



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GABRIEL GONÇALVES FREIRE

**MAPA CONCEITUAL: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO MORAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

LONDRINA
2013

GABRIEL GONÇALVES FREIRE

**MAPA CONCEITUAL: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO MORAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Pós Graduação em Educação Física na Educação Básica da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial da pós-graduação ofertado pelo Departamento de Estudos do Movimento Humano.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Cláudia Saladini

LONDRINA
2013

GABRIEL GONÇALVES FREIRE

**MAPA CONCEITUAL: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO MORAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao programa de Pós Graduação em Educação Física na Educação Básica da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial da pós-graduação ofertado pelo Departamento de Estudos do Movimento Humano.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ana Cláudia Saladini

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora Prof. Dr^a. Ana Claudia Saladini
Universidade Estadual de Londrina

Prof. M^a. Luana Cristine Franzini de Conti
Universidade Estadual de Londrina

Prof. M^a. Karina de Toledo Araújo
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, Julho de 2013.

Dedico este trabalho de conclusão da especialização aos meus pais
Ademir Freire e Maria José Freire

Agradeço a professora e amiga Ana Claudia Saladini pela orientação responsável ao longo deste trabalho e de todo o processo formativo que se completa (por enquanto). Orientação que abriu (abre) caminhos para se pensar, desejar e explicar uma educação transformadora que, afirmando sua necessidade, não nega o papel dos sujeitos (professores, estudantes, pais) responsáveis por isso. Agradeço pelas orientações por telefone e internet, pois, achando esse espaço, contribuiu para que enxergasse que mesmo com a distancia, podemos ensinar e aprender, desde que almejamos e buscamos isso. Muito Obrigado.

Agradeço ainda, a avaliação criteriosa da professora Karina de Toledo Araújo. Agradeço a disponibilidade oferecida e atendida sempre que necessitei tanto no inicio do projeto até sua conclusão.

Agradeço por fim a professora, amiga e esposa de um grande amigo Luana Cristine Franzini de Conti pela avaliação sincera e necessária deste trabalho. Agradeço por você, nas aulas de Educação Física, buscar oportunizar aos estudantes que eles conquistem suas autonomias.

O trabalho que transforma nem sempre dignifica os homens e as mulheres. Só o trabalho livre nos dá valor. Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, nos dignifica. **Paulo Freire**

Freire, Gabriel, G. **MAPA CONCEITUAL: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO MORAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**, 2013, p. 91.
Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Muitos são os caminhos a serem percorrido para que a escola, unida à comunidade escolar, alcance a finalidade de formar para autonomia, sendo necessário, entre outras coisas, um processo crítico de avaliação. A Educação Física inserida na escola precisa conscientizar-se que, a qualidade da relação estabelecida entre os professores e estudantes na avaliação auxilia ou não a construção de conhecimentos significativos bem como a elaboração de uma moral heterônoma ou autônoma. Decorrente disso, pensando sobre possíveis procedimentos avaliativos, surgiu a nossa indagação: Como a avaliação por mapa conceitual pode favorecer a construção da autonomia dos estudantes nas aulas de Educação Física? Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar como o mapa conceitual, enquanto procedimento avaliativo, favorece a construção moral autônoma dos alunos nas aulas de Educação Física. Fez-se necessário um estudo de caso, descritivo, predominantemente qualitativo, utilizando a observação participante como técnica de coleta das informações. O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Arapongas-PR, em que acompanhamos seis aulas ministradas por um professor-estagiário a uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. Utilizamos três procedimentos de coleta de informações, sendo eles 1) Diário de Campo; 2) Mapa Conceitual e 3) Entrevista semi-estruturada. Após a coleta e a análise das informações, percebeu-se que o mapa conceitual, como procedimento avaliativo foi favorável à construção da autonomia quando permitiu o diálogo, o conflito, a descentração e uma relação cooperativa. Entretanto, ressaltamos que foi o professor-estagiário bem como os estudantes que construíram esses processos, no qual o mapa conceitual foi um procedimento entre tantos outros que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, concluímos que tal procedimento não pode ser considerado “receituário ou fórmula mágica” para a avaliação e sua contribuição na formação autônoma, pois, foi construído em um contexto específico. Por isso, necessitamos de mais estudos voltados para a temática abordada neste trabalho, para que os professores de Educação Física possam, cada vez mais, materializar na práxis a finalidade da escola, inclusive ao avaliarem.

Palavras- chave: Mapa Conceitual. Educação Física. Avaliação. Moralidade Humana.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. MORALIDADE HUMANA E A ESCOLA	5
2.1 Escola e as regras	6
2.2 Relações sociais e os tipos de moralidade humana	111
2.3 Escola: desenvolvendo a moralidade humana pelas sanções	18
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA	24
3.1 A avaliação na perspectiva tradicional	25
3.2 A avaliação na perspectiva mediadora	33
3.3 Avaliação no ensino e na aprendizagem da Educação Física	38
4. CAMINHO METODOLÓGICO	44
4.1 TIPO DE PESQUISA	44
4.2 FONTES DE PESQUISA	47
4.2.1 O CENÁRIO	47
4.2.2 OS ATORES	47
4.2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	47
4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	49
1) Pré-análise	51
2) Descrição analítica	51
a) Entrevista semi-estruturada	51
b) Mapas conceituais	53
c) Diário de campo	57
3) Interpretação inferencial	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	80
APÊNDICE	91

1- INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira atual (século XXI) passa por transformações, influenciadas por vários fatores, nos quais destacamos a evolução científica, tecnológica, cultural e nos modos de produzir a existência. Tais mudanças influenciam a escola no seu modo de ser e agir no mundo e também a Educação Física.

Tais modificações nos permitem chegar aos seguintes questionamentos: Qual a finalidade da escola atualmente? Qual a finalidade das aulas de Educação Física atualmente? Em outras palavras, para que a escola existe hoje? Para que a Educação Física existe nas escolas? É a partir desses questionamentos, na busca de solucioná-los, que iniciamos a caminhada desse estudo.

Ao longo da história brasileira, coerente com as mudanças no mundo, percebemos que a escola “assumiu” várias finalidades. Desde um lugar preparado para a catequização dos índios e dos jovens portugueses que aqui vieram morar, até ser concebida como um espaço preparado para o mercado de trabalho, sem esquecermos momentos marcantes como a ditadura militar. Hoje, diferente dessas épocas, se fala de uma escola preparada e organizada para a democracia.

Seguindo o processo histórico no e do país, percebe-se que com a Educação Física o mesmo ocorre, ou seja, ao longo da história brasileira, várias foram as finalidades por ela “assumidas”. Preparou-se inicialmente para mercado de trabalho, especificamente para a indústria. Em seguida observamos uma preocupação com a formação de homens preparados para a guerra ou possíveis combates mundiais. Ainda, identificamos um enfoque para o mundo esportivo.

Porém, hoje, se deseja uma Educação Física organizada para possibilitar a formação de estudantes que exerçam a democracia por meio da compreensão de suas motricidades.

O Brasil há algum tempo, é considerado um país democrático, uma República Federativa que deveria possibilitar aos sujeitos que nele convivem, ações

livres, responsáveis, conscientes e democráticas. O mesmo ocorre com a escola, ou seja, considera-se esta instituição educacional democrática, responsável em possibilitar que os sujeitos construam essas ações a cima mencionadas.

Essa responsabilidade assumida pela escola de formar pessoas livres, responsáveis, conscientes de suas ações, seres sociais que exercem a democracia, esta atualmente legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em vigor desde 1996. Em outras palavras, nesta lei, é concebida a escola a responsabilidade de possibilitar a formação de sujeitos autônomos. Nesse sentido, são os componentes curriculares os principais mediadores nesse processo. Assim, concordamos que a Educação Física possui essa responsabilidade também.

Entretanto, quando pensamos na formação de sujeitos autônomos muitos equívocos ocorrem no cotidiano escolar, desde o conceito que se tem sobre autonomia, até as ações e relações estabelecidas entre os sujeitos nas escolas que favoreçam essa moralidade humana.

Dentre as ações e relações estabelecidas pelos sujeitos, especificamente professores e estudantes, chama-nos atenção como vem se constituindo a avaliação dos processos de ensinar e de aprender ao longo da história, tanto na Educação Física, como nas demais áreas de conhecimento presentes na escola.

Percebemos que a avaliação, dependendo do modo como é constituída e materializada durante o processo, favorece a escola a alcançar a sua finalidade. Nesse sentido, os professores necessitam compreender que durante a avaliação do processo a construção da moralidade humana, tanto dos estudantes como as suas constroem-se.

Portanto, exige-se também dos professores a elaboração de instrumentos avaliativos que favoreçam a formação de seres autônomos, preparados e conscientes para exercerem a democracia. Um instrumento avaliativo que pode contribuir com essa finalidade é o mapa conceitual e sua elaboração durante o processo.

Diante disso, emergiu a problemática do nosso estudo: Como a avaliação por mapa conceitual pode favorecer a construção da autonomia dos estudantes nas aulas de Educação Física?

Após sermos inquietados, elaboramos os objetivos do estudo, sendo que o objetivo geral foi: Analisar como o mapa conceitual, enquanto procedimento avaliativo, favorece a construção moral autônoma dos alunos nas aulas de Educação Física. Decorrente desse, surgiram os objetivos específicos: a) Relacionar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de Educação Física; b) Explicar o processo de construção e organização da moralidade humana; c) Apresentar o mapa conceitual como um instrumento avaliativo.

Mas afinal, o que nos cativou ao ponto de buscarmos pesquisar?

Ao participarmos do grupo GEPEF (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física) que no ano de 2010 estudou sobre a avaliação e, também participar do grupo PEAEF (Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Física) que nos possibilitou estudar a construção da moralidade humana, inquietamos se era possível fazer a relação entre esses dois fenômenos (avaliação e moralidade humana) nas aulas de Educação Física.

Ainda no ano de 2010 fomos bolsistas da Fundação Araucária, sendo que esta destinava-se aos estudantes que entravam por cotas de escolas públicas e precisávamos desenvolver um projeto de pesquisa ao final do processo. Fizemos um projeto sobre o mapa conceitual enquanto procedimento avaliativo nas aulas de Educação Física (FREIRE & PALMA 2010).

Neste estudo, percebemos algo interessante: ao construírem o mapa em grupos, os estudantes os faziam individualmente na cartolina, sem cooperar com os integrantes do próprio grupo e, quando havia um mapa sendo construído por outro grupo, notou-se que apenas um estudante escrevia e os outros não interagiam. Diante da situação, intervimos para que todos pudessem participar de forma responsável.

Mesmo não sendo nosso objetivo na época, começamos a perceber a relação entre avaliação e moralidade humana também nas aulas de Educação

Física quando se construía os mapas conceituais. Queríamos desenvolver um estudo fazendo esta relação: avaliação – mapa conceitual – moralidade humana, porém, não fizemos.

Deste modo, alguns estudos realizamos sobre o processo avaliativo e a construção da moral (FERREIRA et al 2011) nas aulas de Educação Física, porém, esses ficaram restritos ao caráter bibliográfico de pesquisa e não abordaram os mapas conceituais como procedimento avaliativo, sendo necessário um estudo com essa característica. Assim, a oportunidade de participar do curso de pós-graduação e precisar construir uma monografia durante esse processo formativo, foi a “porta aberta” para realizarmos esta pesquisa.

Compreendemos que este estudo contribuirá com a área (Educação Física), por meio das futuras intervenções docentes e, nessas mediações que incluímos a avaliação, esperamos que os maiores favorecidos sejam os estudantes por serem carentes de relações que favoreçam a construção de suas autonomias nas próprias instituições de ensino. Desde já, alertamos que a autonomia é construída, aprendida, ou seja, depende necessariamente de um processo de ensino.

Ressaltamos que, antes de partirmos a campo para coletar as informações que contribuíssem com o estudo, necessitamos elaborar um referencial teórico que norteasse a nossa ação. Com isso, apresentamos o referencial organizando-os em dois momentos.

No primeiro momento tratamos sobre a moralidade humana, explicando o desenvolvimento e a organização da mesma e suas relações com a prática pedagógica a partir da finalidade escolar. No segundo, elucidamos a avaliação na escola, a concepção tradicional e mediadora, suas relações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Em seguida, descrevemos nossa metodologia, mostrando os caminhos percorridos para se solucionar a problemática central, bem como alcançarmos os objetivos propostos a partir dela.

2- MORALIDADE HUMANA E A ESCOLA

Toda cultura e cada sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos os seus membros. [...] No entanto, a simples existência da moral não significa a presença explícita de uma ética [...] (CHAUÍ, 2000, p. 436).

A escola, como instituição integrante de uma sociedade, de uma cultura, também é influenciada pela ao mesmo tempo em que influencia na constituição dos valores morais estabelecidos entre os cidadãos. Evidencia-se a partir dos documentos educacionais oficiais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394 (1996) e até mesmo nos projetos políticos pedagógicos de muitas escolas que a finalidade principal é a formação para a autonomia.

Porém, quando pensamos sobre a autonomia, muitos caminhos deverão ser percorridos para que de fato, ela seja construída. Nesse processo, é fundamental os professores compreenderem que a autonomia é elaborada durante toda a vida, nas relações sociais que o sujeito enfrenta diariamente e, não dada ou herdada em seu nascimento. Ainda, os docentes necessitam entender a íntima relação entre moralidade, cognição e regras sociais.

Ao relacionarmos estes elementos no campo educacional formal, percebemos que na maioria das vezes, a escola fundada nos pressupostos tradicionais de educação não possibilita que a regra estabelecida seja de fato construída pelos próprios participantes do processo. Diante disso, uma questão merece reflexão: É necessária, do ponto de vista da moral autônoma que, ocorra por parte dos estudantes uma participação na própria elaboração das regras? Decorrentes dessa, outras indagações surgem: A partir de que momento os estudantes podem participar da elaboração? Como participam? Qual o papel do professor?

Além dessas indagações necessárias à práxis docente compromissada com a formação humana (e não apenas acadêmica) dos

estudantes, compreendemos também que os professores são influenciados ou não, pelas políticas educacionais assumidas por cada governo, ano após ano.

Alguns estudos foram realizados buscando solucionar estas questões e que, para nós, permitirão uma reflexão sobre a temática de modo a contribuir com nosso estudo. Nessa reflexão, teremos como base o estudo de Piaget (1972, 1994), Vinha (2002, 2007, 2010), La Taille (1996, 2000) e Tognetta (2007), que defendem a perspectiva piagetiana do ponto de vista do desenvolvimento moral.

Nossa reflexão será na perspectiva de apresentar como se constrói a moralidade humana, levando em consideração os estágios de desenvolvimento moral, os possíveis tipos de regra, a consciência elaborada e praticada em cada regra, as sanções estabelecidas caso ocorra uma infração e os tipos de relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos para a construção moral.

Por meio dessa apresentação, buscamos mostrar que os professores, participantes de um processo escolarizado que enfatiza a formação de pessoas autônomas, necessitam compreender todos esses elementos que fazem parte do desenvolvimento humano, especificamente moral.

Assim, o professor também poderá contribuir por meio do processo de ensino e de aprendizagem, com os estudantes em suas construções morais, fazendo com que a escola se aproximasse mais de um dos seus objetivos principais, ou seja, formar sujeitos moralmente autônomos.

2.1 Escola e as regras

Ninguém nega o valor das regras (TOGNETTA & VINHA, 2007, p. 11)

Quando pensamos na moralidade humana e sua relação com a escola, a partir do referencial piagetiano, estamos preocupados com o processo e não com o produto da mesma. Buscamos compreender como ocorre o desenvolvimento da moralidade humana, suas características e organização dos

estágios para que possamos favorecer o desenvolvimento da moral autônoma dos estudantes como, inclusive, deseja a educação brasileira¹.

Refletindo sobre a temática abordada, concordamos com Piaget (1994, p. 23) ao afirmar que, “[...] Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Portanto, não há como dissociar a moralidade humana e as regras. As regras assumem papel fundamental quando falamos em moral. Considera-se como sujeito ético aquele que respeita/cumpe as regras de forma consciente. Porém, percebemos que nas escolas, tanto professores quanto, principalmente, os estudantes, não têm respeitado as regras e os valores estabelecidos. Logo, voltamos à primeira pergunta: O não respeito à moral estabelecida decorreria da falta de regras?

Notamos que não faltam regras no ambiente escolar que é por excelência um ambiente sociomoral², pelo contrário, existem inúmeras. Então, não podemos responder que o desrespeito aos valores morais decorre da falta de regras. As perguntas que devem ser feitas diante disso são: Quem são e por que os sujeitos não respeitam essas regras?

A partir dos estudos de Piaget (1994), do ponto de vista psicológico, identificamos que há três tipos de regras e dois tipos de respeito às mesmas. Analisaremos primeiro a classificação das regras e depois os dois tipos de respeito para tentarmos solucionar os dois problemas.

As regras são: 1) motora; 2) coercitiva e; 3) racional. A regra motora diz respeito aos primeiros anos de vida, entre o nascimento até aproximadamente três anos de idade. Ela se confunde com o hábito, necessitando do sujeito várias repetições para se adaptar ao meio. Sua prática objetiva cada vez mais a adaptação

¹ Isso pode ser evidenciado nos documentos oficiais educacionais, especificamente na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

² De acordo com DeVries & Zan (1998, p. 17) [...] O ambiente sociomoral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras.

de esquemas motores pelo sujeito. Não há consciência da obrigação em relação à regra, pois esta não é sentida como uma necessidade. Na escola, é evidenciada nos primeiros anos da educação infantil.

[...] a regra motora se confunde com o hábito. A maneira de pegar o seio, de colocar a cabeça no travesseiro etc., se cristaliza desde os primeiros meses em hábitos imperativos. [...] A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento de repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora (PIAGET, 1994, p. 76).

A regra coercitiva aparece em decorrência da primeira (motora). Nessa há uma interferência decisória da intervenção adulta, geralmente dos pais. A regra agora passa a ser sagrada e obrigatória. A origem e sua legitimação estão no adulto. A criança, inicialmente, em seu processo de desenvolvimento não tem condições ainda de questionar as regras, passando à aceitá-las como verdades.

A regra é assim e sempre será, a menos que, o adulto (regulador externo) que representa a autoridade a modifique. Há, de fato, um sentido de necessidade de a regra existir, ou seja, de suas ações serem reguladas externamente. Um exemplo disso é quando a criança responde que uma regra não pode ser modificada, pois deixaria de ser justa³. Evidencia-se a partir dessa fala o realismo moral⁴. Essas duas regras (motora e coercitiva) proporcionam que se construa uma nova, ou seja, a regra racional, evidenciando que há, do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano e das próprias regras, uma contribuição das duas primeiras.

A regra racional, ao contrário da coercitiva, pode ser modificada desde que os sujeitos compreendam a sua necessidade e sintam-se responsáveis por ela. A origem e sua legitimação não estão mais no adulto e sim, nas pessoas que fazem parte de um processo, seja ele um jogo, uma aula, entre outros. Nesse

³ Piaget (1994) nos apresenta isso em seu estudo transcrevendo a fala das crianças que participaram da pesquisa.

⁴ Piaget (1994, p. 93) chama de realismo moral a “tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.”

sentido, a regra racional revestida de compreensão por parte do sujeito nasce da coercitiva, a qual, a autoridade do adulto vai cedendo lugar a auto-regulação.

Entre as regras coercitivas e racionais, identificamos que, a grande diferença está no respeito que os sujeitos adquirem em cada uma. Assim, quais as características do respeito pela regra coercitiva e pela regra racional?

Na regra coercitiva, devido ao seu caráter sagrado em relação ao adulto, o respeito que se tem é unilateral. Somente um dos pólos, na relação entre adulto e criança, é respeitado, ou seja, o adulto. A relação social que se estabelece entre eles é de coação do mais velho sobre o mais novo. Próxima a uma perspectiva tradicional de constituição da regra, o respeito que se estabelece mesmo considerando a subjetividade de cada ser (ou do ser mais novo de idade), suas intenções, suas necessidades, permanece unilateral. A regra é exterior em relação ao sujeito e deve ser cumprida.

[...] A regra tradicional é coercitiva, o conformismo obrigatório. [...] Em outras palavras, o fator do conformismo obrigatório entre os pequenos não é outro senão o respeito pela idade: respeito aos mais velhos e, sobretudo, respeito pelos adultos (PIAGET, 1994, p. 88).

Contrário a regra coercitiva em que o respeito é unilateral, o respeito que se tem na regra racional é mútuo. Os dois pólos são respeitados em relação à constituição e prática da regra. A relação social que se estabelece entre os sujeitos do processo é de cooperação.

As relações sociais de cooperação que se estabelecem entre os sujeitos, possibilitam que o respeito deixa de ser unilateral passando gradativamente a ser legitimado na reciprocidade.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade (PIAGET, 1994, p. 82).

Diante disso e após essa breve apresentação do ponto de vista psicológico sobre os tipos de regras e os respeitos que se tem sobre as duas últimas, voltamos ao questionamento: por que há o desrespeito pelas regras?

Como a nossa reflexão é a partir do “chão da escola”, precisamos compreender por que algumas regras não são respeitadas nesse ambiente. De acordo com La Taille (1996) duas respostas podem ser encontradas: 1) não se respeita por revolta; 2) O desrespeito decorre do desconhecimento da importância delas. Nos dois casos, adiantamos que há o estabelecimento de regras unilaterais, portanto, coercitivas.

Tognetta & Vinha (2007) nos mostram que a maioria das escolas, em uma perspectiva tradicional, valem-se de regras coercitivas para o “bom” andamento do processo. Na relação social em que prevalece a regra coercitiva, muitas são as ações injustas. Um exemplo disso é quando o professor pune todos os estudantes em decorrência da indisciplina de apenas um. Surgem então as ações estudantis que desrespeitam as regras por revolta.

Porém, o desrespeito às regras devido ao caráter coercitivo que se tem, na maioria das vezes também, se dá pelo desconhecimento que se constrói sobre as mesmas. Muitas vezes os estudantes desrespeitam as regras por não terem a consciência da importância delas durante o processo. Essa “inconsciência” da importância de ser da regra revela que a mesma é imposta por algo⁵ externo ao sujeito (regra coercitiva), não sendo, portanto, construída por ele.

Algumas regras, como por exemplo, o uso do celular, do boné, chupar pirulito ou não, mascar ou não chicletes, estão presentes no cotidiano escolar e que exemplificam bem esse desrespeito devido ao seu desconhecimento. Os estudantes possuem o direito de saber por que não podem usar celular, mascar chiclete, usar boné na sala, “correr pelo corredor”, para que depois, opinem se são ou não favoráveis a implementação dessas regras.

Se a escola quer que os participantes do processo respeitem as regras necessárias ao desenvolvimento de relações sociais mais respeitadas, justas,

⁵ Pode ser um adulto como, por exemplo, o professor; documentos como, por exemplo, as leis de trânsito; sinais como, por exemplo, semáforos e o “PARE” nas ruas.

se faz necessário que os mesmos participem da elaboração das mesmas, possibilitando assim um respeito mútuo entre eles.

A regra pode ser a mesma, porém, quando é construída pelo grupo e não imposta, amplia-se o respeito que o indivíduo adquire por esta norma (pois participou de sua elaboração), portanto, a submissão à regra combinada torna-se maior (VINHA, 1999, p. 07).

Por conseguinte, a construção ou não das regras pelo grupo dependerá do tipo de relação social e do próprio processo de desenvolvimento moral e cognitivo dos sujeitos. Nesse sentido, após a reflexão sobre os tipos de regras e o respeito materializado em cada uma delas, necessitamos compreender que tipo de moral decorre de cada relação social.

2.2 Relações sociais e os tipos de moralidade humana

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 1996)

Compreendemos que se a escola quer, de fato, possibilitar a formação de sujeitos autônomos por meio do ensino, é necessário compreender que a palavra autonomia do ponto de vista moral, não é algo herdado dos pais, tampouco é transferida por um processo de “carimbo”.

A autonomia é conquistada por aquele de quem é de direito, mediante um processo de aprendizagem. Portanto, para o sujeito aprender (ou não) e desenvolver-se moralmente, na escola, é preciso que haja ensino. Consciente ou inconscientemente, os professores, ensinam aos estudantes sobre a conduta moral. Para uma práxis crítica docente, precisamos entender, buscando em estudos elaborados, como se desenvolve e organiza o processo de construção moral.

Piaget (1994) chegou à conclusão que o desenvolvimento do juízo moral dos seres humanos, passa necessariamente por três etapas que se sucedem e complementam-se. São etapas distintas, mas interdependentes no processo, no qual uma é condição para a outra sendo: 1) Anomia; 2) Heteronomia e; 3) Autonomia.

No que se refere à terminologia de cada uma, Araújo (1996) afirma que estes vêm sendo usados indiscriminadamente nas escolas, principalmente o último, transformando-se em um jargão⁶ nesse ambiente.

Precisamos compreender cada um desses termos a começar pelo sufixo *nomia*. Esse sufixo vem do grego *nomos* significando *regras*. Portanto, todos os três termos têm relação direta com regras.

Quando colocamos a letra “a” na frente, ou seja, *a-nomia*, refere-se à ausência de regras. Nesse sentido, a anomia é a fase em que o sujeito age sem levar em consideração as regras, sendo característicos, como já vimos, na regra motora por volta dos três primeiros anos aproximadamente.

O prefixo *hetero*, também retirado do grego, quer dizer *vários*. Quando juntamos as duas palavras, ou seja, *hetero-nomia*, consideramos que há várias regras, porém a sua legitimação vem de fora. Nesse sentido, a fase da heteronomia, que predomina entre 03 e 08 anos de idade aproximadamente, faz com que os sujeitos entendam que a regra é sagrada e sua legitimação vem de fora.

Por fim, o prefixo *auto*, do grego, quer dizer *a si mesmo*. Quando completada com a palavra *nomia*, ou seja, *auto-nomia*, entendemos que as regras estão no próprio sujeito, sendo reguladas e legisladas por ele. A fase da autonomia, que vai dos 09 aos 12-13 anos de idade aproximadamente para a sua materialização, permite ao sujeito o autogoverno em relação à regra independentemente da situação com a qual se depara.

Após essa breve retomada da etimologia de cada palavra entenderemos como as crianças entram no mundo moral e como ocorre o desenvolvimento da moralidade rumo à autonomia. Ressaltamos que, assim como no desenvolvimento cognitivo, os estágios de desenvolvimento moral não se extinguem em seu tempo final, pois, determinados comportamentos entram em declínio e tornam-se menos freqüentes e, contrário a isso, outros destacam-se e predominam.

⁶ Usa-se o termo mas não sabe seu significado partindo, então, do senso comum.

Nesse sentido, o ser humano “entra” no mundo moral com a construção da moral heterônoma. Essa foi a grande descoberta de Piaget (LA TAILLE, 2000). “[...] A moral heterônoma é aquela cujas regras são legitimadas com referência a uma instância superior, a uma autoridade (LA TAILLE, 2000, p. 90).”

Deste modo, percebemos que a heteronomia é proporcionada quando a criança concebe o dever, a regra dependente do adulto ou mais velho, ou seja, a norma é respeitada quando o adulto está presente e dele emana a autoridade. Dependendo da situação em que o sujeito se depara, na moral heterônoma há uma modificação da ação do mesmo, ou seja, a prática da regra depende de um regulador externo. Um exemplo no qual evidenciamos a moral heterônoma é a “cola” nos dias de prova nas escolas. Se o professor, enquanto um regulador externo está presente na sala, vigiando, os estudantes não “colam”, porém se o docente sai da sala, os mesmos modificam suas ações (cola).

Mesmo não sendo nosso objetivo discutir sobre quais são os valores morais, sinalizamos que na moral heterônoma tais valores também são respeitados dependendo da situação em que o sujeito se depara, sendo, portanto, regulado externamente.

Na moral heterônoma, há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade. Há, portanto, uma aceitação as regras que são exteriores ao sujeito. Os valores não se conservam, sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica o comportamento moral em diferentes contextos (TOGNETTA & VINHA, 2007, p. 23).

A heteronomia é construída nas relações sociais coercitivas, pois, como o próprio nome sugere, ocorre a coação de um sobre o outro, geralmente do mais velho (professor, pais) sobre os mais novos (estudantes, filhos). O sentimento de obrigatoriedade (dever) à regra está no medo de ser punido pelo detentor da mesma, caso não a cumpra. “Portanto, o nascimento do sentimento de obrigatoriedade é contemporâneo dessa moral e, para explicar seu nascimento, Piaget se refere a um tipo de relação social: a coação” (LA TAILLE, 2000, p. 92).

Outra característica dessa moral está relacionada ao respeito. Como vimos, nas relações sociais em que privilegia-se a coação, o respeito adquirido é

unilateral que, por sua vez auxilia na elaboração e manutenção da moral heterônoma. “[...] A moral heterônoma baseia-se no respeito unilateral, ou seja, na assimetria da relação entre “súdito” e “autoridade”: o primeiro deve respeitar a segunda, mas a recíproca não é necessária” (LA TAILLE, 2000. p. 91).

Por conseguinte, Coelho (1985, p. 38) afirma que,

[...] A interiorização pelos indivíduos dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração.

Percebemos que na escola, esta moral é possibilitada nos ambientes autocráticos,

[...] nas classes autocráticas, as regras existentes e que são impostas pelo professor visam ao bom comportamento e ao controle. Em nome da disciplina, da “aprendizagem” ou do bom andamento dos trabalhos, são tomadas, muitas vezes, determinadas medidas autoritárias e impostas regras abusivas, como, por exemplo, pretender que as crianças fiquem sentadas após concluírem suas atividades, ou, ainda, fixar um horário antes e depois do recreio para irem ao banheiro e beberem água (TOGNETTA & VINHA, 2007, p. 14-15).

Um elemento que está diretamente relacionado com esse ambiente autocrata é o poder. Muitos professores entendem que são detentores do poder e esse, para eles, é considerado inquestionável, confundido-se autoridade com autoritarismo. Essa confusão revela quão séria é a problemática do poder estabelecida e abusada em sala de aula pelo professor. Nesse sentido, somos alertados por Morais (1988, p. 17) quando diz que “Um tempo que confunde coisas tão radicalmente distintas como autoridade e autoritarismo⁷, é um tempo enfermo”

⁷ O professor é autoridade em sala de aula no sentido de ser ele o profissional responsável pelo caminhar do processo de ensinar e aprender. Essa responsabilidade profissional possibilita ao docente o poder para tomar decisões que outros profissionais não possuem formação e conhecimentos. O professor será autoritário quando abusa desse poder para se auto-beneficiar ou prejudicar os estudantes.

De fato, as escolas precisam ressignificar qual é a autoridade do professor de modo a não confundi-la e exagerar durante a sua materialização, pois, sendo o professor um autoritário, a moral autônoma em possível desenvolvimento dos estudantes dificilmente acontecerá, haja vista que, em ambientes autocráticos, ficará privilegiada o desenvolvimento e manutenção da heteronomia.

Diante disso e considerando as relações autoritárias e cooperativas que podem ou não acontecer em sala de aula, a escola para alcançar sua finalidade deve responder, inclusive, a seguinte questão: como se dá a passagem de uma moral heterônoma para uma autônoma?

Considerando que a heteronomia é de extrema importância na vida moral dos seres humanos enquanto etapa necessária ao desenvolvimento da autonomia, afirmamos que a sua superação efetiva-se quando os sujeitos situam-se em relações sociais que privilegiam o respeito mútuo e a cooperação. Em outras palavras, o declínio de uma moral heterônoma e a ascensão de uma moral predominantemente autônoma dependerá da qualidade das relações vividas pelos sujeitos envolvidos na relação social.

Deste modo “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

Porém, para que os sujeitos cooperem na mesma relação “são necessários espíritos que se interpenetrem e que se relacionem entre si” (PIAGET, 1994, p. 80), ou seja, sujeitos que busquem e consigam descentrar-se de modo a observar, compreender e respeitar o ponto de vista do outro. A questão para nós, professores, é saber como esse processo se efetiva e, diante disso, como nós devemos atuar.

Ao estudarmos sobre a moral autônoma e sua construção nas relações em que os sujeitos concretizam diariamente, notamos que suas características são diferentes das apresentadas pela heteronomia. Porém, como se trata de desenvolvimento, não há possibilidade de a autonomia surgir se antes os seres humanos não construírem a heteronomia e anomia (PIAGET, 1994).

No que diz respeito às regras, “[...] na moral autônoma, pelo contrário, as regras ganham legitimidade sem nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos: são legítimas se nasceram de acordos realizados entre pessoas iguais e livres” (LA TAILLE, 2000, p. 90). Será que as escolas e os professores estão preparados a construir regras a partir de um acordo com os estudantes?

A evolução da moral heterônoma para a autônoma acontece por meio do respeito mútuo. Esse respeito é inerente tanto ao desenvolvimento moral quanto intelectual e, acontece, quando há reciprocidade entre os sujeitos envolvidos no processo.

[...] O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p. 91).

Quando pensamos na escola, especificamente na sala de aula, ressaltamos que essa evolução dependerá da qualidade das relações que se estabelecem entre os participantes, bem como do próprio processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A qualidade do respeito construído pelos sujeitos influenciará no desenvolvimento da moralidade autônoma. [...] A moral autônoma somente é possível se o respeito for *mútuo*, ou seja, se ao dever de respeitar o outro corresponder a exigência de ser respeitado” (LA TAILLE, 2000, p. 91).

Como analisamos anteriormente sobre os tipos de regras, percebemos que a autonomia será construída a partir da prática e do respeito pelas regras racionais. Isso porque, as regras racionais exigem dos envolvidos com o processo uma relação social que priorize a cooperação entre eles.

Ao pensarmos nas situações em que o sujeito pode enfrentar cotidianamente, se a moral construída for a autônoma, não haverá modificação de comportamento. Voltemos ao exemplo da prova. O estudante que é moralmente

autônomo não vai colar na prova independentemente se o professor está na sala ou fora dela. Há um autogoverno, em que o sujeito considera a “cola” um ato de trapaça, desonesto, de quebra de confiança, por isso não o faz. O mesmo vale para o exemplo do roubo, ou seja, o sujeito moralmente autônomo não rouba o outro independentemente se está ou não sendo filmado por câmeras de segurança. O “não roubar” faz parte de sua vida, uma vez que ele é consciente do e no que este ato atingirá seu semelhante. Isso porque o valor foi construído pelo sujeito e não imposto á ele.

Ressaltamos que não há sujeitos puramente/completamente autônomos ou heterônomos. Também, não há relações sociais puramente coercitivas ou cooperativas. O que existe é a predominância de uma moral em relação à outra, de um tipo de ambiente em relação a outro dependendo da qualidade das interações que se estabelecem.

Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas idéias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercitivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 51).

Essa outra forma de conceber a regra e a moralidade humana, em uma perspectiva que favoreça a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e a autonomia, exige dos professores e gestores educacionais a alteração da concepção tradicional, ou seja, de submissão, que se tem das mesmas, bem como das próprias políticas educacionais quando, estas, estabelecem critérios abusivos, como, por exemplo, a nota. Isso porque, a nota constitui-se um critério para a promoção ou não dos estudantes, classificando-os, sem uma real reflexão profunda sobre sua importância ou não no cenário educacional.

Além de refletirmos sobre a construção do respeito às regras relacionando com o desenvolvimento da moralidade humana, precisamos compreender que tipo de sanção é materializada quando as mesmas normas não são respeitadas, pois, dependendo da punição, predominará uma moral ou outra.

2.3 Escola: desenvolvendo a moralidade humana pelas sanções

[...] Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (FREIRE, 1996, p. 70).

Na escola, a tarefa de possibilitar a construção da moralidade autônoma pelos estudantes é difícil. Essa dificuldade se apresenta em diversos fatores, dentre o qual destacamos, pelas características do nosso estudo, o papel que as punições assumem nesse processo.

Explicamos anteriormente que, todos os envolvidos no e com o processo de desenvolvimento humano, seja ele escolar ou não, também assumem relevância quando almejamos a conquista da autonomia, moralmente falando, pelos sujeitos. Não negando a importância de se responsabilizar aquele que desrespeita a norma estabelecida socialmente de forma cooperativa ou não, as perguntas que fazemos a partir disso são as seguintes: caso ocorra o descumprimento da regra, como deve ser materializada a punição? Qual ou quais a(s) consequência(s) de punições predominantemente coercitivas? Se desejarmos formar sujeitos moralmente autônomos, como devem ser as sanções? Professores predominantemente heterônomos contribuem na formação autônoma de nossos alunos?

Verificamos que de acordo com Piaget (1994), dois tipos distintos de punições podem ser estabelecidos durante o percurso no qual a regra foi “violada”, sendo elas: 1) sanções expiatórias e; 2) sanções por reciprocidade. Precisamos compreender que, dependendo do tipo de sanção que se estabelece, há a possibilidade da construção ou da heteronomia ou da autonomia. Por isso, nossa inquietação é importante de ser solucionada e compreendida quando a relacionamos com o desenvolvimento da moralidade humana e o processo educacional institucionalizado.

Ao desrespeitar uma regra o sujeito pode “sofrer” uma punição, e na maioria das vezes, é materializada de maneira arbitrária e sem nenhuma relação com o ato cometido por ele. Essa forma de punição chama-se expiatória.

[...] A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser “arbitrária” (no sentido que os lingüistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo é arbitrária em relação à coisa significada), isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (PIAGET, 1994, p. 161).

Vários são os exemplos desse tipo de sanção vivenciados por nós cotidianamente nas escolas, como, por exemplo, privar o estudante do recreio por não ter feito a tarefa da aula; privá-lo da aula de Educação Física, copiar várias vezes uma frase qualquer; sentar no canto da sala para pensar por não ter conseguido cumprir com alguma(s) de sua(s) responsabilidade(s).

Se relembarmos como eram as punições realizadas há alguns anos atrás, perceberemos que até sanções físicas, que também são expiatórias, os estudantes sofriam dos professores.

[...] Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade de falta (PIAGET, 1994, p. 161).

Historicamente, principalmente desde a época clássica e medieval, as punições que vem se materializando em nossa sociedade, privilegia a expiação, ou seja, a coação, humilhação, respeito unilateral, principalmente no que diz respeito à forma de se conceber o corpo humano e o poder que nele se exerce.

Houve durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2010, p. 132).

A escola brasileira, por alguns anos puniu os estudantes realizando ações nas dimensões físicas dos estudantes, como, por exemplo, ajoelhar no milho, levar “reguadas” nas palmas das mãos, entre outras.

Essa forma de punir (sanção expiatória) aqueles que, de certa forma, desrespeitam as regras estabelecidas, interfere ou influencia para que

permaneçam heterônomos, valorizando comportamentos como a submissão e a obediência cega, por exemplo. O dever à regra vem de fora e não é construído criticamente pelo sujeito, ou seja, com sentido e significado.

[...] À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário infligido ao culpado” (PIAGET, 1994, p. 177).

Identificamos que os professores que se valem desse tipo de conduta ao punir, muitas vezes acreditam que estarão prevenindo a reincidência da falta cometida, quando na verdade não estão proporcionando a tomada de consciência da mesma. “[...] Para muitos educadores, a punição, mesmo quando consiste em infligir um sofrimento qualquer e “arbitrário”, é apenas um meio preventivo destinado a evitar a reincidência” (PIAGET, 1994, p. 167).

A tomada de consciência sobre o ato “faltoso” só será possível na medida em que houver, na relação social do grupo, a existência da sanção por reciprocidade. Essa sanção vai ao encontro da cooperação e do respeito mútuo na relação social estabelecida. Essas situações de desrespeito às regras deveriam ser entendidas pelo professor como uma oportunidade de aprendizagem para a formação moral de nossos estudantes.

Deste modo, na sanção por reciprocidade “[...] não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos (PIAGET, 1994, p. 162).

Vários são os exemplos desse tipo de sanção, tais como, possibilitar a tomada de consciência pelo estudante de refazer uma tarefa a qual o professor e o próprio discente entendem que deve ser “melhorada”; proporcionar a tomada de consciência pelo estudante da compra de outro lápis ao colega de quem ele havia emprestado o material que quebrou; possibilitar a tomada de consciência pelos estudantes de limparem o banheiro após terem sujado, brincando de jogar papel higiênico na parede.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o professor deve proporcionar o diálogo entre o culpado e a possível vítima, quando for o caso. Esse diálogo deve priorizar a tomada de consciência de ambos, no sentido de entenderem que o elo social entre eles não permite que as regras sejam desrespeitadas, pois, um dos pólos sairá perdendo, seja material ou emocionalmente.

Por conseguinte, concordamos com Piaget (1994) ao afirmar que,

[...] À moral da autonomia e da cooperação corresponde, ao contrário, a sanção por reciprocidade. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda cooperação, daria nascimento à idéia de expiação ou a legitimaria: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança. Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão (que é o ponto de partida de toda sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a conseqüência dos atos.

O sujeito que desrespeitar a regra deve, de fato, ser responsabilizado. Verificamos muitas vezes que os adultos (pais ou professores) “encobertam” ou assumem as responsabilidades das crianças (filhos ou estudantes). Moralmente falando, isso é prejudicial ao desenvolvimento da moral autônoma, uma vez que, não há por parte do “infrator”, a possibilidade de tomar consciência de seu ato. Esse processo é inegociável se desejamos contribuir para o desenvolvimento da moral autônoma.

Afirmamos, diante disso que, a moralidade desenvolve-se à medida que o próprio processo cognitivo é desenvolvido e vice-versa. Só há a possibilidade da autonomia se o sujeito construir estruturas cognitivas que possibilitam essa conquista/aprendizagem, afinal, os valores, as regras, a consciência e a prática das mesmas são aprendidas pelos sujeitos nas relações sociais que ajudam a elaborar com as demais pessoas.

Portanto, entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo há uma relação de solidariedade diante da qual podemos afirmar que um sujeito só poderá avançar moralmente se encontrar estruturas cognitivas que permitam isso e vice-versa.

[...] o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento da inteligência [...] assim como acontece para a construção das estruturas mentais, o desenvolvimento moral é fruto de construções endógenas (por auto-regulação) desencadeadas pelas interações com o meio social (LA TAILLE, 2006, p. 99).

Consequentemente, na escola, o professor não é neutro nesse processo de desenvolvimento e aprendizado da moralidade. Não pode o professor entender que o seu papel é apenas ensinar os saberes culturalmente construídos pela humanidade relacionados ao componente curricular sobre o qual ministra aulas. Sabendo que sua ação é política e que o desenvolvimento da moralidade humana estará acontecendo queira ele ou não, o docente, enquanto profissional, deve assumir uma postura crítica frente ao seu papel na escola/sociedade.

Possibilitar o desenvolvimento da moralidade autônoma pelos estudantes é proporcionar a conquista da liberdade. Liberdade com responsabilidade para intervir no mundo de forma consciente frente às injustiças, desigualdade, tradições e contradições humanas.

Como possibilitar a liberdade ao construir as regras necessárias ao andamento da relação social que será e está sendo estabelecida pelo grupo? Não há como adquirir liberdade/autonomia sem responsabilidade (LA TAILLE, 2000).

O grande problema que se coloca ao educador ou a educadora de opção democrática é: como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida criticamente pela liberdade? Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela (FREIRE, 1996, p. 105)

Quando relacionamos liberdade e autonomia, consideramos que não há a possibilidade de uma existir sem a outra. Nesse sentido, concordamos com Chauí (2000) ao afirmar que,

A liberdade é a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las, dando-lhes outro rumo e um novo sentido, que não teriam sem a nossa ação (p. 336).

A moral não é um saber a ser ensinado por uma ou outra disciplina no ambiente escolar. Enquanto tema transversal, ela é da responsabilidade de todos os profissionais, inclusive do professor de Educação Física. Por isso, há de fato, por parte do “corpo” docente, uma responsabilidade de saber lidar com a constituição das regras; compreender o respeito adquirido pelas mesmas, as sanções a serem atribuídas caso ocorra uma infração. Afinal, querendo ou não, consciente ou inconscientemente, a ação docente contribuirá com o desenvolvimento da moral de todos os estudantes.

Essa preocupação com o “corpo” docente unido em busca da conquista autônoma do e pelo estudante, nos leva a concordar com DeVries e Zan (1998, p. 35) quando mencionam que,

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso quer não.

Portanto, a tarefa não é fácil, mas necessária se almejamos uma sociedade menos desigual e mais justa. Veremos no próximo capítulo que, o complexo processo avaliativo, muitas vezes reduzido e simplificado, também influencia na construção da moralidade humana pelos sujeitos no ambiente escolar.

3- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Avaliar em educação significa acompanhar estas surpreendentes mudanças, “admirando” aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais do desenvolvimento (HOFFMANN, 2008, p. 59).

O ensino da Educação Física passou e passa por transformações nos últimos anos, transcendendo de um caráter puramente técnico para a possibilidade da formação de sujeitos emancipados. Isso exige dos professores de Educação Física, bem como os das demais áreas de conhecimentos presentes no contexto escolar, aprofundamentos teóricos sobre suas ações docentes entre os quais destacamos aqueles também voltados para a compreensão da avaliação.

Esses estudos sobre a avaliação são importantes aos professores para agirem em sua profissão de maneira crítica⁸. Nesse sentido, esse “alerta” sobre a práxis docente em uma perspectiva crítica⁹ de educação, permite que os cursos de formação de professores em Educação Física reflitam sobre a avaliação enquanto campo de conhecimento nos projetos políticos pedagógicos e constantemente questionem: qual a relação entre avaliação e os processos de ensinar e de aprender? Qual a afinidade entre avaliação e a interação estabelecida entre professores e estudantes? Que relação existe entre avaliação e o desenvolvimento e organização da moralidade humana, seja ela heterônoma e/ou autônoma?

Deste modo, a partir destas e de outras indagações possíveis sobre a temática, percebemos a necessidade de aprofundarmos nossa reflexão sobre a avaliação. Com isso, no ambiente escolar relacionaremos a avaliação com o desenvolvimento da moralidade humana nas perspectivas tradicional e mediadora e suas implicações para o alcance da finalidade escolar que é a formação autônoma.

⁸ Crítica exigindo do docente uma constante investigação de sua ação e das ações dos estudantes, sempre procurando serem sujeitos emancipados por meio do processo de ensino e de aprendizagem.

⁹ Perspectiva crítica que entende a educação enquanto processo complexo em constante construção, entendendo a aula enquanto uma prática social que tem subjacente a ela uma ideologia política. Crítica que compreende a escola enquanto instituição transformadora social, não por si própria, mas com o auxílio das pessoas que nela são formadas.

Em seguida, apresentaremos as possíveis relações entre avaliação, desenvolvimento e organização da moralidade humana e o ensino da Educação Física. Por fim, anunciaremos as concepções de ensino e aprendizagem coerentes com a perspectiva acrítica e crítica de avaliação.

3.1 A avaliação na perspectiva tradicional¹⁰

Ao pensarmos em um sistema escolar, cujo ensino de qualidade é o principal objetivo de sua comunidade, observamos que os processos de ensinar e aprender são a grande alavanca para conseguirmos isso. Porém, ao longo dos anos, desde a criação da escola, percebemos que a comunidade escolar ainda enraizada em uma perspectiva tradicional de educação, em sua maioria, interpreta e materializa de maneira equivocada um dos elementos essenciais a qualidade educacional, tornando distante esse desejo e a realidade. Esse elemento é a avaliação.

Percebemos ainda que, a avaliação materializada na maioria das escolas, prioriza os pressupostos tradicionais, tornando distante o sonho de uma escola dita democrática. Basta verificarmos como a avaliação foi e, ainda é “encarnada”, na maioria das escolas deste país, pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar. A avaliação, dependendo da maneira praticada nas escolas, nos mostra o quanto é “prejudicial” ao processo de elaboração de aprendizagens significativas¹¹.

Como, do ponto de vista da formação autônoma, a avaliação pode ser prejudicial na concepção tradicional? Quando seu objetivo é a mensuração, classificação, padronização, a atribuição de notas. Quando a entendemos separada

¹⁰ Ao longo do texto chamaremos de avaliação tradicional.

¹¹ Entendida quando há a construção de conhecimentos novos a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes tinham antes de se relacionar com o objeto de conhecimento. Porém, ressaltamos que nessa perspectiva, toda aprendizagem deve ser uma aprendizagem com sentido e significado.

dos processos de aprender e ensinar. Assim, construiu-se uma cultura que se valoriza mais a nota do que a própria aprendizagem. Talvez por isso os estudantes recorram a estratégias de “cola” no dia da prova.

Na escola, genericamente falando, nem há ciência nem posicionamento social; a avaliação transformou-se, provavelmente, no mais agudo e prejudicial sintoma desta loucura que é o sistema de ensino confirmador das injustiças sociais e ineficaz em quase todos os aspectos que se analisem (HOFFMANN, 2003, p. 07).

Ao se tornar resultado e não reflexão constante do processo de elaboração do conhecimento, a avaliação tradicional é a ponta do “iceberg”, ou seja, ela está amostra na superfície educacional, na qual, ao analisá-la criticamente, observamos quais são as perspectivas e concepções de sociedade, conhecimento, ensino, aprendizagem, ser humano, escola e seu papel social.

Deste modo,

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social (LUCKESI, 2009, p. 28).

Nesta perspectiva em que a avaliação é realizada para a atribuição de notas, quantificação de suposto conhecimento, associada a exames para se garantir quem deve ser aprovado ou reprovado, relaciona-se com o modelo tradicional de ensino, o qual, valoriza-se a reprodução social capitalista e não sua transformação rumo à emancipação.

Constroem-se, portanto, uma perspectiva “darwinista” em avaliação, na qual, os mais “fortes” sobrevivem por meio de uma “seleção natural” dos estudantes e a escola que deveria ser para todos, torna-se apenas para os “melhores”.

Ao “aplicar” a avaliação como um momento único e fechado, com data e hora marcada, o professor, faz com que os estudantes não a entendam como um momento também de construção do conhecimento. Momento de identificar suas

interpretações e as ações necessárias para compreender melhor. Assim, os professores também não entendem que ao avaliar eles podem ensinar melhor.

Os professores que fazem da avaliação essa “busca” por resultado, não entendem que, para se chegar a uma aprendizagem significativa e com significado, é necessário antes ocorrer um processo de ensinar que possibilite isso. Nesta concepção acrítica de educação institucionalizada, a avaliação não está a serviço do processo de ensinar. Precisamos superar esta concepção. Precisamos reformar o nosso pensamento (MORIN 2001), também em avaliação.

Superar os entendimentos classificatórios e discriminatórios da avaliação é passar a considerá-la como um conjunto de trabalhos e/ou atividades, para verificar como o aluno está abstraindo um determinado conteúdo proposto, observando o quanto ele avançou e melhorou em seus conceitos. Objetiva, ainda, possibilitar a reorganização e a continuidade do trabalho do professor (PALMA et al, 2010, p. 206).

Infelizmente, a busca pela aprovação tem sido o objetivo da maioria dos estudantes e de forma geral da sociedade. Assim, se o estudante chegar ao terceiro bimestre reprovado por nota perde-se o interesse em estudar o último bimestre, pois, o que importa para a sociedade e a escola que a compõe, é a sua aprovação. Uma 5,9 ou 4,5 no boletim, significa sua reprovação e ele ficará a margem do processo. Um repetente.

Percebemos que muitos professores concebem a avaliação com esse foco devido também a formação inicial que tiveram, na qual, predominou-se um caráter técnico de formação. Mas, entendemos que, essa perspectiva tradicional de avaliar, por mais que a formação inicial ensinou, poderia ser ressignificada com uma formação continuada que possibilitasse tal reflexão ao docente.

Pensando na relação existente entre avaliação e o desenvolvimento e organização da moralidade humana, somos “levados” a questionar se a avaliação em uma perspectiva tradicional de ensino contribui na formação de seres moralmente heterônomos ou autônomos? Como identificamos isso?

Quando o objetivo da avaliação é a mensuração, classificação e aprovação, percebemos que os estudantes modificam as suas ações dependendo

da situação que deparam na realidade escolar, bem como os próprios professores. Ou seja, a avaliação nessa perspectiva atua como uma reguladora externa, que exige ações moralmente heterônomas dos envolvidos com o processo escolarizado.

Essa regulação externa, importante na regulação das ações estudantis e docentes, encarna-se ou se reveste na nota ou “valor numérico da aprendizagem”. Nesse sentido, que importância a nota assume para a formação de seres moralmente heterônomos? O que esse valor comunica para os estudantes e professores?

A busca pela média necessária à aprovação e, às vezes, a procura pela “melhor nota”, permite que os estudantes modifiquem suas ações dependendo da situação vivenciada, ou seja, as atividades só são realizadas se valem nota, caso contrário não têm sentido. Ainda, percebemos que a “cola” continuamente materializada nos processos avaliativos, deixa evidências que os estudantes ajudam a construir uma moral na qual não compreendem a importância de regras na própria avaliação.

Nesse sentido, identificamos que a concepção tradicional de avaliação possibilita o desenvolvimento da moral heterônoma, pois, conforme Silva (2009, pág. 38) “A heteronomia é a fase quando a fonte e a legitimação das regras estão no outro e dependem dele. Significa acatar normas segundo o que o outro dita, sendo, dessa forma, regulado pelo outro”. Os estudantes e professores, na maioria dos casos, ainda são regulados pela nota escolar. Os professores acatam o que as secretarias educacionais determinam. Os estudantes acatam o que os professores exigem!

A maioria dos professores, mesmo que com o discurso inerente a uma avaliação mediadora, ainda priorizam em suas ações de ensinar, as notas ao final dos bimestres, trimestres ou semestres. É comum ouvirmos dos professores a seguinte frase: “Vocês não estão prestando atenção, eu quero ver na hora da avaliação”. A maioria dos estudantes são coerentes com essa prática tradicional, pois, perguntam incansavelmente “professor, esse trabalho vale nota?”; “professor, como eu recupero a minha nota?”. A avaliação e a nota são instrumentos de coação sobre os estudantes.

Durante as apresentações que fizemos em alguns eventos¹² sobre o mapa conceitual enquanto procedimento avaliativo na Educação Física, verificamos que, mesmo tentando demonstrar uma perspectiva crítica de avaliação, éramos frequentemente questionados sobre atribuição de nota.

A partir disso, defendemos que a ação de estudantes e de docentes, durante o processo avaliativo nas escolas, não pode ser regulada pela nota. Quando isso ocorre, percebemos que não há uma compreensão sobre a importância da própria ação avaliativa na constante construção do conhecimento, bem como da própria existência da escola.

A escola, quando prioriza a nota, passa a ser, na maioria das vezes de forma inconsciente, um lugar preparado e organizado para disciplinar os corpos num processo que favorece o predomínio de uma moral heterônoma.

Por conseguinte, quando pensamos na avaliação nessa concepção tradicional de escola em que se confunde avaliação como sinônimo de nota, percebendo a construção moral que é possibilitada por ela, ou seja, a heteronomia, necessitamos analisar um elemento que esta por trás das ações materializadas nesse espaço, nesse momento avaliativo. Esse elemento é chamado de disciplina¹³. Não podemos refletir sobre a relação entre o desenvolvimento moral e a avaliação sem relacioná-los com a temática da disciplina/indisciplina.

Primeiramente, precisamos entender o que é de fato o termo disciplina do ponto de vista comportamental. La Taille (1996) reflete sobre o que quer dizer esse termo e o que quer dizer a sua negação, ou seja, a indisciplina.

Não é tão simples. Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações (LA TAILLE, 1996, p. 10).

¹² 5º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar; XIX Encontro Anual de Iniciação Científica e XII Semana da Educação.

¹³ Disciplina no sentido de comportamento e não de áreas de conhecimentos presentes na escola.

Concordamos com o autor que, de fato, o segundo caso, ou seja, o desconhecimento das normas é o que mais acontece entre os estudantes. Essa inconsciência das regras e de suas relevâncias, muitas vezes, geram atos ditos indisciplinados diante de uma relação de poder.

Foucault (2010) quando reflete sobre a questão do poder, especificamente o poder disciplinar, diz que formar sujeitos disciplinados requer alguns procedimentos, os quais destacamos, para a reflexão que fazemos, o esquadriamento do tempo, do espaço e dos movimentos. Quando os comportamentos fogem ao conjunto de normas estabelecidas no e pelo contexto, deve-se tomar uma atitude: Punir. Para não acontecer essa desobediência/indisciplina: Vigia-se.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Mas, como relacionamos essa reflexão da disciplina com a avaliação na escola e, especificamente no ensino da Educação Física?

A avaliação, na perspectiva tradicional, é um instrumento punitivo, disciplinador, ao mesmo tempo em que é um instrumento também de vigilância. Nessa concepção o tempo, espaço e movimento são controlados pelo docente. Estudantes separados sem poder se comunicar, nem olhar para o lado e, isso, em um determinado tempo.

A nota, decodificada e entendida como avaliação, é um instrumento essencial para que a escola “coloque” uma ordem no processo. Os estudantes são “disciplinados” não pela consciência crítica de seus atos, mas por um regulador externo, a própria nota. Os estudantes vigiam suas ações nas escolas a partir de suas notas e as dos próprios colegas. São formados sujeitos (corpos) dóceis, disciplinados, acrícos¹⁴.

¹⁴ Para Foucault (2010) corpos dóceis/disciplinados e, que nós concebemos por acrícos, são aqueles corpos que podem ser submetidos, que podem ser utilizados, que podem ser transformados e aperfeiçoados por meio

Quando agem conforme esse regulador externo, os estudantes ajustam suas ações de acordo com a situação. Um exemplo disso é durante a chamada prova ou exame¹⁵: o professor é o controlador externo que impossibilita a prática da cola¹⁶, caso saia da sala essa é possibilitada. O jogo avaliativo está a serviço da quantificação e não da qualificação da aprendizagem.

A respeito da quantificação da aprendizagem (como se os estudantes iniciassem o ano escolar “devendo” notas) e sua influência disciplinar, concordamos que, “[...] pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam [...] os “bons” e os “maus” indivíduos” (FOUCAULT 2010, p. 174).

O professor ao perceber atos que julga indisciplinados ameaça e pune os estudantes também pela avaliação. Notamos isso quando ouvimos os professores dizerem: “Vocês não estão colaborando, pois bem, no dia da prova as questões serão difíceis, depois não venham dizer que não avisei”; “Eu quero que todos tirem uma folha agora. Vou aplicar uma avaliação surpresa para vocês aprenderem a se comportar”; “Você não terminou a atividade? Pois bem, não irá para a aula de Educação Física¹⁷!”.

Percebemos que a sanção escolhida nesse tipo de prática avaliativa, que revela as concepções de ensinar e aprender dos professores, é expiatória, o respeito é unilateral e fica garantido pelo sentimento de medo entre os estudantes.

Apresentamos no capítulo anterior que a punição (expiatória) de fato, não favorece o respeito mútuo, tampouco a autonomia necessária nas relações

de uma coação adulta que impossibilita a tomada de consciência de seu contexto e de suas ações nesse de modo a modificá-las, caso entendem ser necessário.

¹⁵ Foucault (2010, p. 177) afirma que “O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”.

¹⁶ Ação de copiar a resposta de um colega ou a informação de um texto sem refletir sobre. Ação preocupada com o produto e não com o processo.

¹⁷ Esse relato pode ser observado no estudo de Tognetta e Vinha (2007) “Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.

de cooperação que a escola se propõe materializar no processo de uma educação crítica.

Muitas vezes, na relação entre professor e estudantes a autoridade do professor é confundida e materializada como uma forma de autoritarismo. A autoridade não pode ser exercida de maneira coercitiva, como ocorre nos processos avaliativos, pois, evidencia, na maioria das vezes, a injustiça com o outro.

Algumas pessoas dizem que devemos exercer a autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa ideia é perigosa para a democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde à socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maior parte das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisões. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática [...] (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 35-36).

Estendemos a citação das autoras para percebermos como a ação coercitiva implica na formação de sujeitos dóceis e disciplinados. Precisamos, do ponto de vista do desenvolvimento, de práticas avaliativas mediadoras, inclusive nas aulas de Educação Física, que favoreçam uma relação de respeito mútuo entre professores e estudantes e entre os próprios aprendizes. Relações que favoreçam a cooperação e não a coação.

Isso aponta para uma necessidade de reorganização dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, nos quais, a avaliação nos pressupostos de uma educação crítica seja objeto de estudo. Assim, estudando e entendendo a avaliação em outra perspectiva, coerente com os pressupostos de um ensino crítico, os futuros professores poderiam construir conhecimentos sobre a temática, que permitirão a eles práticas avaliativas conscientes, concebendo o verdadeiro papel dela nas escolas.

[...] A superficialidade dos estudos na área da avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas.

Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência (HOFFMANN, 2005 p. 71).

Por isso, tanto os cursos formadores de professores quanto as próprias escolas necessitam promover uma avaliação em outra perspectiva, fundamentada nos pressupostos críticos em educação.

3.2 A avaliação na perspectiva mediadora

Os estudos sobre avaliação em uma perspectiva crítica de educação, que avançaram em relação à prática tradicional avaliativa, no Brasil, começaram a ser difundidos no final da década de 1970 e início dos anos 1980.

[...] Ao longo das últimas décadas, houve uma significativa evolução da teoria em avaliação, também no Brasil, com uma gradativa crítica ao seu caráter tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se, principalmente, alertar sobre o seu intrínseco significado ativo, ou seja, de tomada de decisão. Caráter ativo, no sentido de conceber a avaliação enquanto ação-reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dados pelo avaliador, pressupondo objetividade e não envolvimento e sem encaminhamento ou sugestões de melhorias sobre o objeto da avaliação (HOFFMANN, 2005, p. 37).

Então, buscando ressignificar a ação avaliativa nas escolas, defenderemos outra perspectiva de avaliação, a qual está legalizada no papel, nos documentos educacionais oficiais¹⁸, mas ainda distante do cotidiano escolar. Uma avaliação mediadora que é inerente a perspectiva construtivista de aprendizagem e da abordagem de ensino histórico-cultural.

Para tanto, algumas questões devem orientar-nos no caminho como, por exemplo, o que é avaliar? Quando, porque, o que e quem avalia? Para que avaliar? Como a avaliação deve ser concebida pela comunidade escolar principalmente pelos professores?

¹⁸ Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 e a Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

É partindo dessas problemáticas que, alguns estudos foram desenvolvidos¹⁹, procurando entender porque ainda encontramos a avaliação como algo desconectado do processo de ensinar e de aprender. A maioria das discussões/reflexões sobre esse tema, vem sendo abordadas na tentativa de definir o significado dessa prática na ação educacional (HOFFMANN 1994).

A avaliação segundo uma perspectiva mediadora (HOFFMANN 2005), deveria servir para ensinar melhor, aprender significativamente, analisar os métodos de ensino e aprendizagem propostos, refletir sobre a intervenção, verificar constantemente a construção do conhecimento, investigar o projeto político-pedagógico entre outras.

Concebendo o professor como um sujeito inacabado e com a possibilidade de educar-se a cada dia, é que defendemos uma ressignificação de concepção e ação avaliativa por meio de uma formação continuada. Para isso, se faz necessário uma conscientização das políticas educacionais, das escolas de forma geral, das universidades formadoras e claro, do próprio profissional da docência.

Essa mobilização em busca de ações avaliativas mediadoras, que objetivam a melhoria do ensino nas instituições que lhes cabem essa tarefa, acontecerá quando primeiramente aos professores forem atribuídas condições necessárias para a ressignificação de suas práxis. Deste modo, Hoffmann (2005), conclui:

[...] É preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através de aprofundamento teórico que professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos (p. 72).

Por conseguinte, quando mencionamos que a avaliação precisa fazer parte do processo de ensinar e aprender, de modo que contribua com a aprendizagem dos estudantes e reflexões sobre as estratégias de ensino para

¹⁹ Dentre os vários estudiosos no Brasil sobre a avaliação, destacamos os estudos de Hoffmann (1994, 2003, 2005 e 2008) e Luckesi (2009).

futuras reorganizações da ação pedagógica, defendemos uma avaliação mediadora inerente aos pressupostos construtivistas (HOFFMANN 1994).

Assim, a avaliação na concepção mediadora acontecerá em todos os momentos. Logo é entendida como fenômeno inerente aos processos de ensinar e aprender e não resultado do mesmo. É uma constante investigação do professor sobre o processo de elaboração de conhecimento do estudante, permitindo-lhe identificar quais são as mudanças necessárias em suas estratégias durante o ensino de um conteúdo, para contribuir com a melhora da aprendizagem dos alunos.

Concordamos com Palma et al. (2010, p. 205) quando mencionam que,

A avaliação escolar precisa ser extraída do projeto pedagógico da escola. Afinal, é nele que estará definida a perspectiva educacional norteadora das ações educativas. Sendo assim, deve-se avaliar tanto a ação docente (o ensino), quanto a ação discente (a aprendizagem).

Mas como materializar isso em ação pedagógica? Para que de fato a avaliação contribua com a aprendizagem dos estudantes e para uma análise contínua da intervenção docente, na tentativa de sempre melhorar o ensino, alguns pontos são relevantes, tais como: 1) Formação inicial e continuada do professor tendo como base teórica avaliativa para a atuação os pressupostos construtivistas; 2) Entendimento, pelos estudantes, de que a avaliação os auxilia na elaboração de um conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo proposto; 3) Participação coletiva do corpo docente da escola; 4) Compreender a avaliação do ponto de vista de uma educação crítica, na qual, o projeto político pedagógico a contempla cotidianamente; 5) Entender a avaliação como processo e não resultado; 6) Políticas públicas que se conscientizem e ofereçam condições necessárias as escolas para práticas avaliativas diferenciadas, e essa conscientização começa ao compreender que 40 alunos em uma sala de aula dificulta o processo; 7) Ressignificar a concepção sobre a avaliação e sua prática, e isso se constrói ao longo da carreira por meio de uma análise crítica constante sobre o contexto educacional.

A avaliação em uma perspectiva crítica de ensino, portanto mediadora, favorece a construção da moral autônoma (FERREIRA et al, 2011). Como identificamos isso?

Quando o objetivo da avaliação é a formação, inerente, portanto, a perspectiva mediadora, percebemos que, os estudantes não modificam as suas ações dependendo da situação que deparam na realidade escolar, bem como os próprios professores. Ou seja, a avaliação nessa perspectiva não atua como uma reguladora externa. A avaliação está a serviço dos processos de ensinar e aprender.

A regulação da ação avaliativa é interna, ou seja, os estudantes agem para aprenderem independente da nota, bem como os docentes. A avaliação nesse sentido passa a ser um momento importante para a verificação constante da construção do conhecimento. Os estudantes querem ser avaliados no mesmo instante em que avaliam.

As atividades são realizadas independente de ser atribuída uma nota, pois o sentido e significado atribuído pelos sujeitos é serem cada vez mais cidadãos críticos por meio dos conhecimentos construídos. Essa consciência da importância da avaliação no processo de construção do conhecimento é o grande desafio a ser enfrentado por professores e estudantes.

Percebemos que nessa perspectiva a “cola” não tem sentido, uma vez que se prioriza a troca de ideias entre os estudantes na busca mútua pelo conhecimento. A nota escolar é uma regra a ser respeitada. Porém, o respeito só é adquirido quando os sujeitos tomam consciência da importância de se estabelecer a regra. Como transformar a nota (reguladora externa) em uma regra necessária ao grupo que quer ser mais? Quando a regra é racional.

Ao cooperarem durante o processo avaliativo mediador em busca da construção contínua do conhecimento erudito, estudantes e professores, podem discutir e construir suas próprias regras no que diz respeito à avaliação. A regra racional permite que a modificação de sua estrutura ocorra pelo acordo entre os participantes do processo em que estão envolvidos.

Assim, a nota enquanto uma obrigação, uma regra coercitiva, passa a ser, em uma perspectiva crítica de avaliação (mediadora), uma regra racional quando os estudantes a modificam de acordo com o entendimento do grupo. Mesmo o professor sendo obrigado a entregar “as notas dos estudantes” as secretarias de educação, pode-se discutir entre o grupo, como se chegará a ela, construindo critérios que seja entendidos e praticados por todos.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, forma uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade (PIAGET, 1994, p. 82).

O controle das ações está internalizado pelo sujeito, pois, diferentemente da perspectiva tradicional, na concepção da mediação, os estudantes entendem a importância de ser da avaliação. Na perspectiva tradicional avaliativa há a coação. Na concepção crítica avaliativa existe a cooperação.

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral (PIAGET, 1994, p. 83).

Se a escola quer possibilitar a formação de seres autônomos deve repensar, replanejar e materializar suas práticas avaliativas também. Deve repensar como construir as regras no tocante a prática avaliativa.

Considerando que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las nas escolas, em um ambiente sócio-moral que seja favorável à sua construção e à legitimação dos princípios construtivistas de educação (TOGNETTA & VINHA, 2007, p. 12).

Portanto, a avaliação escolar, especificamente o ato avaliativo dos processos de ensinar e aprender, que acontecem ou deveriam acontecer em todas as áreas de conhecimentos presentes nesse ambiente, influencia a formação moral

dos sujeitos. Necessitamos compreender que, dependendo da concepção que o professor tem sobre o ensino, a aprendizagem, a educação, a relação professor-estudante e da qualidade da relação estabelecida com os estudantes à avaliação será realizada para a formação autônoma ou para a formação heterônoma. Essa reflexão deve ser feita por todas as áreas de conhecimento na escola, inclusive pela Educação Física.

3.3 Avaliação no ensino e na aprendizagem da Educação Física

Quando pensamos especificamente na Educação Física e no seu processo de emancipação enquanto componente curricular obrigatório nas escolas, transcendendo da área de atividades para uma área de conhecimentos, concordamos com Palma et al (2010, p. 206) ao afirmarem que “apresentar procedimentos utilizados pela Educação Física como prática avaliativa dentro de uma perspectiva construtivista é uma tarefa complexa”.

A Educação Física está em um processo de legitimação na escola, essa práxis se torna mais complexa à medida que outras relações (como, por exemplo, avaliação e desenvolvimento moral) são estabelecidas na ação pedagógica, especificamente avaliativas em Educação Física.

Notamos um avanço da Educação Física na área escolar quando pensamos sobre os processos avaliativos e de ensino materializados por ela ao longo de sua história. De fato, por muito tempo, predominou-se (predomina-se) nesta área uma avaliação e ensino inerente a uma perspectiva tradicional, devido à própria finalidade assumida pela Educação Física e exigida pelas políticas educacionais.

Muitos estudantes foram avaliados (e alguns ainda são) pelos professores de maneira a classificá-los e descriminalizá-los em relação ao rendimento físico, técnico e motor durante as aulas finais de cada bimestre, trimestre ou semestre. O mesmo constatou-se (constata-se) em vários cursos de formação docente. Um exemplo disso é quando os estudantes deviam correr “x” voltas na

quadra em “y” tempo, ou arremessar dez bolas na cesta de basquete e o número de acertos determinava a nota, sem questionamentos e diálogos entre eles com o professor.

A Educação Física quando avalia dessa forma, ou seja, em uma abordagem tradicional de ensino²⁰, contribui para a formação de estudantes predominantemente heterônomos. Isso porque, não possibilita aos mesmos a tomada de consciência de suas ações e que, a relação social estabelecida entre eles, privilegia a coerção.

Ainda, a concepção de aprendizagem que embasa a ação docente acrítica (consciente ou inconscientemente) de avaliar é apriorista²¹ ou empirista²². No que diz respeito sobre a primeira

[...] a Corrente Teórica Apriorista defende que o desenvolvimento do conhecimento humano acontece graças a uma estruturação endógena de percepção ou do sistema conceitual e das relações que o sujeito estabelece. [...] Sendo assim, a bagagem de potencialidades que se acredita possuir, desenvolver-se-ia naturalmente com a maturação intelectual, afetiva e neurológica. Acredita-se que quanto mais madura a criança, maior seria a sua capacidade cognitiva (SALADINI & FOGAÇA JUNIOR, 2009, p. 7615).

Sobre a corrente empirista visualizamos que,

Na escola, de acordo com esta concepção, o conhecimento é algo exterior ao educando e depende que algo (planejado, disciplinas) ou alguém (professor) ofereça este conhecimento. O ensino está fundamentado em relações verticais (autoritárias) entre professor e educando. A este, caberá repetir a experiência várias vezes, como garantia da aprendizagem (SALADINI & FOGAÇA JUNIOR, 2009, p. 7614).

²⁰ De acordo com Mizukami (1986, p. 12) “o tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas que são destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles”.

²¹ Identificamos que o suporte desse modelo, na psicologia, é construído pelos estudos de Carl Rogers (1902-1987), destacando-se sua obra “Liberdade para aprender”, publicada em 1971 influenciando com isso a criação da escola nova.

²² Derivam de estudos associacionistas, destacando-se Skinner (1904-1990) e Watson (1878-1958).

Diferente é, quando a Educação Física passa a se preocupar na ação avaliativa com o processo e não apenas com o produto. Com o processo de construção do conhecimento dos estudantes e não a reprodução mecânica de movimentos. Com os procedimentos adotados pelo docente para ensinar, buscando identificar possíveis “falhas” e “acertos” quanto ao ensino do movimento culturalmente construído.

Deste modo, a concepção de aprendizagem que embasará a ação docente coerente com esta proposta avaliativa é a construtivista²³.

[...] a Teoria Construtivista é a que explica o processo da construção do conhecimento desde a sua gênese até a dimensão científica. Esta afirma que o conhecimento é construído na relação solidária entre o sujeito e o objeto, sendo a ação do sujeito a garantia desta relação trata-se de um processo contínuo, com raízes no organismo biológico (reflexos) que, enquanto funciona, (re) constrói em novos níveis as estruturas cognitivas que possibilitam ao sujeito apropriar-se do mundo.

Destacamos que nem por isso o experimentar é descartado, inclusive é necessário, mas não exclusivo para a elaboração significativa da aprendizagem. A avaliação em Educação Física, portanto, é inerente ao ato de ensinar e aprender, sendo necessária ao avanço de ambos.

Concordamos com Palma et al (2010, p. 207) ao afirmarem que “o ato de avaliar deve ocorrer durante toda a aula, cabendo ao professor verificar como o aluno está reagindo aos conflitos cognitivos propostos por ele”. Por isso, a relação social que é estabelecida entre professor e estudantes deve privilegiar a cooperação, inclusive na elaboração dos critérios avaliativos. Logo a abordagem de ensino é, de acordo com Mizukami (1986) histórico-cultural²⁴.

²³ É por meio das contribuições da psicologia genético-cognitiva de Jean Piaget (1896-1980), de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1897-1962) que a perspectiva de aprendizagem construtivista se firma no cenário psicológico e educacional.

²⁴ Nessa abordagem a relação social é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando esta relação não se efetiva, não há educação.

Assim, a qualidade da relação social que privilegia a cooperação durante a prática avaliativa favorece o desenvolvimento e a organização da moral autônoma nas aulas de Educação Física.

Por fim, para que a aprendizagem também seja construída por meio da avaliação nas aulas de Educação Física, a elaboração e escolha de procedimentos adequados precisa acontecer. Ressaltamos que não há como saber se os métodos de ensino adotados pelo professor proporcionam a todos os estudantes aprendizagens se o processo é avaliado de uma única forma. Exige-se, portanto, a elaboração de variados procedimentos avaliativos que atendam as necessidades de expressão de todos os estudantes.

São necessários procedimentos coerentes com os objetivos propostos para cada aula e que respondam as perspectivas presentes no projeto político pedagógico. Os procedimentos serão válidos quando permitirem aos envolvidos no processo, ações conscientes e responsáveis em busca de entender suas realidades no contexto em que vivem.

Alguns procedimentos são adotados pelas escolas, e podem ser significativos, desde que a finalidade da avaliação ultrapasse a classificação dos estudantes quantificando seus conhecimentos e a intervenção docente promova relações sociais de cooperação, ou seja, são procedimentos tais como: prova com questões objetivas e dissertativas, apresentação de seminários, folha de atividades, trabalhos em grupos e individual para casa, observação oral, e podem ser atribuídos outros, como: portfólios, mapas conceituais e diagramas “vê”.

Nesse percurso, em relação aos mapas conceituais²⁵ como uma possível ferramenta para se avaliar, o professor precisa ser consciente que a concepção de avaliação deve priorizar a qualidade dos processos de ensinar e aprender.

A construção do mapa conceitual como procedimento avaliativo do processo deve objetivar uma reflexão, ensino com qualidade, aprendizagem

²⁵ Foram elaborados pelo pesquisador norte americano Joseph Novak em meados de 1970.

significativa, análise, reorganização desses mesmos processos para uma melhor prática pedagógica.

Desta forma, acrescenta Corrêa (2009):

A utilização do mapa conceitual como instrumento avaliativo favorece a regulação do ensino pelo professor e da aprendizagem pelo estudante, conferindo-lhes co-responsabilidade e interdependência na superação das dificuldades de aprendizagem (p. 71).

Percebemos que durante a construção do mapa conceitual, enquanto procedimento avaliativo, entre os estudantes em pequenos ou grandes grupos exige-se o estabelecimento do diálogo entre os mesmos e com o professor, bem como o estabelecimento de regras na organização desse diagrama. Nesse sentido, a efetivação de um ambiente avaliativo cooperativo, seja por meio do mapa ou outro procedimento, depende da relação constituída entre o professor e estudantes. O mapa conceitual pode ser mais um procedimento de avaliação valioso durante a prática pedagógica em Educação Física, sendo que a sua utilização deve levar em consideração os conteúdos ensinados e objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem.

Nestas perspectivas de ensino, aprendizagem e avaliação que visam à formação autônoma, não só os esportes são considerados conteúdos da Educação Física, mas também as ginásticas, as lutas, os jogos, as danças, e os aspectos biológicos do sujeito, que estão envolvidos nessas manifestações culturais, uma vez que todas essas foram construídas coletivamente pelo movimento intencional dos indivíduos.

Ressaltamos que a defesa por um objeto de estudo para a Educação Física, o qual optamos pelo movimento culturalmente construído, decorre de toda uma compreensão que temos sobre o próprio ser humano e a capacidade que temos de movimentarmo-nos, nos apropriando do mundo. Essa compreensão é fundamentada em uma ciência do homem chamada “Ciência da Motricidade Humana”, elaborada por Sérgio (1933).

A Ciência da Motricidade Humana considera que o ser humano é inacabado e que, sua constante transformação é construída por meio da interação dele com o mundo. Essa interação é efetivada pelo movimento intencional, com sentido e significado do próprio ser humano em seu contexto. O ser humano é, portanto, inelegível, no sentido de que age intencionalmente, envolvendo e envolvido por um contexto de sentido (SÉRGIO, 1994).

Por conseguinte, defendemos que a Educação Física tem que auxiliar a escola a alcançar o seu papel principal, ou seja, possibilitar aos estudantes a elaboração de aprendizagens significativas por meio do ensino de conhecimentos culturalmente construídos, com a finalidade de compreenderem seus contextos criticamente e neles, agirem para a emancipação, como cidadãos.

Atualmente, qual é o pensamento que garante a sua permanência nas escolas senão este, ou seja, favorecer aos estudantes que se humanizem tornando cidadãos por meio de suas motricidades?

Porém, nossa análise em relação às práticas tradicionais de ensino e avaliação, ainda vivenciadas em muitas escolas, por muitos estudantes e professores, é que as aulas não são realizadas para a compreensão do sujeito sobre o seu movimentar. Prevalece ainda, em Educação Física, o simples movimentar por movimentar ou fazer pelo fazer. O ensino da Educação Física nessa perspectiva é caracterizado pela mera elaboração de atividades e, a aprendizagem, a realização das mesmas de maneira esperada.

É necessária a ressignificação da concepção sobre a área tanto no aprofundamento teórico quanto na práxis diária nas escolas, com novos métodos e concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, organização curricular, estágios etc. Ainda, destacamos a importância que tem as políticas educacionais relacionadas à Educação Física nesse processo de transformação e conquista da autonomia pelos estudantes.

4- CAMINHO METODOLÓGICO

4.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando o objetivo geral do estudo: analisar como o mapa conceitual, enquanto procedimento avaliativo, a favor da construção moral autônoma dos alunos nas aulas de Educação Física, o estudo demandou coleta de informações com toda riqueza de detalhes, pois, voltamos nossa atenção a todas as cenas que se desenrolaram no cotidiano da escola, especificamente na sala de aula. Com isso, na tentativa de conseguirmos informações relevantes e mais detalhadas do contexto, de modo que pudéssemos interpretá-las, o estudo teve predominância da abordagem qualitativa de pesquisa.

Mesmo sendo difícil encontrarmos uma definição geral do que vem a ser uma pesquisa qualitativa, é possível identificarmos algumas características comuns entre os autores que buscam defini-la. Concordamos com aqueles que explicam que esse tipo de pesquisa busca analisar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e compreender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes (ANGROSINO, 2009, p. 08).

Quando nos baseamos em Angrosino (2009) sobre sua definição de pesquisa qualitativa, percebemos que existem características comuns na literatura. Assim, pelas características do nosso estudo, aceitamos as considerações de Bogdan e Biklem (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ 1986), ao afirmarem cinco características básicas em pesquisas qualitativas. São elas:

- A pesquisa qualitativa tem seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantes descritivos.
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

- A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Por termos como fundamentação teórica a Fenomenologia, defendemos todos aqueles investigadores que são rigorosos ao situarem o estudo a história e a complexidade do contexto pesquisado. Deste modo, os participantes da pesquisa são seres históricos e complexos como o contexto no qual vivem.

A pesquisa foi um estudo de caso, pois a realizamos em um contexto específico, com sujeitos específicos. Diante disso, ressaltamos que não pretendemos generalizar os resultados para outros contextos, outras culturas, uma vez que envolve toda uma rede complexa de relações.

No estudo de caso, os resultados são válidos para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVIÑOS 1987, p. 111).

Nossa pesquisa foi descritiva e, por apoiar-se na teoria fenomenológica, exigiu que os dados coletados e análise dos mesmos sejam descritos com toda riqueza de detalhes. “A pesquisa qualitativa com apoio na fenomenologia é essencialmente descritiva” (TRIVIÑOS 1987, p. 128).

Triviños (1987, p. 112) afirma que “Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados”. Nesse sentido, relatamos quais foram nossas técnicas e procedimentos de coleta e análise dos dados.

Gil (1999, p. 44) afirma que, “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como

instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL 1999, p. 44).

Como precisamos entrar em contato com um contexto específico para a realização do estudo, optamos por uma participação que não influenciou significativamente nas ações espontâneas dos participantes, mesmo sendo considerado membro do grupo. Por isso, escolhemos como técnica de coleta das informações a observação.

Sobre esse tipo de interação do pesquisador com os participantes da pesquisa, essa técnica de coleta das informações, Gil (1999, p. 110) diz que “A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa [...] É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente”.

Gil (1999) classifica a observação em três categorias distintas: a observação simples; observação participante e observação sistemática. Pelas características do nosso estudo e de sua exigência optamos pela observação participante.

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou da situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL 1999, p. 113).

Outros autores²⁶ trazem explicações detalhadas sobre a importância de se utilizar essa técnica para a coleta das informações e, entre eles, compartilhamos da explicação de Queiroz et al (2007, p. 278) “Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados”.

Diante disso, descreveremos a seguir quais foram nossas fontes de pesquisa.

²⁶ Licia Valladares “Os dez mandamentos da observação participante”; Henrique Freitas e Jean Moscarola “Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados.

4.2 FONTES DE PESQUISA

4.2.1 O cenário

O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Arapongas-Pr, possui uma secretaria, cinco salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de informática, refeitório, sala para a coordenação pedagógica, sala dos professores e um pátio.

Nesse cenário, as aulas de Educação Física são ministradas nos períodos matutinos e vespertinos, sendo que realizamos nosso estudo no segundo.

4.2.2 Os atores

Participaram da pesquisa um professor-estagiário de Educação Física e uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, sendo que o número de estudantes foi de aproximadamente vinte e três. O critério utilizado para escolher os atores (sujeitos da pesquisa) se deu pela necessidade de identificar um professor que utiliza-se o mapa conceitual enquanto procedimento de avaliação em Educação Física.

4.2.3 Procedimento de coleta das informações

Como a nossa pesquisa foi uma observação participante, foram observadas aulas ministradas por um professor-estagiário de Educação Física, sobre um conteúdo específico (coordenação motora), em que analisamos como o mapa conceitual, enquanto procedimento avaliativo, pode favorecer a construção moral autônoma dos alunos nas aulas de Educação Física. Ainda, procuramos compreender quais são suas concepções sobre ensino, aprendizagem, avaliação e organização da moralidade humana e as possíveis relações com o processo

educacional para que pudéssemos analisar se estas auxiliaram os processos de ensinar e aprender.

Empregamos três instrumentos para a coleta das informações: 1) diário de campo, 2) entrevista semi-estruturada com o professor-estagiário, e 3) mapas conceituais elaborados pelos estudantes.

Quanto ao diário de campo, registramos nele, durante as aulas ministradas e no decorrer da construção dos mapas conceituais, um maior número de detalhes possíveis. Para isso, com base no referencial teórico piagetiano, criamos alguns critérios para serem observados e registrados com mais profundidade. Esses critérios podem ser verificados na tabela 1.

Tabela 1

a) Como as regras são estabelecidas as relações sociais (coercitiva ou cooperativa) entre os sujeitos (professor e estudantes) na sala de aula;
b) Como os mesmos resolvem os conflitos que podem surgir;
c) Como a atribuição de nota influencia nas ações;
d) Que tipos de sanções são privilegiadas (expiatória ou reciprocidade);
e) Qual construção moral (autônoma ou heterônoma) fica favorecida durante o processo.

Nesse sentido, destacamos que “O diário de campo é um documento que apresenta tanto um caráter descritivo-analítico, como também um caráter investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas” (LEWGOY & ARRUDA, 2004).

A entrevista semi-estruturada aconteceu com o professor estagiário: seguiu um roteiro (apêndice A)²⁷ flexível de perguntas em que utilizamos uma Câmera Digital Samsung S630 no modo gravador de áudio. Esse instrumento de coleta é caracterizado por partir de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa (TRIVIÑOS 1987, p. 146).

Procuramos, por meio da entrevista semi-estruturada, além da concepção de avaliação do professor, conseguir analisar quais são seus conceitos de ensinar, aprender, desenvolvimento da moralidade e suas relações com o processo educativo. Essa entrevista foi descrita na íntegra e anexada no estudo (Anexo A).

No que diz respeito aos mapas conceituais, estes foram importantes instrumentos de coleta de informações para o estudo. Neles estão contidas as construções que os estudantes realizaram durante as aulas, favorecendo assim, verificarmos se a construção do mapa conceitual enquanto procedimento avaliativo, em grupo e individual, favorece a cooperação necessária à autonomia ou a coação coerente com a heteronomia.

Alguns desses mapas conceituais foram anexados neste trabalho (Anexo B e C).

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

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) (HOFFMANN, 1994, p. 20).

²⁷ Roteiro elaborado por Ana Claudia Saladini, Gabriel Gonçalves Freire, Mariana Nagamine Constanzi e Nicole Stephania Strohmayer Lourencetti.

Após a coleta das informações, necessitamos de uma análise crítica delas para sabermos se os objetivos propostos foram alcançados e se as problemáticas construídas podem ser respondidas. Deste modo, analisamos as informações coletadas buscando compreender como o mapa conceitual, enquanto procedimento avaliativo favorece a construção moral autônoma dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Atendendo as exigências da pesquisa, concebendo os fatos como complexos e correlacionados, para realizarmos a análise e discussão das informações, utilizamos como método a análise de conteúdo. “A Análise de Conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa (TRIVIÑOS 1987, p. 158).

Detalhado por Bardin (1977), esse método favorece o pesquisador no encaminhamento da análise das informações. A análise de conteúdo para Bardin (1977, p. 21),

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

Deste modo, fundamentados em Bardin (1977), conforme o método exige uma análise, interpretação e discussão das informações de maneira organizada e crítica, em nosso estudo a realizamos em três etapas:

Primeiro, na fase de pré-análise o material coletado foi organizado.

Em seguida, na fase de descrição analítica realizamos um estudo aprofundado das informações coletadas dividindo-as em três momentos: 1) análise da entrevista; 2) análise dos mapas e; 3) análise do diário de campo.

Por fim, na fase de interpretação inferencial refletimos criticamente sobre as informações, possibilitando que as conclusões e novas indagações do estudo fossem elaboradas.

A seguir descrevemos cada etapa para melhor explicação das mesmas.

1) Pré-análise

Na etapa de pré-análise organizamos os materiais. Começamos pela descrição da entrevista semi-estruturada (Anexo A) realizada com o professor-estagiário. Em seguida, preparamos os mapas conceituais dos estudantes (Anexos B e C) separando os individuais dos coletivos. Por fim, construímos o diário de campo desde a primeira aula ministrada até a última em forma crescente de datas.

Percebemos que ao final do processo foram construídos cinco mapas conceituais coletivos (em pequenos grupos) e vinte e três de forma individual, ambos sobre o conteúdo “coordenação motora”. Na entrevista semi-estruturada, foram respondidas pelo professor-estagiário dezessete questões abertas. Por fim, verificamos que o mesmo ministrou seis aulas, todas registradas em um diário de campo.

2) Descrição analítica

a) Entrevista semi-estruturada

Após a pré-análise, iniciamos o estudo das informações por meio de uma descrição analítica das mesmas. Começamos pela entrevista semi-estruturada em que a descrevemos para verificar quais são as concepções do professor-estagiário sobre avaliação, ensino, aprendizagem, construção da moralidade humana e as possíveis relações entre elas no âmbito educacional.

Na entrevista, verificamos que a concepção de avaliação do professor-estagiário é coerente com uma perspectiva mediadora (HOFFMANN, 1994) que defendemos em nosso referencial, uma vez que, ao ser questionado sobre a mesma, ele respondeu: “Penso que a avaliação é inerente, é indissociável ao processo. A avaliação é constante. A todo o momento estamos avaliando e

sendo avaliados”. Ainda, o professor estagiário concluiu dizendo que “não há diferença entre o modo de conceber a avaliação em Educação Física e em outros componentes curriculares na escola, pois, o que muda é a postura do docente e não a área de conhecimento ministrada na escola”.

Essa reflexão nos leva a concordar com Hoffmann (1996, p. 17) quando afirma que “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematizadora, questionamento, reflexão sobre a ação”.

Sobre a temática da moralidade humana, percebemos pontos positivos à formação autônoma dos estudantes a partir das respostas realizadas pelo professor-estagiário no questionário. Um ponto favorável foi à compreensão que o mesmo tem em relação ao conflito, pois, questionado sobre como ele entende o conflito o mesmo respondeu: “São necessários (conflitos). São necessários para o desenvolvimento moral, para vários aspectos relacionados ao desenvolvimento do sujeito”.

Lembramos com essa resposta da afirmação realizada por Vinha (2010) de que

Em uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender (p. 26).

Outro ponto relacionado à concepção piagetiana de desenvolvimento moral, identificado na entrevista, foi a resposta elaborada pelo professor-estagiário sobre como agir frente a uma situação de conflito: “Por exemplo, se for o caso do conflito, eu tento fazer com que um estudante se coloque no lugar do outro, eu... eu tento abrir o conflito para turma, eu tento escutar as opiniões de vários estudantes não só de um. Eu faço, eu dou oportunidade para a vítima e, digamos, para o agressor, para ambos falarem, trocarem de lugares, experimentarem a sensação do que o outro está sentindo, dar a oportunidade da vítima falar o que ela sentiu, enfim, penso que deve ser dessa maneira”.

Por fim, na entrevista semi-estruturada, encontramos mais um ponto positivo, inerente à perspectiva da formação autônoma, quando analisamos a compreensão que o professor-estagiário tem sobre a própria autonomia: “O indivíduo autônomo penso que é o indivíduo que age. Não simplesmente aceita o que lhe é imposto, mas sim, questiona, luta pelos seus direitos, corre atrás quando lhe é exigido algo não simplesmente o que está posto, enfim, penso que a autonomia é quando o sujeito entende o mundo que está a sua volta e a suas ações, o que ele faz e o que deixa de fazer, porque faz e porque deixa de fazer”.

De fato, como anunciamos no capítulo sobre o desenvolvimento moral, para agir de maneira autônoma frente à realidade, os sujeitos precisam compreender suas ações, ou seja, as intenções, sentidos e significados do movimento que realizam levando em consideração os outros (descentrando-se), buscando inserir-se na sociedade e modificá-la caso entendam ser necessário. Esse também é papel da Educação Física.

Essa mudança necessita de uma relação social de cooperação, que prevaleça o respeito mútuo e não a regra coercitiva, característica de relações sociais arbitrária, estruturadas no respeito unilateral.

b) Mapas conceituais

Depois dessa descrição analítica da entrevista, descrevemos agora os mapas conceituais elaborados pelos estudantes, tanto individualmente quanto coletivamente, de modo a analisarmos alguns elementos significativos apresentados no processo em relação à prática avaliativa e a construção da moral.

Ressaltamos que os estudantes não tinham conhecimento desse procedimento avaliativo (mapa conceitual), o que nos levou a constatar uma breve dificuldade dos mesmos em entender o processo de construção do mesmo.

A elaboração de mapas conceituais como procedimento avaliativo permitiu a identificação do processo de construção do conhecimento dos estudantes. O modo como foram construídos os mapas permite uma análise do

processo avaliativo e sua relação e influencia na elaboração da moralidade humana.

Foram realizadas duas aulas para a construção de mapas conceituais enquanto procedimento avaliativo. Uma aula para a construção coletiva e outra para a elaboração individual.

A construção coletiva foi realizada enquanto procedimento avaliativo inicial para que o professor-estagiário identificasse quais eram os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conteúdo. A construção individual foi realizada enquanto procedimento avaliativo final do processo para que o mesmo verificasse quais foram as aprendizagens dos estudantes durante e após suas intervenções.

Na elaboração coletiva do mapa, os estudantes organizaram-se em cinco grupos. Cada grupo recebeu uma cartolina e canetas coloridas para confeccionarem seus mapas. Nessa atividade avaliativa percebemos alguns elementos significativos que contribuíssem com a pesquisa.

Um primeiro elemento foi a forma que os estudantes se organizaram em grupos. Observamos que muitos estudantes não conseguiram organizar grupos e pediram auxílio docente. A dificuldade apresentou-se na forma com que a regra para organizar os grupos foi solicitada pelo professor-estagiário. A auto-regulação para que cada um conseguisse encontrar autonomamente um grupo, para muitos não foi possível, uma vez que, quando questionamos um estudante a respeito de como eram formados os grupos nas atividades em sala de aula, o mesmo respondeu que sempre a professora dizia quais eram os grupos, quais as pessoas podiam sentar com outras e quais não.

Analisamos anteriormente que essa forma autoritária de conceber e materializar os processos de ensinar, aprender e avaliar em sala de aula não favorece a passagem da heteronomia a autonomia moral. Os estudantes, em condições para construir e exercerem a autonomia, ficam “perdidos” quando poucas são as situações para isso e acabam exigindo o controle externo: “Professor, não está certo! Está tudo bagunçado, é melhor você separar os grupos”.

Outro elemento significativo durante a construção coletiva foi o momento em que os estudantes, já organizados em grupos, precisavam selecionar e escrever quais eram os conceitos que eles iriam colocar na cartolina. Nesse momento percebemos que, em um dos grupos, o diálogo entre os participantes foi permitido, porém, nos outros não.

No grupo em que houve o diálogo (grupo 05 expresso no Anexo B) para selecionarem os conceitos, os quatro participantes sugeriam e escutavam os demais e, apenas um deles, escrevia na cartolina. Algumas vezes percebíamos a não aceitação de algum conceito sugerido e, aquele que sugeriu, tentava explicar o motivo de ter mencionado o mesmo. Às vezes o grupo voltava atrás, em outras não. Voltar ou não atrás de uma decisão percebemos que dependia da argumentação e, também, se havia a aceitação de um dos integrantes do grupo, uma vez que, identificamos que esse era o líder. O professor-estagiário não interviu nesse momento, pois estava intervindo em outro grupo.

Nos outros grupos, em que o diálogo não prevaleceu, visualizamos alguns conflitos relacionados à forma como organizariam o mapa. Um dos conflitos percebido foi a não aceitação do outro para escrever na cartolina, pois todos eles queriam exercer esse papel. Outro conflito foi quando um estudante queria escrever o seu nome e outro não deixou. Nesse conflito também não houve intervenção docente e, a solução tomada pelos estudantes foi cada um escrever além do seu nome, o conceito que eles queriam, sem interferência dos outros (grupo 01 expresso no Anexo B). Assim, cada um escreveu em balão sem se preocupar até mesmo em como o mapa conceitual estava ficando esteticamente (não respeitaram uma ordem para escrever, cada palavra ou balão aparece de “ponta cabeça” para o outro). Percebemos diante disso, ausência de habilidades para coordenar pontos de vista diferentes.

Mais um elemento significativo observado durante a elaboração dos mapas foi à instauração de um ambiente competitivo entre os grupos para ver quem colocava mais conceitos/palavras nos mapas. Nesse momento o professor-estagiário ao perceber, interviu. Começou sua intervenção questionando o motivo deles estarem fazendo o mapa. Um estudante respondeu que era para eles

aprenderem. Em seguida, o professor explicou que não estava gostando da competição entre eles e concluiu afirmando que a atividade era importante para ele saber o que os estudantes sabiam sobre o conteúdo a ser estudado.

Após os grupos terminarem de elaborar seus mapas conceituais, eles precisavam explicá-los/apresentá-los para o restante da sala. Percebemos nesse momento mais dois elementos quando os grupos apresentaram seus mapas. Um no momento de escolher o representante. Outro quando muitos deram risadas das apresentações.

No momento de escolher o representante verificamos que muitos estudantes queriam apresentar, porém, o professor havia estabelecido que somente um estudante iria representar e que cada grupo decidiria quem seria. Em um dos grupos havia dois estudantes querendo apresentar e nenhum abria mão disso. O professor entrevistou dizendo que, assim como ele havia solicitado apenas um devia apresentar. O grupo decidiu por um deles e o outro estudante ficou “emburrado”.

Já em relação às risadas o professor entrevistou somente na aula seguinte, pois o tempo da aula havia acabado. Pediu para que um dos estudantes que havia apresentado dissesse o que tinha sentido quando ouviu os demais dando risadas. Disse, o estudante, que ficara com vergonha, se achando um bobo. O professor concluiu dizendo que não queria que isso ocorresse mais, pois, para ele, ninguém gosta que os outros deem risadas de si.

Por fim, um último elemento apareceu na elaboração coletiva e que nos chamou muita atenção. Foi o surgimento em um dos grupos (grupo 02, Anexo B) do conceito obedecer. O docente-estagiário ao observá-la questionou ao grupo durante a apresentação o que significava a palavra e qual sua relação com a palavra coordenação motora. Um estudante disse que eles deviam obedecer à coordenadora da escola. “Obedecer à coordenadora, professor”. O professor-estagiário explicou que a palavra coordenação empregada ali não se referia a coordenadora, e sem seguida, continuou explicando o conteúdo inclusive o significado da palavra.

Na elaboração individual do mapa enquanto procedimento avaliativo (observamos alguns exemplos no Anexo C), que ocorreu na última aula em que o professor-estagiário ministrou, alguns elementos diferentes surgiram que serão aqui analisados.

Diferente da elaboração coletiva, nessa os estudantes dialogaram pouco entre si em busca de elaborar o mapa, ou seja, podiam pedir ajuda mas poucos a solicitaram (alguns colavam dos demais sem dialogar, ou seja, sem uma discussão para entender as razões que levaram aquele conceito aparecer no mapa do colega).

Na maioria das vezes, os estudantes pediram auxílio docente. O professor-estagiário, indo de carteira em carteira mediava buscando contribuir com a elaboração dos mapas pelos estudantes. Questionava, explicava, dialogava com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento. Ressaltamos que essa forma de intervenção não ocorre nas práticas avaliativas tradicionais.

Na perspectiva tradicional que citamos, Hoffmann (1996, p. 19) acrescenta dizendo que,

O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

Os conflitos entre os estudantes durante a elaboração do mapa individual não ocorreram. Diante disso, analisamos que as avaliações individuais pouco ou quase nada permitem o diálogo entre os indivíduos em busca de solucionar possíveis conflitos que surgem na interação entre os pares.

c) Diário de campo

Finalmente, chegamos à etapa de descrição analítica do diário de campo, as descrições nele realizadas, levando em consideração os critérios por nós elaborados (tabela 1). Para melhor compreendermos a descrição do diário de campo, faremos a mesma aula por aula seguindo, portanto, a tabela.

Lembramos que o estudo foi realizado em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Arapongas-PR, com uma turma de terceiro ano, com vinte e três estudantes, sendo que as aulas foram ministradas variando entre a sala convencional e a grande sala de Educação Física (quadra poliesportiva).

Primeira aula

A primeira aula foi muito significativa para a pesquisa, uma vez que o professor-estagiário iniciou sua intervenção utilizando o mapa conceitual como procedimento avaliativo na sala convencional.

As regras nessa aula foram estabelecidas pelo professor-estagiário de modo coercitivo, como, por exemplo, “Vocês formaram cinco grupos”; “Somente um estudante apresentará”; porém, percebemos que os estudantes algumas vezes tomavam decisões sem interferência docente, como, por exemplo, na escolha do representante do grupo ou em escrever quantos conceitos quisessem.

Os conflitos que surgiam eram resolvidos entre os pares, como, por exemplo, “Quem vai representar o grupo será o estudante x e não o y, pois a maioria escolheu assim”; “Farei o meu conceito aqui, você faça o seu aí ó”. Algumas vezes observamos o conflito sendo mediado pelo docente como, por exemplo, “Você quer ir apresentar (olhando para o estudante que dissera que queria apresentar), mas vocês são em quantos no grupo? E se todos quiserem? Somente um estudante apresentará. Como vocês vão escolher?”.

Sobre a nota, não foi mencionado em nenhum momento que atividade (construção do mapa em grupo) teria alguma recompensa numérica, tampouco os estudantes questionaram o professor-estagiário a respeito disso.

Nessa primeira aula não presenciamos nenhuma sanção sendo materializada pelo professor-estagiário. Porém, entre os estudantes percebemos em dois momentos que isso ocorreu, evidenciando nos dois casos o aparecimento da sanção por reciprocidade. No primeiro, um estudante teve seu nome riscado

após ter riscado o do colega. No segundo, um estudante deixou de falar momentaneamente com outro após ter sido negado de forma arbitrária o seu conceito (portanto, houve uma ruptura do elo social, provocada pelo estudante que não aceitou o conceito do colega). Após o estudante que agiu arbitrariamente pedir desculpa os dois “fizeram as pazes”, ou seja, ao sentir as consequências de sua ação ao funcionar a reciprocidade o mesmo compreendeu e buscou refazer o elo com o colega (PIAGET, 1994).

A construção moral que ficou favorecida nessa aula foi, na maioria das vezes, a da autonomia. Percebemos isso na forma com que os estudantes tinham a oportunidade de auto-regulação como, por exemplo, na organização dos grupos; na escolha do representante e cooperação ao dialogarem sobre quais conceitos iriam colocar no mapa. Algumas vezes a regra foi imposta pelo docente, como, por exemplo, números de integrantes por grupo e quantos poderiam apresentar. Ainda, os estudantes em nenhum momento questionaram se a construção do mapa conceitual valeria alguma retribuição numérica.

Segunda aula

Na segunda aula, realizada na grande sala, as regras também foram impostas pelo professor-estagiário, portanto de modo coercitivo. Regras como, por exemplo, andar em fila até o pátio da escola (observamos que essa regra já existia antes do professor-estagiário começar a ministrar as aulas, inclusive, foi exigido dele pela direção que a mesma fosse cumprida), quantos estudantes realizam a atividade e quantos esperam.

Em três momentos observamos que ocorreram conflitos entre os pares. No primeiro um estudante agrediu o outro lhe dando um soco. A vítima solicitou intervenção docente, porém o professor-estagiário não escutou. No segundo, os estudantes chamaram a atenção de um colega que estava atrapalhando (conversando e empurrando) e o mesmo parou. A professora orientadora de campo chamou o estudante que atrapalhava para conversar. Nessa conversa a mesma explicou que ele não poderia agir daquela forma, pois atrapalharia o desenvolvimento da aula, a aprendizagem dos estudantes e, depois,

pediu para ele retornar à atividade. No terceiro, ao retornarmos para a aula, um estudante disse e mostrou ao professor-estagiário que seu nome havia sido riscado da cartolina, porém, o tempo havia se esgotado e o mesmo não entrevistou.

Mais uma vez não houve atribuição de notas para as atividades realizadas pelos estudantes, tampouco houve menção sobre as mesmas por parte dos estudantes a esse respeito. Isso nos mostrou que eles não foram regulados por esse critério de promoção, classificação, como acontece nas escolas com práticas avaliativas tradicionais.

Houve a realização de uma sanção por reciprocidade a pedido dos estudantes. Os estudantes pediram para o professor-estagiário chamar um estudante que estava atrapalhando a aula para conversar. Percebemos nessa atitude que os mesmos buscaram uma sanção por reciprocidade, exigindo a exclusão momentânea do estudante que estava atrapalhando. O professor-estagiário possibilitou que o “culpado” tomasse consciência de sua ação com conversa, levando o mesmo a refletir sobre suas atitudes em relação à aprendizagem dos demais.

Percebemos que a aula privilegiou tanto a formação autônoma quanto heterônoma em seu decorrer. Heterônoma quando não permitiu que os estudantes compreendessem a regra da fila, pois, muitos deles corriam (desfazendo a fila) quando percebiam que a “vigilância docente” não os acompanhava até a quadra poliesportiva. Autônoma quando, atendendo ao pedido dos estudantes, conversou possibilitando a tomada de consciência do estudante que, na concepção dos demais, atrapalhava a aula. Ainda, pensando sobre avaliação e sua relação com a nota enquanto regulador externo, a entrega dos estudantes a atividade proposta pelo professor-estagiário não foi determinada ou influenciada por esse regulador, ou seja, em nenhum momento foi mencionado algum valor numérico para aqueles que participariam da mesma.

Terceira aula

Notamos a existência de uma regra nesta aula, elaborada anteriormente a intervenção do professor-estagiário. A regra do chiclete. Ao entrarmos na sala para iniciarmos a observação da aula que iniciaria, a professora orientadora de campo pediu para um estudante jogar no lixo um chiclete. O professor-estagiário presenciou a cena aceitando o comando da professora. Mais tarde, chamamos o estudante e questionamos a existência dessa regra, buscando os princípios constituintes da mesma. O estudante respondeu que não podia mascar chiclete na sala de aula porque poderia engoli-lo e, o mesmo, parar em seu coração. Em seguida, outro estudante respondeu que mascar chiclete em sala de aula “tira” a atenção.

Essa constatação, do princípio constituinte da regra do chiclete, nos permitiu a reflexão sobre a elaboração das regras em sala de aula, nos perguntando, assim como fez Tognetta e Vinha (2007): por quais regras nós devemos lutar, utilizar tempo para sua construção e conseqüentemente garantir o respeito de todos pela mesma?

Percebemos também que uma regra foi elaborada pelos estudantes nessa aula. Quando o professor-estagiário pediu para os estudantes elaborarem uma forma de escolherem as atividades que iriam vivenciar sem ser injustos, os mesmos escolheram o voto, sendo que só poderia votar uma vez cada participante. O não cumprimento da mesma por um estudante foi percebida e cobrada pelos colegas. Essa forma de escolher a atividade, necessitando a elaboração de uma regra surgiu após a identificação de um conflito entre os estudantes.

O conflito surgiu quando os estudantes precisavam escolher atividades que realizariam na quadra poliesportiva para continuarem estudando sobre o conteúdo (coordenação motora). A seleção já havia sido realizada pelos mesmos cinco grupos das aulas anteriores. Cada estudante escolhia a sua atividade em detrimento das indicadas pelos demais colegas. O professor-estagiário percebendo a “disputa” entre os estudantes entrevistou questionando como eles iriam escolher as atividades, sendo que só seriam oito vivenciadas por eles.

Um estudante disse que por meio do voto seria a melhor maneira deles escolherem, sendo que para votar a pessoa devia erguer a mão. Na votação, perceberam que um estudante votou duas vezes. O mesmo, ao ser acusado, argumentou que não sabia que só podia votar apenas uma vez e, em seguida, escolheu a atividade que havia votado pela segunda vez.

Nessa situação, percebemos que o desrespeito a regra aconteceu pelo desconhecimento sobre a mesma, ou seja, o estudante não sabia que só poderia votar uma vez. Quando tomou consciência disso, voltou atrás e refez a sua ação. Recordamos nessa situação da reflexão que La Taille (1996) fez sobre o desrespeito a regra, sendo que para ele, dois motivos são os mais observados em uma situação dessas: o primeiro motivo seria a revolta; o segundo, que inclusive ficou evidente nessa situação, o desconhecimento dela.

Para realizar a atividade, os estudantes não foram influenciados pela nota, pois a mesma, nem sequer foi mencionada pelo professor-estagiário.

Em relação às sanções, notamos que a forma como os estudantes resolveram a falta cometida no momento do voto por um estudante, possibilitou ao mesmo uma tomada de consciência de sua ação, sendo possível e permitido pelo grupo, seu ajustamento posteriormente. Essa tomada de consciência só é possível em sanções por reciprocidade, pois, na expiação o sujeito é impossibilitado de pensar sobre sua ação identificando a possível falta cometida.

Pelas observações e experiências significativas que tivemos nesta aula, verificamos em quatro momentos que as relações construídas podem auxiliar a formação da autonomia moral. Primeiro, no momento em que professor-estagiário permitiu que os estudantes escolhessem as atividades que eles iriam realizar na aula (levando em consideração o conteúdo estudado). Segundo, na forma como os mesmos encontraram para escolherem as atividades de forma menos injusta. Terceiro, na elaboração da regra (um voto por pessoa) no momento da escolha. Quarto, no modo como o grupo cobrou a regra por eles construída, possibilitando ao “infrator” uma reflexão e ajustamento de sua ação.

Quarta aula

A quarta aula ministrada na grande sala pelo docente-estagiário, apresentou uma regra a ser respeitada pelos participantes do processo, sendo que a mesma foi elaborada pelo docente. Essa regra referia-se a forma de realização das atividades propostas por eles na aula anterior. Foram formadas estações e organizado grupos pelo docente para passarem por todas elas. Em determinado tempo, o professor-estagiário pedia para os estudantes mudarem de estações de acordo com o que ele havia orientado.

No decorrer da aula, alguns conflitos foram surgindo entre os pares como, por exemplo, uma “chegada” mais forte no futebol ou a disputa pela utilização de bambolê. Em cada momento o docente-estagiário era solicitado pelos estudantes para solucionar os conflitos. O professor-estagiário buscava escutar os envolvidos no conflito e, em seguida, os orientava.

Percebemos que na ação docente, o professor-estagiário agiu de acordo com que ele havia expressado na entrevista semi-estruturada quanto a mediação de conflitos. Em relação a isso, o mesmo havia dito na entrevista que tentava escutar tanto a suposta vítima quanto o agressor, “levando” ambos a se colocarem no lugar do outro.

Assim como nas aulas anteriores, nessa também, não houve atribuição de nota pela tarefa realizada pelos estudantes. Mostrou-se, portanto que, a nota não foi um fator que nessa aula influenciou a modificação das ações dos estudantes.

Ainda, verificamos que não houve a utilização de nenhuma sanção nessa aula, tanto por parte docente quanto discente.

Observamos que predominaram estratégias de ensino que favorecem o desenvolvimento da moral heterônoma, uma vez que em dois momentos percebemos isso. O primeiro, quando o professor-estagiário organizou os grupos sem permitir que os estudantes o fizessem. Segundo, quando o professor-estagiário a todo o conflito gerado entre os pares era solicitado e, em nenhum momento, percebemos que o mesmo pediu para os próprios estudantes

buscarem uma solução caso um novo conflito se estabelecesse. Deste modo, identificamos uma forte influência do professor como regulador externo na resolução dos conflitos entre os pares, mesmo ele possibilitando a descentralização no momento da conversa entre o possível agressor e a vítima.

Quinta aula

Na quinta aula, realizada na sala convencional, presenciamos a imposição de uma regra para os estudantes. O professor-estagiário entregou uma folha de atividades para cada estudante. A regra consistia em que cada um deveria fazer a sua sem conversar com os colegas. Porém, poderiam chamar o auxílio do professor-estagiário quando encontrassem dificuldades. Deste modo percebemos que de carteira em carteira o docente-estagiário interviu solucionando algumas dúvidas, ensinando quando percebia que o estudante não havia aprendido o conteúdo.

Esse modo de intervenção durante o preenchimento da folha de atividades foi coerente com a perspectiva que defendemos de avaliação no sentido de o professor, ao avaliar, não se excluir da ação de ensinar e, os estudantes, ao serem avaliados, também aprenderem mais.

Nessa aula não presenciamos nenhum conflito entre os pares ou entre professor e estudantes.

Ainda, percebemos que mais uma vez a nota escolar não foi um regulador externo da ação dos estudantes frente à folha de atividades. Percebemos que quando o professor estava auxiliando algum estudante os demais não colavam ou copiavam as respostas dos outros, pois sempre esperavam o docente lhes auxiliar.

Durante a aula, não verificamos a utilização de nenhuma sanção, assim como na aula anterior.

Por fim, percebemos que o desenvolvimento da moral autônoma mais uma vez ficou favorável nesta aula, uma vez que, os estudantes realizavam a

atividade buscando aprender e, deste modo, o professor olhando ou não, valendo nota ou não, a ação permanecia a mesma em busca de resolver os problemas.

Sexta aula

Na sexta e última aula, realizada na sala convencional, os estudantes receberam novamente a folha de atividades para terminarem, pois, na aula anterior não houve tempo suficiente para sua resolução. Ainda a regra que existia na sala durante a atividade era a de cada um deveria preencher a sua folha de atividades.

O último exercício da folha de atividades foi de extrema relevância para nossa pesquisa, uma vez que os estudantes precisavam construir mapas conceituais a respeito do conteúdo que haviam estudado.

Diferente dos mapas elaborados na primeira aula, estes foram estruturados individualmente (visualizar alguns no Anexo C). Nesse sentido, percebemos dois pontos que merecem reflexão de nossa parte. O primeiro refere-se à possibilidade do professor-estagiário, por meio desse instrumento avaliativo, verificar individualmente o que cada estudante elaborou de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. O segundo refere-se à exclusão do diálogo entre SOS pares no processo avaliativo, da possível cooperação na relação entre os estudantes, buscando juntos resolverem os problemas.

Deste modo, evidenciou-se que a falta de interação entre os estudantes durante a elaboração do mapa, permitiu a falta de conflito entre os mesmos na relação. Isso porque, concordamos com o professor-estagiário quando afirmou na entrevista que os conflitos são inerentes a relação social. Portanto, sem relação não há conflito. E, como refletimos, sem conflito não há desenvolvimento, inclusive moral.

Como em todas as aulas anteriores, nessa a nota escolar não foi um regulador externo da ação dos estudantes na busca de resolverem a folha de atividades. Assim, em todas as aulas aconteceu algo contrário ao que nós, na experiência pedagógica do cotidiano, observamos constantemente, ou seja, a nota

não foi um regulador externo poderoso da ação dos estudantes durante o processo ensino e aprendizagem.

As sanções nesta aula não foram presenciadas. Os estudantes não violaram a regra “cada um faz a sua”. Buscaram com o auxílio do professor-estagiário, construir seus próprios mapas conceituais, o que nada mais é que a própria formação de seus pensamentos sendo organizados e expressos em um diagrama.

Assim como na aula anterior, percebemos que a formação autônoma ficou favorecida nesta aula. Porém, a individualização do mapa conceitual pode ser um fator a ser repensado quando necessitamos de relações de cooperação durante o processo avaliativo também.

3) Interpretação inferencial

Por conseguinte, a terceira etapa, interpretação inferencial, permitiu que nós fizéssemos uma reflexão crítica das informações contidas na entrevista semi-estruturada, nos mapas conceituais dos estudantes e no diário de campo. Essa reflexão crítica foi realizada de modo que pudéssemos construir a possível ou as possíveis soluções para a problemática central do estudo, bem como originar outras indagações a respeito da temática da pesquisa.

Ao questionarmos como a avaliação por mapa conceitual pode favorecer a construção da autonomia dos estudantes nas aulas de Educação Física, fomos à procura de soluções. Como observamos, o contexto em que coletamos as informações para a pesquisa favoreceu com elementos significativos quando pensamos no processo avaliativo e sua relação com o desenvolvimento moral dos seres humanos.

Para interpretarmos de maneira crítica as informações e análise, necessitamos conceber o ser humano como sujeito inacabado, ou seja, está em constante desenvolvimento, adaptando e inserindo-se na realidade em que vive, convive, sobrevive. Essa concepção, buscamos fortalecer na Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1996).

Assim, a luz dessa ciência do homem, afirmamos que o processo de desenvolvimento moral respeita essa condição de inacabamento, em que o movimento intencional é o motor e a transcendência (da heteronomia a autonomia) o seu combustível.

Diante disso, pensar no ato avaliativo em uma perspectiva crítica de educação exige de nós, portanto, compreender essa relação indissociável anunciada anteriormente entre avaliação e formação moral. Mas por quê?

Se concebermos que a finalidade da escola é, de fato, possibilitar a formação autônoma dos seres humanos para agirem de modo a modificar a sociedade, tornando-a menos injusta e igualitária, necessitamos entender que até avaliando, enquanto professores, influenciaremos nessa formação.

O professor-estagiário quando optou pela utilização dos mapas conceituais como procedimento avaliativo em algumas aulas interferiu na formação moral dos estudantes, uma vez que, como explicamos ao longo do trabalho, em qualquer relação social o desenvolvimento moral acontecerá.

Nos mapas conceituais coletivos assistimos os estudantes interagindo entre si, algumas vezes predominava-se a cooperação, em outras a coação de um sobre o outro, porém, a todo o momento os mesmos enfrentavam conflitos e dialogavam. Já nos mapas conceituais individuais, percebemos que a avaliação quando individualizada, não permite a relação entre os pares. Portanto, a qualidade da relação difere quando permitimos aos estudantes o diálogo e o enfrentamento do conflito durante o processo avaliativo.

Conforme Vinha (2010) na perspectiva tradicional de ensino, na maioria das vezes, as escolas assumem três atitudes diante do conflito: a primeira seria a transferência do conflito, ou seja, pede-se para outra pessoa (direção, supervisão) lidar com o conflito; a segunda atitude é evitar o conflito. Para isso, inúmeras regras e dispositivos de vigilância são elaborados; a terceira atitude é ignorar o conflito, ou seja, fingi-se que não vê ou que é uma prática comum dos estudantes, ou seja, é próprio da idade deles. Desta forma, no ato avaliativo o que queremos é ignorar, transferir ou evitar o conflito que pode surgir?

Percebemos que a maioria das escolas toma uma dessas atitudes quando o assunto é a avaliação. Como visualizamos isso? Quando a avaliação é sempre individualizada. Já afirmamos que nessa forma de avaliar não há interação entre os estudantes, nem mesmo com o professor, pois este diz “hoje eu não falo nada, não ensino nada”. Sem interação, sem conflito. Quando o professor ocupa o papel de “vigia” das ações estudantis, inibindo a conversa. Inibindo a conversa, evita-se o diálogo, a discussão de ideias, os pontos de vista do outro. Quando a nota é o fator determinante no estudo do conteúdo e não a construção do conhecimento.

Assim, quando os pais buscam entender quais foram às aprendizagens dos filhos o professor diz para eles verificarem a nota. Tirou 50, aprendeu 50 %. O conflito entre pais ou estudantes e professores é transferido da aprendizagem para a nota.

Relacionando os conflitos com a avaliação em uma perspectiva tradicional do ato de avaliar, “somos levados” a pensar também, no tipo de sanção que o estudante recebe. A sanção que o estudante recebe quando erra na avaliação é a perda de um ou mais pontos. O conflito, portanto é evitado quando o professor diz “se alguém fizer alguma pergunta agora perderá um ponto” ou “depois que você ver a sua nota não me venha chorar querendo que eu te ensine novamente!”.

Essa prática não foi observada no momento em que o professor-estagiário utilizou o mapa conceitual como avaliação, pois, não se negou o diálogo entre os pares e nem com ele. Ao contrário, ao avaliar o professor-estagiário ensinou. Ao expressar os conceitos no mapa, os estudantes visualizavam suas relações, e na dúvida, aprendiam com a mediação docente, pois essa não era negada a eles. Ainda, quando um estudante errava qual sanção recebia? Mais um momento para aprender com a intervenção docente.

Evidente que a realização do mapa em grupo favoreceu que o conflito emergisse da e na relação. É nesse momento que devemos, enquanto professores, permitir que os estudantes aprendam a solucionar o conflito respeitando mutuamente, em um processo de reciprocidade.

Além disso, por que insistimos tanto na observação sobre a nota nas aulas ministradas pelo professor-estagiário? Sabendo que a nota é um regulador

externo das ações dos estudantes, da educação básica ao ensino superior, ficamos surpresos ao verificar que no cenário da pesquisa isso não ocorreu. Em nenhum momento o professor-estagiário foi questionado se as atividades propostas por ele valeriam nota. Isso nos faz questionar o seguinte: O que aconteceria se a nota escolar fosse excluída ou não existisse no cenário escolar? A “não presença” dela em sala de aula possibilitou que os estudantes realizassem as atividades como entendemos que deve ser, ou seja, para aprender.

Portanto, para favorecer a formação moral autônoma dos estudantes, no processo avaliativo, o mapa conceitual tem que ser elaborado de modo que possibilite o conflito, o diálogo norteado por relação social que privilegie cooperação entre professor e estudante e entre os pares, respeito mutuamente. Por isso, a regra durante a construção do mapa deve ser elaborada pelos próprios estudantes como, por exemplo, o número de conceitos que colocarão; o tipo de mapa a ser construído; quantos conceitos chave terão, e assim sucessivamente.

Ainda, a construção do mapa conceitual não pode ter sua importância de ser na nota e sim, na aprendizagem, tanto individual quanto coletiva. Com isso, afirmamos que, dificilmente isso ocorrerá se predomina no docente a heteronomia e a concepção tradicional de avaliar.

Ressaltamos mais uma vez que, analisar o processo avaliativo é também, analisar o processo de ensinar e aprender. Por isso, a formação moral é influenciada não só na avaliação, mas também pelo modo de ensinar do professor. Isso ficou evidente em vários momentos nas aulas como, no exemplo, da escolha das atividades. Permitir uma postura e formação autônoma dos estudantes durante o processo avaliativo tem de ser coerente durante o ensino como um todo.

Por conseguinte, o procedimento avaliativo do mapa conceitual por si só não influencia nessa ou naquela formação moral, mas sobretudo, a qualidade da relação que os participantes constroem ao utilizar-se dele. O mapa conceitual, assim como qualquer outro instrumento avaliativo, para contribuir com a formação crítica dos estudantes depende da relação estabelecida entre os participante do processo de ensino e aprendizagem, das concepções do professor sobre o ser humano, educação, avaliação, ensino e aprendizagem entre outras.

Seria ingenuidade nossa entender de forma mecânica a utilização desse instrumento durante o processo de ensino e aprendizagem, como se fosse uma técnica a ser dominada pelo professor sem uma reflexão crítica da finalidade educacional.

Deste modo, visando à formação autônoma estudantil e compreendendo a complexidade da relação pedagógica, o professor deve constantemente refletir sobre quais são os saberes necessários que ele precisa construir durante seu processo formativo inicial e continuado e indagar-se constantemente sobre a qualidade da relação social em sala de aula que deverá ser proporcionada.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam (FREIRE, 1995, p. 58)

Construir caminhos que possibilitem a formação autônoma dos estudantes é tarefa difícil e revolucionária para nós professores. Difícil porque o caminho da heteronomia à autonomia é complexo, exigindo não só condições subjetivas, mas também, condições objetivas que se constroem em um longo processo histórico-cultural. É revolucionário, pois, almejar uma sociedade menos injusta, requer dos seres humanos ações conscientes, preocupadas com os outros e não só consigo mesmo. Para isso, mitos são superados. Pensamentos são reformados.

Muitos estudantes e professores, diariamente, nas escolas vivem o processo de ensino e de aprendizagem de maneira heterônoma, em que o respeito unilateral é o que impera em suas relações. A escola tem responsabilidade e influência nisso. Voltamos a lembrar de Foucault (2010) quando o mesmo reflete sobre a “disciplinarização dos corpos”. De fato, concordamos com o autor ao mencionar que a disciplina (na perspectiva positivista da ordem-progresso) “fabrica” pessoas submissas, aceitando tudo sem questionar, argumentar, portanto, seres heterônomos.

No processo de ensinar os professores assumem a responsabilidade profissional e, no processo de aprendizagem em que os estudantes inserem-se, precisamos privilegiar relações de cooperação, de respeito mútuo, de descentração. O ambiente escolar devia ser por excelência organizado e responsável para isso, porém, como as pessoas agirão fora dele se a práxis sobre isso não ocorrer nele?

Em uma sociedade capitalista, que privilegia a coação, a heteronomia, a disciplina cega, quando as pessoas podem materializar ações autônomas, as mesmas se perdem, pois pouco se desenvolveram e tiveram experiências para isso. Por que algumas pessoas respeitam a regra e outras não? Se não entendermos os processos de desenvolvimento moral, inclusive na perspectiva psicológica, dificilmente compreenderemos a sua relevância nas condutas humanas. O mesmo vale para a construção dos valores sociais.

Evidentemente que os valores sociais ao longo do processo histórico também são modificados. Pensar em uma mudança apenas no plano subjetivo seria ingenuidade nossa. Mas, as condições materiais modificam na medida em que as subjetivas também e vice-versa. Atualmente (séc. XXI), muitas pessoas entendem que devem agir apenas para si sem se preocupar com os outros.

Na escola, percebemos isso de várias maneiras, entre elas, quando os professores se preocupam apenas com o seu componente curricular, fechando o seu “mundo” aos outros; ou quando os estudantes recusam-se a ajudar os colegas em uma tarefa na sala de aula. Quando pensamos especificamente em avaliação o mesmo ocorre! O importante é a minha nota estar dentro ou além do padrão esperado, “se meu colega não conseguir, azar dele, a sociedade é competitiva mesmo”. E, nós professores ajudamos a construir essa forma de pensar a avaliação quando dizemos “ninguém pode ajudar ninguém, a avaliação é individual, quem estudou, estudou! Quem não estudou, não estudou”.

A Educação Física não fica isenta disso. Por muito tempo as aulas ministradas têm mantido consciente ou inconscientemente a competitividade, individualidade, egocentrismo entre os estudantes, especificamente nas práticas esportivas. Competição que poucas vezes necessita de um processo de cooperação entre os estudantes, pois, os estudantes são “adversários”. Em avaliação isso também é presenciado quando o docente pede para estudantes correrem em volta da quadra poliesportiva, sendo que aquele que terminar duas voltas completas, primeiro, receberá mais pontos.

Por isso, afirmamos que mais ações pedagógicas, não só em Educação Física, que presenciamos e expressamos nesse trabalho, devem acontecer urgentemente nas escolas. São também, por meio de ações dessa natureza (analisando procedimentos avaliativos) que ajudaremos os estudantes a construir uma moral que lhes dê condições de visualizar e agir no mundo de modo mais justo.

A avaliação, assim como todo o processo de ensino e aprendizagem, precisa ser compreendida pela comunidade escolar de forma mais esclarecida e apropriada, sem que haja preocupação exclusivamente com a retenção dos conteúdos via memorização, mas, também, preocupar-se e entender que a moralidade de cada ser se desenvolve de acordo com a qualidade das relações sociais estabelecidas.

Ressaltamos que é por meio do conhecimento construído historicamente pela humanidade (na escola recebe o nome de conteúdo) que os sujeitos compreenderam melhor a realidade deles, mas, o fato de auxiliarmos na formação de gênios em Matemática ou Educação Física não garante por si só, atitudes autônomas, pois estas precisam também ser construídas em relações de ensino e de aprendizagem.

Reafirmamos que o processo de desenvolvimento moral é solidário e concomitante ao processo de desenvolvimento cognitivo. Por isso, é de extrema importância compreendermos que o cumprimento dos estágios do desenvolvimento humano (tanto no plano moral quanto cognitivo) são condições necessárias para a formação de sujeitos críticos e que, o meio (social, religioso, familiar e outros) contribui a concretização desses processos.

Deste modo, a maneira como o docente trata a avaliação revela muitos elementos da moralidade humana. Para que cumpramos a tarefa de educar moralmente, a avaliação deve possibilitar relações orientadas para a cooperação.

Identificamos que os mapas conceituais, dependendo do modo que for elaborado para atender a prática avaliativa (que consiste em ensinar e aprender

mais) pode favorecer a formação moral autônoma, permitindo o desenvolvimento cognitivo almejado. Isso porque permite o enfrentamento de conflitos, a troca de ponto de vistas diferentes, a tomada de consciência, a cooperação.

Evidente que a utilização de mapas conceituais como recurso pedagógico, especificamente avaliativo, não se trata de uma orientação meramente técnica para o professor, ao contrário, denuncia uma necessidade epistemológica, ou seja, é necessário que o docente compreenda como se dá o desenvolvimento moral dos estudantes para que, de fato, possa elaborar situações de ensino e de aprendizagem que, para além de ensinar conteúdos, nos ensine a sermos seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BASSO, Itacy S. **O professor e o ensino: novos olhares**. In: CADERNOS CEDES n°44. p. 19-32. 1998.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRACHT, Valter A. **A constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física**. In: Cadernos Cedes n°48. p. 69-88, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. **Resolução CEB n° 03 de 26 de junho de 1998**.
- CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 1991.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, ILdeu, M. **A questão política do trabalho pedagógico**. In: O educador: vida e morte. BRANDÃO, Carlos, R. et al. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- COLLA, Ana M. L.; MEDEIROS, Marilú F, de.; ANDRADE, Adja F, de. **Mapas conceituais: um procedimento metacognitivo de inclusão conceitual e o desafio hipermediático**. In: Educação a distância. Org. MEDEIROS, Marilú F, de.; FARIA, Elaine T. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- CONTI, Renan de. **Mapas Conceituais nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física**. In: Anais do XXI Encontro Anual de Iniciação Científica. Maringá-PR, 2012.
- CORRÊA, Ronise R. **O mapa conceitual na autoregulação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

DEVRIES, Retta.; ZAN, Betti. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Mariana N. C.; LOURENCETTI, Nicole S. S.; FREIRE, Gabriel G.; SALADINI, Ana C. **Avaliação e Moral**: Implicações para a Educação Física. Anais do II Colóquio Internacional de epistemologia e psicologia genéticas: Interloquções e debates atuais. Marília-SP, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 38ª ed. Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, Henrique.; MOSCAROLA, Jean. **Da observação à decisão**: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. In: RAE – eletrônica – vol. 1 nº 1, 2002.

FREIRE, Gabriel G.; PALMA, José A. V. **Mapas conceituais como processo avaliativo nas aulas de Educação Física**. In: Anais do XIX Encontro Anual de Iniciação Científica. Guarapuava-PR, 2010.

FREIRE, Gabriel G. **Educação Física e Teoria dos Campos Conceituais**: quais procedimentos de ensino?. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Fazer a escola conhecendo a vida**. Editora: Papyrus, 1986.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessárias à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e mudança**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1994.

_____. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediadora, 2005.

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediadora, 2008.

JUSTO, Amanda S. **Teoria dos Campos Conceituais e a Educação Física**: uma contribuição pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso. Londrina-Pr, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LA TAILLE, Ives de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: Indisciplina na escola. Org. AQUINO, Julio G. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Ives de. **3 Dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2000.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário**: a experiência do diário digital. Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. , p. 115-130, 2004.

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASSIERO, Luciane S. **Mapas Conceituais**: da teoria a prática de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Régis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? 12ª ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

MOREIRA, Marco A.; BUCHWEITZ, Bernardo. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**: os mapas conceituais e o vê epistemológico. Lisboa: Plátano, 1993.

MOREIRA, Marco A. **Mapas Conceituais e aprendizagem significativa**. Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística nº 23. Portugal, 1997.

_____. **A Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área.** In *Investigações em Ensino de Ciências – V.7*, p. 7-29, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PALMA, Ângela P. T. V et al. **Educação Física e a organização curricular: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** 2ª ed. Londrina: EDUEL, 2010.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem.** In LAVATTELLY, CS e STENDLER, F. *Leitura no comportamento e desenvolvimento infantil.* New York: Hartcourt Janovich Brace, 1972.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **O juízo moral na criança.** 4ª Ed. São Paulo : Summus,1994.

PIMENTA, Selma G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas-SP: Papyrus 2002.

QUEIROZ, Danielle, T.; VALL, Janaina.; SOUZA, Ângela, M. A.; VIEIRA, Neiva, F. C. **Observação Participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** In: *R Enferm UERJ*, Rio de Janeiro, 2007.

SALADINI, Ana C. **A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança.** Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

SALADINI, Ana C.; FOGAÇA JUNIOR, Orlando. M. **Teoria do Conhecimento e Educação Física: fundamentos para a ação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDURECE. III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SACRISTÁN, J G.; GÓMES, A I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVA, L. C. F. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física.** 2009. Dissertação (mestrado) – UEL, Londrina.

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Célia M. S. G., FÁVERO, Maria H. **Análise de uma situação de resolução de problemas de física, em situação de interlocução entre um especialista e um novato, à luz da teoria dos campos conceituais de Vergnaud**. In *Investigações em Ensino de Ciências – V.7*, p. 55-75, 2002.

SOUZA, Nadia A, de.; BORUCHOVITCH, Evely. **Mapas Conceituais: estratégias de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa**. In: *Educação em Revista*, v. 26, n.03, p.195-218. Belo Horizonte, 2010.

SKINER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. In: WHYTE, William, F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VERGNAUD, Gérard. **Teoria dos campos conceituais**. In: NASSER, L. (Ed.). *Seminário Internacional de Educação Matemática, V.1. Anais do Seminário de Educação Matemática*. p.1-26.1993.

VINHA, Telma P. **Considerações sobre a elaboração de regras na escola**. In: *Anais do Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 16*, Campinas: Unicamp, 2002. p. 01-15.

_____. **Os conflitos interpessoais na escola**. In: *Revista pedagógica*, ed. 2009/2010, SINESP, 2010.

ANEXOS

Anexo A

Entrevista Semi-estruturada

ENT²⁸: O que você pensa sobre violência?

P-E²⁹: *Sobre violência?... Bem, violência na escola é... é um modo de coação. É um modo de conflito. É um conflito que acontece na escola, pode ser entre pares, entre os alunos e também pode acontecer entre os professores e estudantes ou com funcionários. É uma maneira de conflito, é um conflito.*

ENT: O que você pensa sobre falta de respeito?

P-E: *Falta de respeito... penso que é uma maneira da escola exigir uma boa conduta, mas pode variar do que o professor pensa, do que o corpo docente pensa, do que a direção pensa, porque tem escolas que o fato de o aluno mascar chiclete demonstra falta de respeito, que eu acho que não é o caso.*

ENT: O que você pensa sobre falta de limite?

P-E: *Falta de limite, eu acho que isso na verdade é um sentido muito amplo, limite do que? Por exemplo, se tratando de um conteúdo, se o estudante vai dar qualquer ideia sobre o que ele pensa o que possa ser um determinado conteúdo e uma avaliação diagnóstica, penso que não necessariamente possa existir um limite. Mas, agora, quanto a tempo de aula já é necessário limite, enfim, é muito amplo eu acho.*

ENT: O que você pensa sobre conflitos?

P-E: *São necessários. São necessários para o desenvolvimento moral, para vários aspectos relacionados ao desenvolvimento do sujeito.*

ENT: Sobre Bulling o que você pensa?

²⁸ Entrevistador.

²⁹ Professor-estagiário entrevistado.

P-E: *Bullyng, bulling é, digamos, uma violência. É uma maneira de você agredir o outro ou ser agredido se o bulling acontece com você no caso.*

ENT: *Pensando sobre todos esses aspectos que você disse, porque isso acontece? Por que acontece violência, falta de respeito, falta de limite, conflito, bulling?*

P-E: *É porque, eu penso que... é indissociáveis as relações sociais. Está presente onde houver dois ou mais, sempre uma dessas coisas vai estar presente.*

ENT: *Então, essas manifestações acontecem na escola?*

P-E: *Sim!*

ENT: *Você poderia dizer como acontecem, dar exemplos?*

P-E: *Nas aulas de Educação Física?*

ENT: *Pode ser na escola, nas aulas de Educação Física.*

P-E: *Olha, se nós analisarmos intervalo, a todo o momento acontece conflitos, porque no intervalo os alunos costumam correr, pelo menos lá na escola em que estou estagiando. Se um aluno está correndo e esbarra no outro, pronto, já motivo de briga. Se tem um aluno “gordinho” o outro já fica tirando “sarro”, enfim, aí junta mais de um e já é motivo de bulling. Então, “tá” presente vários desses.*

ENT: *Quando acontece nas suas aulas como você tenta resolver?*

P-E: *Por exemplo, se for o caso do conflito, eu tento fazer com que um estudante se coloque no lugar do outro, eu... eu tento abrir o conflito para turma, eu tento escutar as opiniões de vários estudantes não só de um. Eu faço, eu dou oportunidade para a vítima e, digamos, para o agressor, para ambos falarem, trocarem de lugares, experimentarem a sensação do que o outro está sentindo, dar a oportunidade da vítima falar o que ela sentiu, enfim, penso que deve ser dessa maneira.*

ENT: *Você percebe alguma relação entre a avaliação e algum desses elementos?*

P-E: *Sim. A todo o momento que acontece um desses fatores nós estamos avaliando como iremos resolver isso, de que maneira iremos lhe dar, como ou o que iremos falar, em que situação iremos colocar os estudantes. Isso é uma forma de avaliação.*

ENT: *Como você avalia nas aulas de Educação Física?*

P-E: *Como eu avalio?*

ENT: *Isso.*

P-E: *Como assim? Relacionado há algum conteúdo?*

ENT: Isso. Como você avalia nas aulas.

P-E: *Se tratando desses aspectos que você falou?*

ENT: Pensando na avaliação de modo geral. Relacionado a esses aspectos e aos conteúdos.

P-E: *Penso que a avaliação é inerente, é indissociável ao processo. A avaliação é constante. A todo o momento estamos avaliando e sendo avaliados.*

ENT: Como percebemos isso?

P-E: *Quando levantamos uma situação problema. Quando inserimos um novo conteúdo, na forma de uma avaliação diagnóstica ou no decorrer do processo ou até mesmo ao término do processo ou quando “jogamos” uma simples questão para eles e esperamos que resolvam, ou quando eles nos fazem uma pergunta. Sempre estamos sendo avaliados também.*

ENT: Pensando um pouco na finalidade da escola, para você qual é a finalidade da Educação Física nesse ambiente?

P-E: *O ambiente escolar?*

ENT: Isso.

P-E: *Olha, esse é um ponto muito complexo de se definir, mas pelo que venho aprendendo na minha formação inicial penso que, o papel da educação física é proporcionar aos estudantes a compreensão do movimentar-se, do porque eles se movimentam e, através disso estão elencados outros temas transversais “né”, como o fato do desenvolvimento moral, não sei se posso dizer como tema transversal, mas enfim, penso que seja isso.*

ENT: Em sua formação inicial você pode estudar sobre o desenvolvimento moral do ser humano?

P-E: *Sim. Algumas disciplinas nos favoreciam para esta discussão, até mostravam a importância disso, desse desenvolvimento moral, colocando ele em um patamar até maior do que o próprio conteúdo em si.*

ENT: Você vê diferença entre avaliação na Educação Física e nas outras disciplinas?

P-E: *Eu acho que o que nos podemos ver de diferença é a postura do professor e não da disciplina.*

ENT: Mas seria a mesma avaliação?

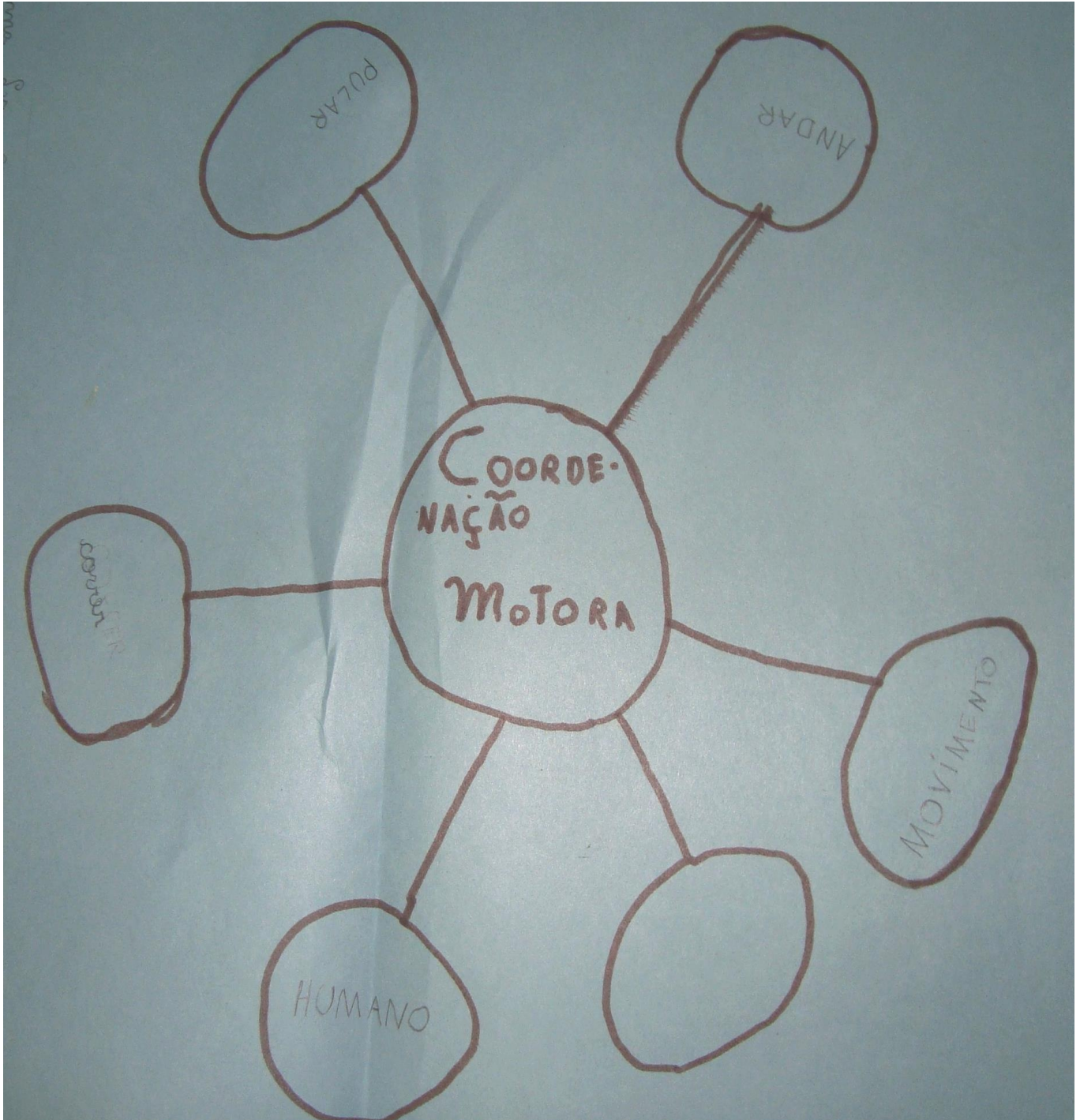
P-E: *Sim, se o professor tiver o mesmo entendimento do que seja avaliação não é a disciplina que vai fazer com que isso mude, mas sim, a postura do professor.*

ENT: Nos documentos oficiais educacionais enfatizam que, as escolas juntamente com a comunidade escolar devem priorizar a formação de indivíduos autônomos durante a educação básica. Nesse sentido, o que é ,para você, a formação de um individuo autônomo?

P-E: *O individuo autônomo penso que é o individuo que age, não simplesmente aceita o lhe é imposto, mas sim, questiona, luta pelos seus direitos, corre atrás quando lhe é exigido algo não simplesmente o que está posto, enfim, penso que a autonomia é quando o sujeito entende o mundo que está a sua volta e a suas ações, o que ele faz e o que deixa de fazer, porque faz e porque deixa de fazer.*

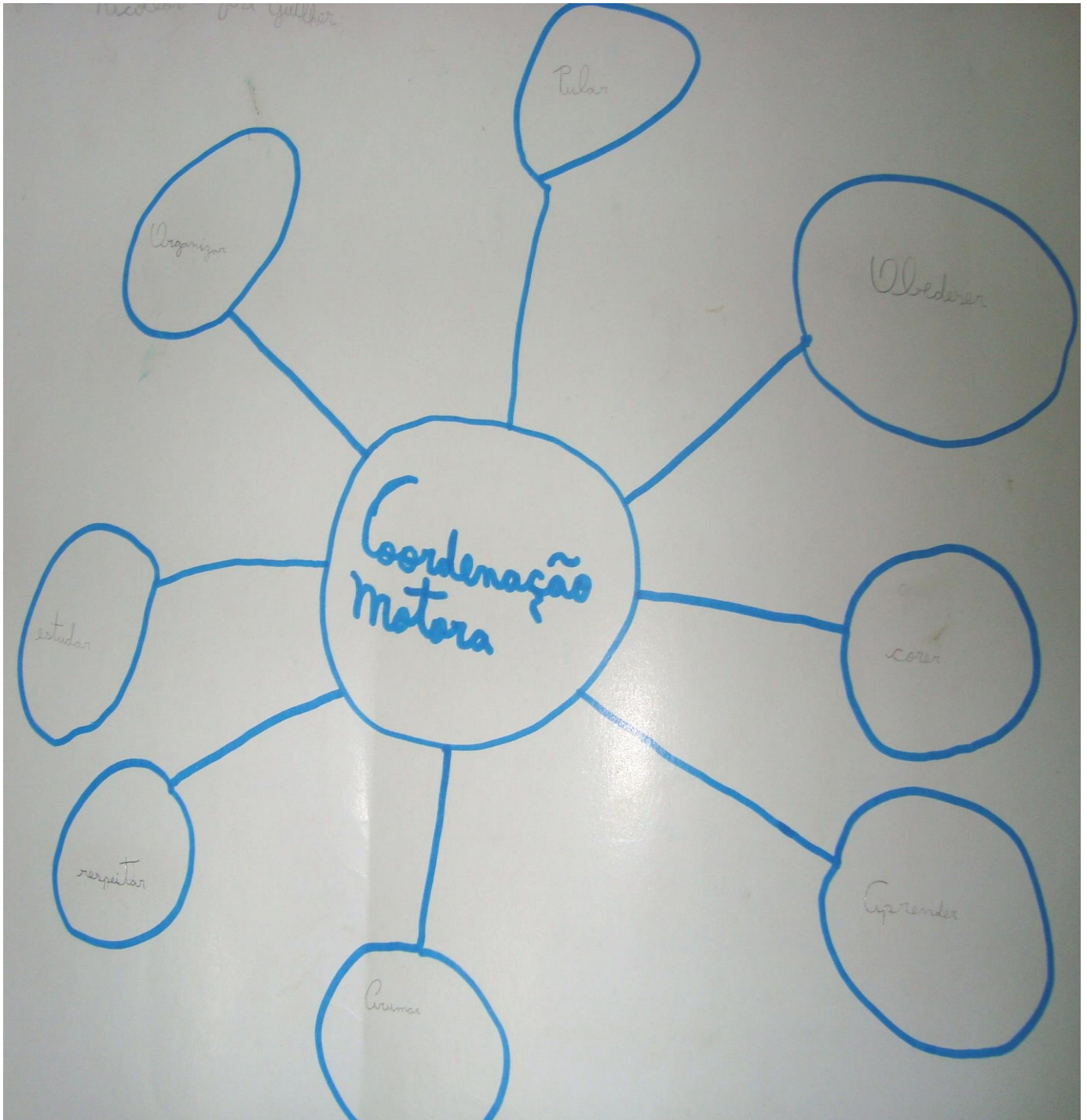
Anexo B

Mapa Conceitual Grupo 1



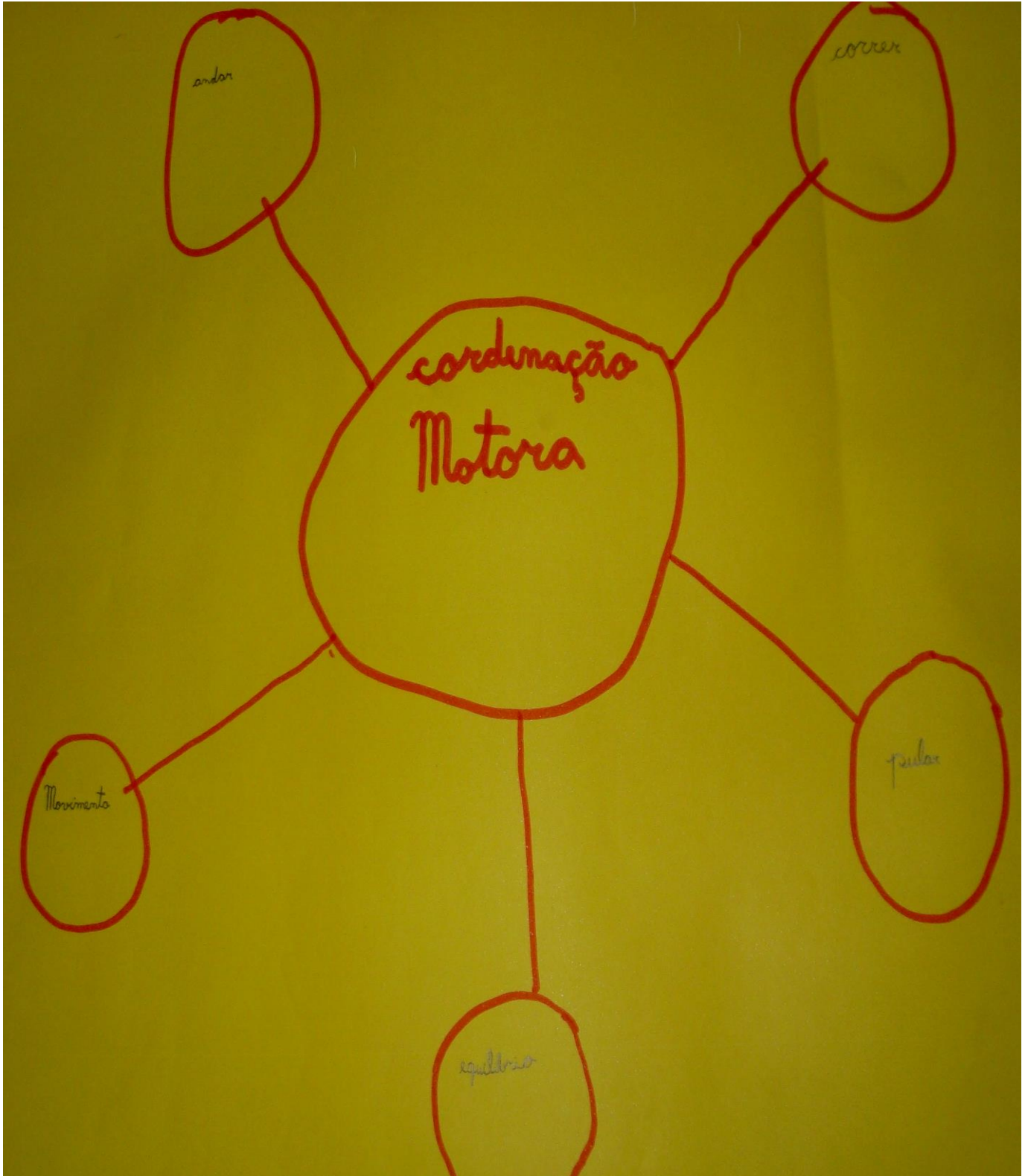
Anexo B

Mapa Conceitual Grupo 2



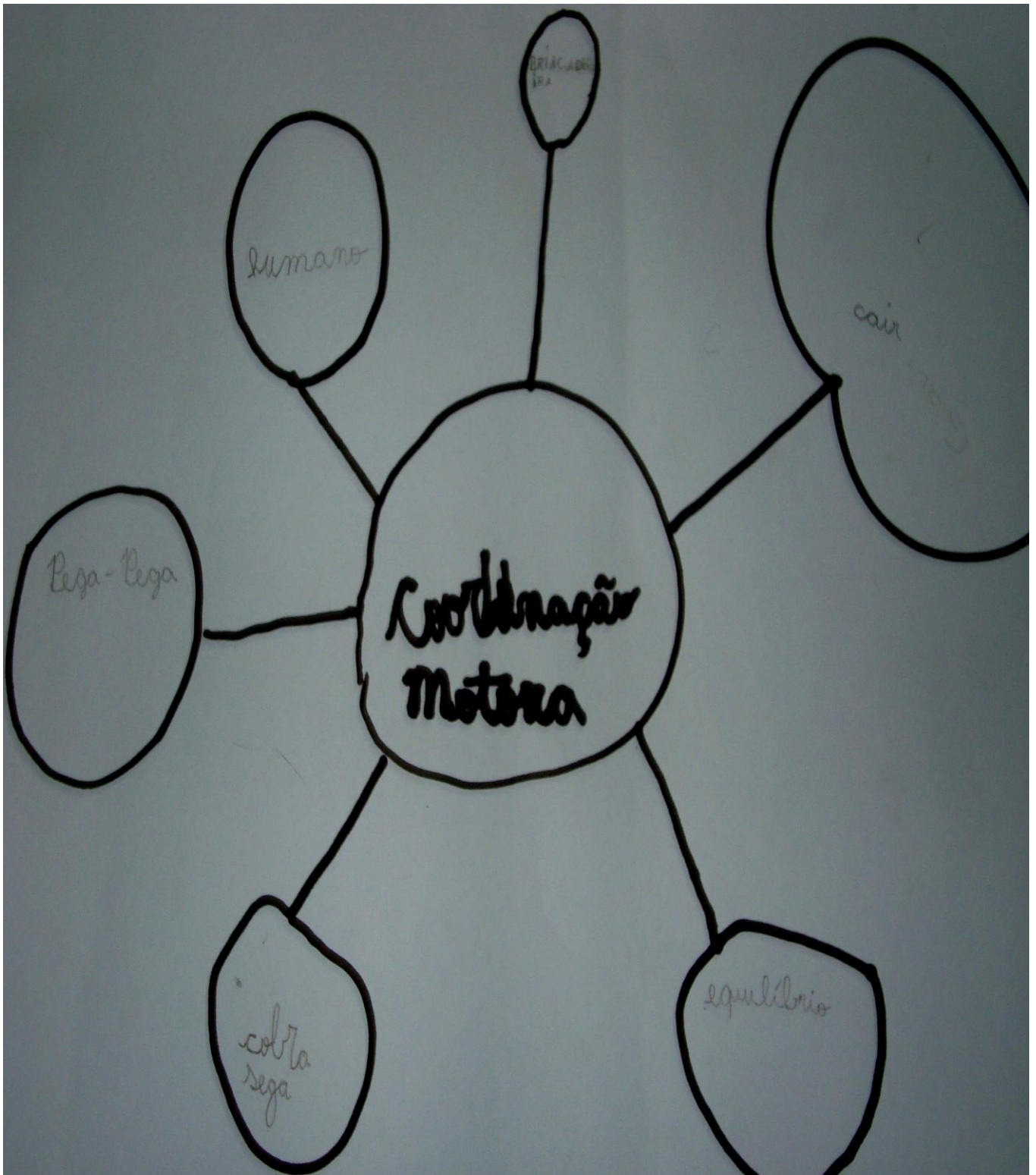
Anexo B

Mapa Conceitual Grupo 3



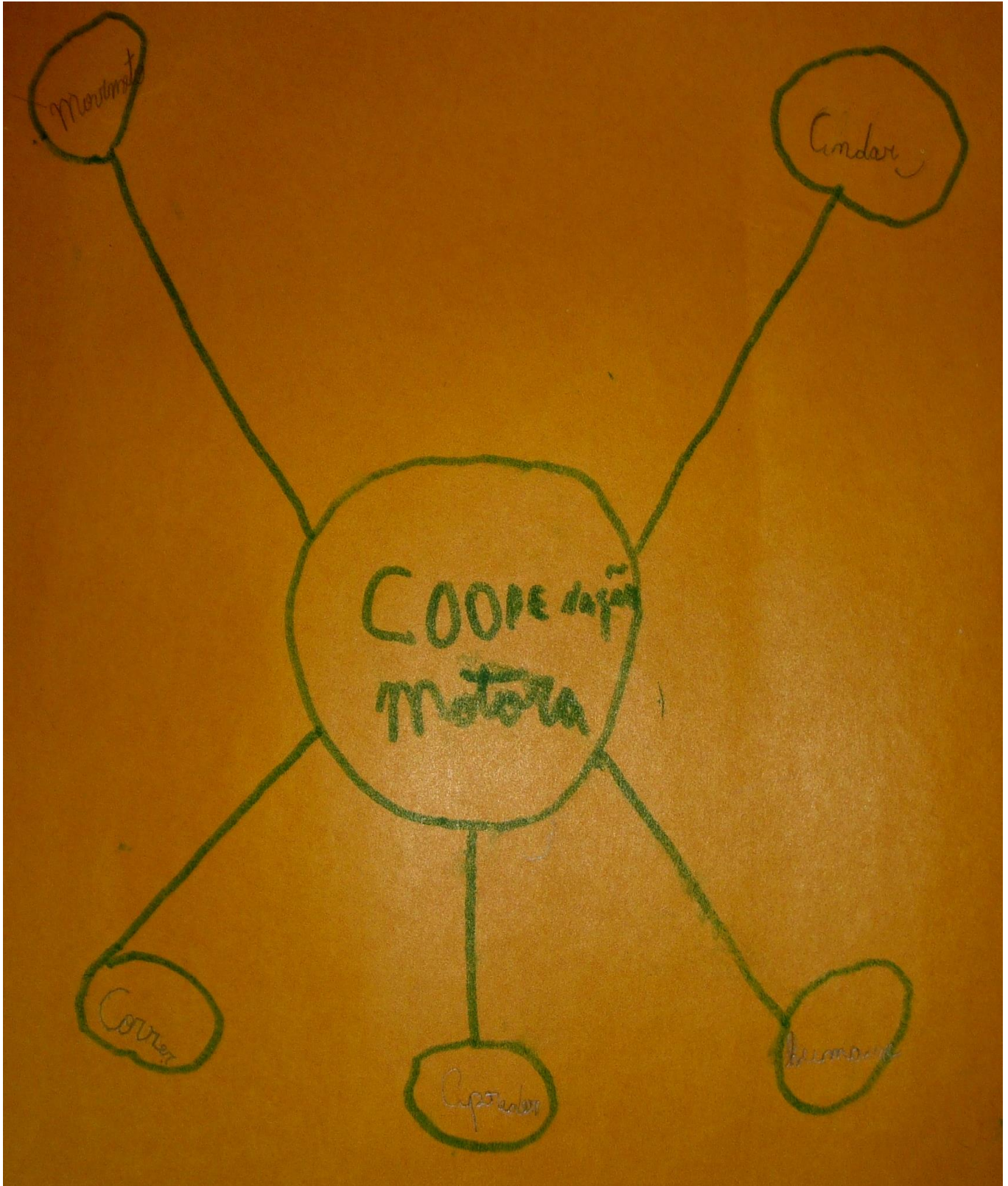
Anexo B

Mapa Conceitual Grupo 4



Anexo B

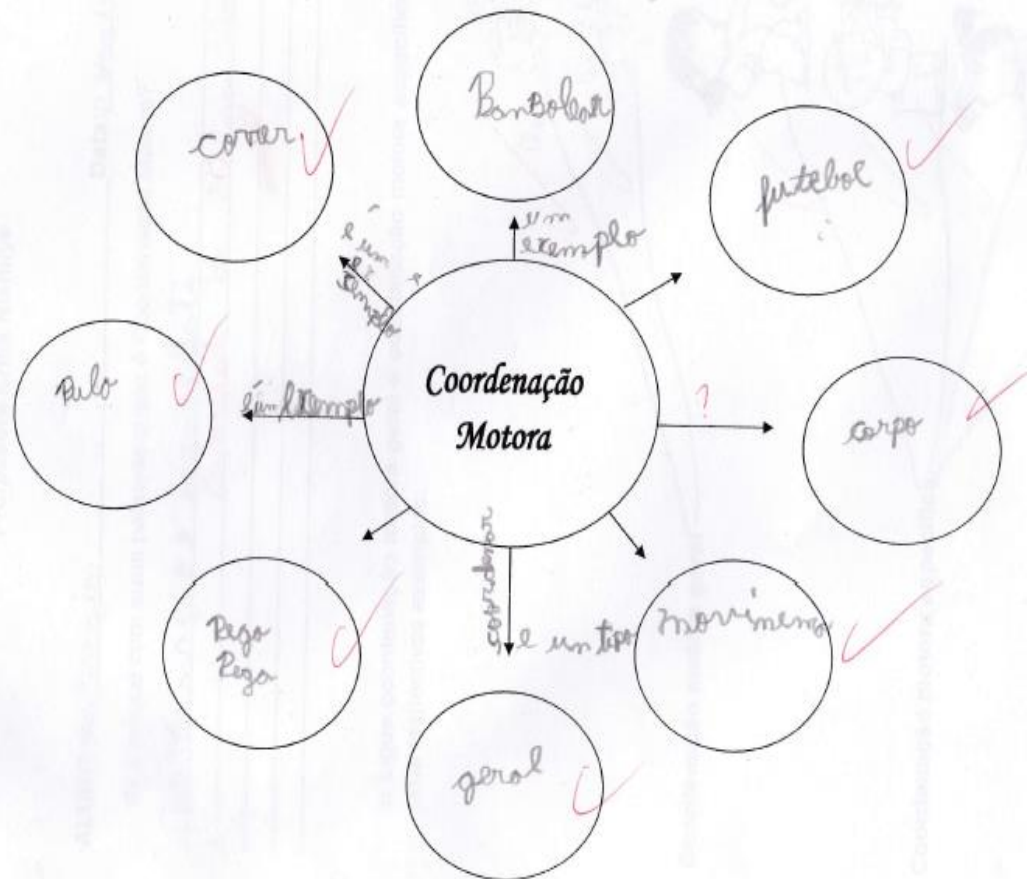
Mapa Conceitual Grupo 5



Anexo C

Mapa Individual 01

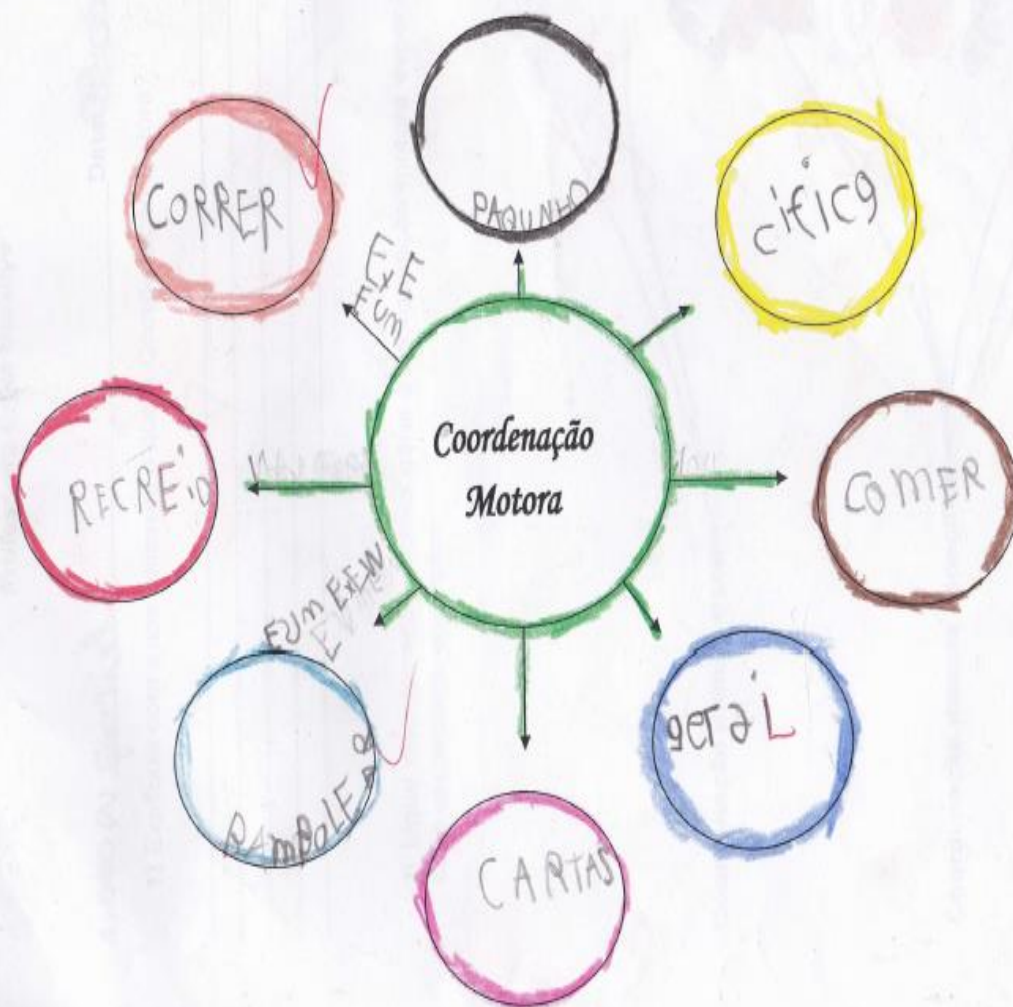
4) Construa um Mapa Conceitual a partir do conteúdo Coordenação Motora:



Anexo C

Mapa Individual 02

4) Construa um Mapa Conceitual a partir do conteúdo Coordenação Motora:



APÊNDICE

Roteiro para entrevista semi-estruturada

1) O que você pensa sobre:

Violência

Falta de respeito

Falta de limite

Conflitos

Bullyng

2) Por que essas coisas acontecem?

3) Essas manifestações acontecem na escola?

4) E nas suas aulas essas manifestações acontecem?

5) Como acontecem? O que acontece?

6) Como você procura resolver?

7) Você vê/compreende a relação entre a avaliação e essas manifestações?

8) Como você avalia nas suas aulas de Educação Física?

9) Qual a finalidade da Educação Física na escola?

10) Em sua formação você pode estudar sobre o desenvolvimento moral humano?

11) Você vê diferença entre a avaliação na Educação Física e em outras disciplinas?

Os documentos oficiais enfatizam que as escolas juntamente com a comunidade escolar, devem priorizar a formação de indivíduos autônomos durante a educação básica. Nesse sentido, o que é para você a formação de um indivíduo autônomo?