crianças e jovens e capacitá-lo para avaliar as potencialidades de seus alunos, com a competência de sensibilizá-lo para captar os avanços, do que propriamente ensiná-lo a reprovar.

Faz-se necessário observar o quão é defasado o curso de formação de professores em Educação Física em relação à realidade escolar. Acreditamos que é preciso primeiramente conhecer a realidade dos professores que estão na escola, observando suas dificuldades, para, aí sim, suprimos suas dificuldades.

Desta forma, concordamos com Matos (1994) quando afirma que o professor deverá ter uma formação que lhe propicie as condições necessárias para desenvolver a função docente com competência, se quiser ser uma peça fundamental para a melhoria do ensino.

## Considerações finais

Segundo Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática um ativismo”. Nesse sentido, observamos que um dos problemas encontrados na formação dos futuros professores está fortemente ligado à avaliação, ressaltando, mais uma vez, que o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM deixa muito a desejar quando falamos de avaliação, pois constatamos a sua ligação direta ao Regimento Geral da UFSM, que é voltado para um conceito técnico, quando não se procura formar um professor e sim um profissional técnico.

Como resultado da análise das informações coletadas pela entrevista, foi possível perceber o posicionamento dos professores em referência à temática da avaliação. Desta forma, podemos destacar algumas constatações e considerações.

Analisamos que os professores veem com grande importância a avaliação, mas, ao mesmo tempo, compreendem que não possuem o preparo necessário para ministrar esse ensino durante suas disciplinas, acreditando que o necessário seria reestruturar o PPP do curso para que esse abrangesse essa temática com alguma disciplina, em que professores da área pedagógica pudessem atuar.

A respeito disto, destacamos que compreendemos que todos os professores que trabalham com Licenciatura deveriam conhecer e efetivar, em suas atuações docentes, práticas avaliativas que ajudassem o aluno a se autoavaliar, a perceber suas falhas e seus pontos fortes e, mediante uma reflexão conjunta, viesse a aprender a se autoconhecer e a buscar novos caminhos para a sua realização. Desta forma, os momentos avaliativos deveriam ser convertidos em momentos de aprendizagem, de estímulos para a busca de novos conhecimentos, em situações de satisfação mútua entre professor e aluno. A partir dessa compreensão, a avaliação deixa de ser um elemento terminal do processo de aquisição do conhecimento para se transformar em ação de acompanhamento do processo educativo. A avaliação serviria de instrumento que subsidiaria a prática educativa que requereria uma metodologia adequada às diferenças individuais que os alunos apresentam, respeitando, assim, os processos de crescimento e aprendizagem, assumindo uma postura de educador preocupado com a tarefa de ensinar e fazendo tudo para que os seus alunos aprendam mais e melhor.

A partir desta nossa manifestação, vale lembrar que esta investigação teve como objetivo discutir a avaliação nas disciplinas teórico-práticas, tentando, com esta iniciativa, evidenciar esse tema na formação profissional, acreditando que essa é a fonte de muitos problemas encontrados pelos acadêmicos formados pelos cursos de Licenciatura em Educação Física ao longo de sua vida profissional.

A falta de compreensão da avaliação, quando adentramos ao meio escolar, conforme Rombaldi (1996), contribui significativamente para a perda de prestígio do professor de Educação Física em âmbito escolar, na medida em que demonstra aos colegas de outras disciplinas a incapacidade de planejar a avaliação, de forma que os alunos tenham a compreensão de como estão sendo avaliados.

Compreendemos que a finalidade da avaliação, e isso deve ser vivenciado pelos acadêmicos durante a sua formação, é ajudar a criar um processo de construção de conhecimentos para seus alunos, evitando o conceito de classificação.

Assim, possuímos o pensamento que a Licenciatura em Educação Física se propõe, como afirma Rombaldi (1996), a assumir um caráter teórico-prático, dando conta das três categorias: o trabalho que é a performance do aluno; sua interação social ou processo de ensinar e aprender; e a linguagem, que viabiliza todo esse conjunto.

A partir disto, acreditamos que um dia poderemos chegar a possuímos uma Educação Física Escolar sem a classificação dos alunos, quando os professores não se preocupem em reprovar e sim em proporcionar a esse aluno uma maior participação no processo pedagógico.

Para finalizarmos sinteticamente concluímos que: a) o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFDF/UFMS segue o Regimento Geral da UFMS, que é frágil para um curso de Licenciatura, além de estar defasado com sua última atualização em 2005; b) a concepção de avaliação dos professores é um processo contínuo que se realiza durante o ensino-aprendizagem; c) os critérios de avaliação utilizados devem dar garantias de um processo avaliativo aberto, sem margem para questionamentos; d) a formação da aprendizagem de avaliar deve acontecer na própria universidade; e) o responsável por ensinar a avaliar é o próprio curso.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N.1*, 18 fev. 2002.

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS .CEFD. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

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

- ENGUIITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- GONZÁLEZ, F. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 13, p. 1-9, 2008.
- GOODE, L.; HATT, K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.
- GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. A formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo etnográfico. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2000.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994.
- ILHA, F. R. da S. *O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência*, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- KOOGAN, L.; LAROUSSE, P. *Pequeno dicionário enciclopédico*. Rio de Janeiro: Larousse, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.
- MATOS, Z. A. Avaliação da formação dos professores. *Boletim SPEF – Universidade de Coimbra*, Coimbra, n. 10/11, p. 53-78. 1994.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, M. J. M. (Org.). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1982.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz se que... *Revista Página Aberta*, Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a. IX, p. 57-61, 1991.

RABELO, L. T. Diagnóstico da avaliação em Educação Física de primeiro grau nas escolas estaduais de Florianópolis. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE RIO CLARO, 2., Rio Claro, 1989. *Anais...* Rio Claro: Unesp, 1989.

RESENDE, H. G. Princípios gerais da ação didático-pedagógica para avaliação do ensino aprendizagem em Educação Física Escolar. *Revista Motus Corporis*, Rio de Janeiro, a. II, n. 4, p. 4-15, 1995.

ROMBALDI, R. M. A avaliação e sua importância. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). *Isto é Educação Física!* Santa Maria: JtC Editor, 1996. p. 33-50.

SACRISTÁN, J. G. *El currículum: una reflexión sobre la practica*. 4. ed. Madrid, Ediciones Morata, 1994.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

TELLES, C.; KRUG, H. N. Reflexões sobre a avaliação no âmbito da Educação Física Escolar. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 16, n. 161, p. 1-7, out. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd161/a-avaliacao-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. *Regimento Geral da Universidade*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, São Paulo: Libertad, v. 3, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-35.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2003.

Recebido em: 17/6/2013

Aceito em: 30/3/2015