



## Avaliar: qual a missão?

*Evaluate: what is the mission?*

**<sup>1</sup>Roberta Bermudes dos Santos Silva; <sup>2</sup>Patrícia Khairallah Soares; <sup>3</sup>Miguel Angelo Pereira Dinis;**  
**<sup>1</sup>Aline Machado Araújo; <sup>3</sup>Maurício Lobo Giusti; <sup>1</sup>Mariana Afonso Ost**

**<sup>1</sup>Prof.ª Me. Instituto Federal Sul-Riograndense; <sup>2</sup>Pedagoga, Esp., Técnico Administrativo do Instituto Federal Sul-Riograndense; <sup>3</sup>Prof. Me. Instituto Federal Sul-Riograndense**

E-mail: [rober.bermudes@gmail.com](mailto:rober.bermudes@gmail.com)

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi aprofundar o debate a cerca do avaliar, investigando a construção dos saberes nas práticas avaliativas dos professores de educação física. Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, com nove professores de Educação Física da rede municipal de Pelotas, RS. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semiestruturada. Para análise de dados, foram extraídas categorias que revelaram o processo de construção dos saberes sobre as práticas avaliativas. Concluímos que a construção da prática avaliativa depende da mobilização dos saberes do professor, ao longo da sua trajetória profissional, e revelamos a missão de avaliar: acolher todos os alunos na sua totalidade a partir do encorajamento e inspiração de sonhar e vivenciar todas as possibilidades de movimentos respeitando o tempo de aprendizagem com a oportunidade de integração, receptividade, conhecimento e desenvolvimento.

**Palavras chaves:** avaliação, práticas avaliativas, educação física escolar.

**ABSTRACT:** The objective of the study was to deepen the debate about the evaluation, investigating the construction of knowledge in the evaluative practices of physical education teachers. This is a descriptive research, of the case study type, with nine Physical Education teachers of the municipal network of Pelotas, RS. The instrument used to collect information was the semi-structured interview. For data analysis, categories were extracted that revealed the process of constructing the knowledge about the evaluative practices. We conclude that the construction of the evaluation practice depends on the mobilization of the knowledge of the teacher, throughout his professional career, in which he revealed a mission to evaluate: to welcome all the students in their totality from the encouragement and inspiration of dreaming and experiencing all the possibilities of movements respecting the time of learning with the opportunity of integration, receptivity, knowledge and development.

**Keywords:** evaluation, evaluation practices, school physical education.

### Considerações iniciais - Inspirações

Investigar questões relacionadas à avaliação dos estudantes é essencial para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A importância desta discussão se justifica na medida em que se considera necessário desvendar e minimizar o discurso dominante sobre a desvalorização dos saberes e das práticas dos docentes (LELIS, 1996), e ainda, valorizar esse professor.

Ramalho et al. (2004) sinaliza que este professor é reconhecidamente uma peça essencial dentro dos processos de inovação educativa enquanto produtor de saberes.

Justifica-se também ao verificar, como professora de Educação Física, a fragilidade com que a prática avaliativa se apresentou durante a trajetória de minha vida acadêmica e profissional. Nesta trajetória, surgiram desafios e dificuldades, dúvidas e inseguranças em como proceder no momento de avaliar a amplificação do aprender. Neste sentido, torna-se essencial evidenciar a forma adotada por cada professor na articulação de seus saberes e sentimentos para decidir as intervenções necessárias a cada avaliação. Estas formas evidenciam, muitas vezes, a própria trajetória de avaliações do profissional, que podem não mais combinar-se com a nova classe de estudantes.

Charlot (2000) salienta a relação do saber com o aprender sempre “engajado” no mundo, construindo um conjunto de significados, se inscrevendo no tempo.

Atribuímos à noção de “saber” um sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos professores, ou seja, o “saber”, “saber fazer” e de “saber ser”. Estas diferentes formas de saberes são: “existenciais, sociais e pragmáticas”(TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 236).

Torna-se importante ainda ressaltar que os saberes do professor provem de um entrelaçamento entre os saberes aprendidos na sua história de vida e aqueles adquiridos durante sua experiência profissional. Este conjunto se estabelece em uma dimensão temporal na qual se mobiliza os saberes destes professores. Nele estão compreendidos sua evolução, suas transformações e sucessivas sedimentações de experiências que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF e RAYMOND, 2000). Desta forma, através do tempo, da socialização e da profissão é que cada professor é único, com sua cultura, seus interesses, com seu estilo, o seu saber ensinar, saber fazer para a realização do seu ofício.

O professor, assim constituído, interage historicamente com a sociedade, indivíduo, ciência e instituição de ensino, definindo para si práticas consagradas e culturalmente significativas, assim como a sua cultura avaliativa dos estudantes com os quais tem contato.

A mobilização dos saberes (CHARLOT, 2000) do professor, na construção das suas práticas avaliativas, é a própria cultura avaliativa deste profissional. São seus princípios geradores, suas práticas distintas, o estilo derivado de sentimentos, suas crenças, seus próprios esquemas de percepção que desencadeiam o processo de avaliação do aprendizado de seus estudantes.

O professor vai, assim, experimentando, observando, alterando sua prática pedagógica, e produzindo seu "lastro de certezas" (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 235), sua "fonte de sabedoria" (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

A cultura avaliativa de cada professor se edifica pela necessidade de promover, em cada proposta, confiabilidade/significado/credibilidade ao instrumento, com o intuito de tornar o processo avaliativo: transparente, comprometido e eficaz, de acordo com uma das finalidades da avaliação que é informar e orientar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 1992).

A avaliação, muitas vezes, transmite a ideia de finalização: o aluno faz e o professor analisa, ou verifica se o aluno aprendeu ou não e, por fim, dá a nota, quantificando este processo. Sentimos a urgência de atentar para todo o processo, início, meio e fim, visto que nessa verificação somente ocorre uma coleta de dados, simplesmente. A avaliação é muito mais que isso, temos que saber exatamente o que se procura e o que se pretende (LUCKESI, 1991)

O avaliar necessita ser um ato inclusivo, democrático e, sobretudo, amoroso. Não deveria este processo constituir um espaço de exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não deveria existir submissão, mas sim liberdade. Não deveria existir medo, mas sim espontaneidade e busca. Não deveria existir chegada definitiva, fim do processo de ensino, mas sim de travessia permanente em busca do aprendizado (LUCKESI 2000, p. 11). Sempre!

Essa travessia permanente é o que nos remete à avaliação no processo de ensino, constituindo na busca do melhor deste aluno, diagnosticando outras formas de intervenção, regulando, formando e construindo o saber com espontaneidade e liberdade.

Nossa meta com este estudo foi revelar as práticas avaliativas dos professores entrevistados apresentando suas construções, suas possibilidades de conceber, promover e amplificar o aprendizado, a partir de uma avaliação que oportunize, como cita Scherer (2005, p. 1184), o aprender como uma impregnação sensível e afetiva que nunca se encerrará na aquisição de um saber. Este consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado, um processo posto sempre em movimento.

Destaca-se o posicionamento de Rozengardt (2005, p. 41), que afirma que a avaliação é uma prática entre outras práticas. Não só se recolhe evidências do que tem acontecido no processo de ensino, senão que a forma de conceber a prática avaliativa tem um alto poder educativo em si mesmo. Avalia-se como se ensina ou se ensina como se avalia. Avaliando, também se ensina.

A avaliação, assim, tem essa finalidade: diagnosticar onde o educando está manifestando carências, identificar estes pontos e tomar a decisão de como ajudá-lo a superar suas fragilidades (LUCKESI, 2000, p. 5). Para tanto, se torna necessário ampliar as problematizações que são inerentes ao processo de construção das escolhas da prática avaliativa: O que avaliar? O resultado em si mesmo ou resultado num processo? Para quem ou quem avaliar? O aluno, família, necessitam saber de suas possibilidades? O gesto motor ou a evolução do aluno no processo? Como coletar os dados para avaliar? Quais critérios para essa coleta? Os dados coletados, no processo de ensino e aprendizagem, são ponto de partida ou ponto de chegada? É examinar ou analisar os dados? Qual o momento de avaliar? Qual a missão de avaliar?

Nossa pretensão é de contribuir potencializando a prática pedagógica de outros professores com discussões que aprofundem o debate sobre a avaliação dos estudantes. Acreditamos que as melhorias no processo de ensino e aprendizagem, em especial na prática avaliativa, necessitam de investigações para mobilizar os professores a profundas reflexões, diagnosticando a necessidade de possíveis criações, adaptações, mudanças e evoluções em sua maneira de construir seu próprio *habitus* docente, em cada forma de ensinar, aprender e avaliar, movimentando e amplificando esse processo.

## Metodologia

O presente artigo é baseado na pesquisa realizada no mestrado da UFPEL/ESEF<sup>1</sup> (BERMUDES, 2009), na qual avaliou a construção da cultura avaliativa de professores entrevistados considerando suas trajetórias profissionais e revelando a avaliação da aprendizagem como uma missão que media o processo de ensino, amplificando-o e potencializando-o.

Nesse sentido, objetivou-se aprofundar o debate recorrente a cerca da avaliação investigando as práticas avaliativas dos Professores de Educação Física de Escolas da Rede Municipal de Pelotas, RS, inseridos no projeto de implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, por meio do procedimento de estudo de caso (GIL, 2007). De acordo com o autor, estudos como este têm como propósito explorar situações da vida real, preservar o objeto estudado e descrever a situação do contexto em que está sendo construída a investigação.

<sup>1</sup> UFPEL: Universidade Federal de Pelotas; ESEF: Escola Superior de Educação Física.

A escolha dos participantes do estudo caracterizou-se como intencional, considerando que foram selecionados somente os Professores<sup>2</sup> inseridos em um novo projeto de ensino, estando assim, incluídos em um contexto de reflexão sobre novos aspectos pedagógicos.

Como instrumento para a coleta de dados, optou-se pela utilização de entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e posteriormente transcrita. O roteiro da mesma foi organizado em três eixos. O primeiro tratava da forma de avaliação utilizada na formação inicial (estágio). O segundo eixo investigava a forma de avaliar realizada na entrada no campo de trabalho. E o terceiro eixo representava a forma de avaliar na fase atual. Todos os eixos possuíam os mesmos indicadores que mapeavam as concepções, as reflexões e a forma de avaliar dos professores. Esta metodologia buscava identificar na trajetória de cada professor, como foram construídas as práticas avaliativas durante o desenvolvimento profissional destes profissionais.

Na avaliação dos resultados foram utilizados os procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), nomeadamente categorização, classificação e organização dos achados.

Os dados foram organizados nas seguintes categorias:

1. o cenário investigado;
2. as fases do desenvolvimento profissional e
3. a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas.

Nesse trabalho apresentamos enfoques da terceira categoria de análise, com ênfase na missão de avaliar o aprendizado dos estudantes.

O estudo entrevistou nove professores, sendo oito mulheres e um homem, com idades entre 26 e 59 anos.

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas, que envolvem estudos desse tipo.

A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim qualquer tipo de constrangimento. O projeto da pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola Superior de Educação Física (UFPEL), registrado sob o número 048/2009.

### **Da construção à missão de avaliar**

De acordo com os dados coletados e analisados, podemos inferir que os entrevistados possuem uma formação profissional e desenvolvimento pessoal considerável, que lhes permite compor, avaliar e refletir sobre sua própria prática (TARDIF, 2000).

Os nove professores entrevistados possuíam idades entre 26 e 59 anos. Destes, apenas dois lecionam em uma escola, com carga horária de 20 horas semanais; os demais possuem carga horária de 40 horas, atuando em duas escolas do município.

Libâneo (1994, p. 225), defende que “a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino”, proporcionando uma vasta produção de saberes durante a história de vida.

Com relação ao tempo de serviço, a professora mais nova estava em seu primeiro ano de carreira; cinco professores atuavam entre oito e dez anos de serviço; outros três docentes apresentavam mais de uma década de trabalho docente, tendo eles 13, 19 e 21 anos de magistério.

<sup>2</sup> Para uma visualização acessível e uma rápida identificação das citações presentes no estudo utilizamos a nomenclatura professor “P” - informações verbais, nomeando assim, genericamente, os professores entrevistados, seguidos de um número correspondente à ordem de cada entrevista.

A relação com o saber acontece com o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se, transformar-se, evoluir-se, enfim constituir-se em uma função, ofício, pessoa e profissional, demonstrando a relação com o saber ligada com o tempo (CHARLOT, 2000). A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, as suas transformações, a inscrição em uma rede de relações com os outros - “o aprender” - requerem tempo e jamais deixa de ocorrer. Esse tempo constitui a própria história da espécie humana, que tem transmitido o patrimônio cognitivo a cada geração.

Esse tempo, que não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, do indivíduo. Esse tempo, por fim, desenvolve-se em três dimensões, que se interpenetram: o presente, o passado, o futuro (CHARLOT, 2000, p. 79).

É importante ressaltar que durante as entrevistas os professores experimentaram as suas relações com os saberes nas três dimensões citadas por Charlot (2000). O passado foi investigado por meio de perguntas relativas às práticas avaliativas realizadas na formação inicial e entrada no campo de trabalho do professor. Para a investigação do presente, focou-se na fase atual vivenciada pelo profissional enquanto a terceira dimensão (futuro) foi abordada a proposição da reflexão dos entrevistados sobre a continuidade da construção de suas práticas no processo pedagógico.

Nesse sentido, verificou-se que efetivamente a construção das práticas avaliativas dos professores envolvidos no estudo, se deu ao longo das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Verificando suas construções percebemos alterações nas suas apropriações com os saberes, na medida em que o docente vai se construindo ele se utiliza de suas vivências, seus conhecimentos, descobertas, experiências, marcas e vestígios já concebidos, ou seja, que foram fixados durante o seu percurso profissional. Estes marcadores perduram em cada fase vivida, para constituir seu *habitus* (BOURDIEU, 1996) docente.

O *habitus*<sup>3</sup> (BOURDIEU, 1996) é que diferencia os professores, pois é o esquema de percepções particular a cada professor. Seu *habitus* é, assim, edificado em sua bagagem sócio-cultural, em suas convicções e crenças, se apropriando, a cada etapa vivida, dos saberes, formando um *lastro de certeza* que conduzem suas práticas em cada momento de *recomeçar* em suas criações e recriações.

Durante a investigação dos saberes sobre as práticas avaliativas os professores eram questionados a respeito de suas bases para realizar esta avaliação.

Nas falas dos professores entrevistados constatamos que seus saberes são construídos a cada dia, a cada vivência, a cada descoberta com um envolvimento afetivo evidenciado, nas quais dinamizou o processo.

Podemos assim dizer que cada fala, traduzida nos caminhos que eles percorreram, sinaliza suas marcas e situações realizadas ou seu passado. Esta informação confirma que a relação do saber do professor está “enraizada”, estruturada de fato nas identidades pessoais e profissionais o que revela práticas repletas de significados para eles mesmos e para os seus alunos.

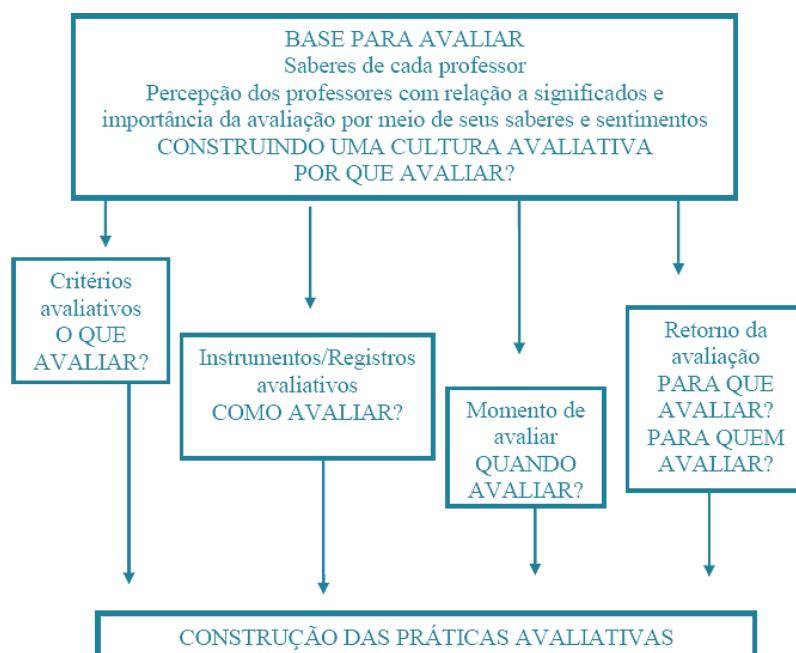
A partir das falas, pode-se constatar que, dependendo da forma que o professor constrói os seus saberes, são gerados campos de experimentação, de trocas e descobertas a partir da mobilização dos saberes.

<sup>3</sup> Bourdieu (1996) contribui sinalizando que o professor sendo agente de seu espaço social, e atuante de uma prática - de seu *habitus* - se torna diferenciado. Por isso os conflitos e as dificuldades dos professores podem ser parecidas, mas nunca iguais. Com isso, cada professor age do seu modo (inclusive na forma de avaliar os estudantes), já que cada profissional é composto por um capital cultural e econômico próprios. O *habitus* docente é construído, visto que tem como princípio gerador e unificador de práticas distintas e distintivas, intrínsecas e relacionais. Este *habitus* caracteriza um estilo único de seus bens culturais e econômicos, constituindo, assim, uma verdadeira linguagem (BOURDIEU, 1996).

Desta forma, o processo de construção da prática avaliativa se deu a partir da estruturação dos critérios e dos instrumentos avaliativos, da seleção do momento de avaliar e a forma de retorno da avaliação.

A Figura 1. aponta como foram construídas as práticas avaliativas e como foram fundamentados os saberes de cada professor, com suas convicções, bagagem histórico-cultural e percepções.

A fala dos professores entrevistados comprova a tese da influência do tempo e espaço para as experimentações, descobertas, mobilizações dos saberes para a construção avaliativa mostrada esquematicamente acima abaixo.



**Figura 1.** Construção da prática avaliativa entre os professores entrevistados.

As alterações manifestadas transmitem um patrimônio edificado com seus significados ao longo de sua vida.

*“Hoje eu sinto que a minha avaliação precisava de um tempo para melhorar, para eu acreditar e ser eficaz”. (P.6, informação verbal)*

*“Para mim a avaliação não tinha nenhum significado, pois na minha época os professores avaliavam se o soquete tinha as três listinhas, ou seja, o uniforme, a obediência, a atenção e a resposta ao estímulo, um absurdo! Então eu tinha aquela coisa de teste, bem militar. A distância do salto, tudo era mensurado pelo o que o aluno conseguia. Fazia o teste no início e depois fazia no final do bimestre para comparar se teve diferença ou não, dependendo como era mensurava uma nota [...] Eu não dava o retorno aos alunos eu era o centro de tudo, eu era o professor, o ‘Deus’ da aula.*

*Eu tinha um sentimento de saber que o que eu avaliava não estava certo, porém ouvia que não existia fórmula de avaliar, e eu não sabia como fazer [...] Hoje mudou tudo, eu passei a ser aquele professor que estimula, que conversa, que debate, que escuta, que dá e recebe conselhos. Porque dependendo da minha avaliação eu vou contribuir na vida do meu aluno, na sua formação de caráter, de*

**Avaliar: qual a missão?**

Roberta Bermudes dos Santos Silva; Patrícia Khairallah Soares; Miguel Angelo Pereira Dinis; Aline Machado Araújo; Maurício Lobo Giusti; Mariana Afonso Ost

*personalidade, coletividade e cidadania. A Educação Física, para mim, é um instrumento para fazer o aluno pensar, analisar, tomar decisão, o aluno tem saber o porque de fazer EF, o porque das atividades e avaliações". (P.7, informação verbal)*

A construção dos saberes dos professores entrevistados mostra as diferentes percepções e preocupações com os objetivos da avaliação, visto que o professor entrevistado apresenta alterações que variaram com suas crenças, saberes, que percorrendo o tempo de atuação foi experimentando, fazendo cursos, trocas com seus pares, edificando suas práticas avaliativas. Transformando suas concepções de uma abordagem quantitativa para a qualitativa.

A abordagem quantitativa de avaliação produziu vasto material didático e de medidas, buscando maior objetividade e o fornecimento de dados mais seguros sobre a eficiência da aprendizagem. Essa abordagem teve como objetivo a mudança de comportamentos observáveis e mensuráveis. Sua base filosófica está nos modelos positivistas de ciência experimental - o que dava um caráter tecnicista à avaliação e, consequentemente, à educação.

Essa visão de avaliação, entretanto, não condiz com uma visão educacional na qual o enfoque tem de ser o da aprendizagem. As características desse modelo quantitativo são: o rigor dos instrumentos de avaliação e de coleta de dados; a utilização de pré-testes e pós-testes, não a mobilidade curricular e a avaliação com foco no resultado. É uma avaliação meramente burocrática (SOUZA, 1995).

Já na abordagem qualitativa, Hoffmann (1998) considera que a avaliação qualitativa não é sinônimo de análise das atitudes e dos comportamentos dos alunos, mas implica compreender seus interesses e a observação do seu desenvolvimento intelectual, e também físico e motor. Para a autora (1998, p. 39): "O desenvolvimento global do aluno só poderá ser analisado qualitativamente, no sentido da observação do seu desempenho em todas as áreas".

Demo (1991) entende que na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico. Ele completa afirmando que por isso, não pode ser medido quantitativamente, como não se pode medir a intensidade da felicidade.

*"A minha avaliação se transformou de abandono para a aproximação com meus alunos e comigo mesma. Antes eu não conseguia mensurar o que eu enxergava nos alunos. Então hoje eu consigo é enxergar cada aluno, todas as suas possibilidades, sem pensar muito na nota, ai eu consigo ver que cada um é um, é isso avaliar: dar um passo a frente junto com eles, mas ainda eu tenho muita dificuldade, por não saber se eu estou acertando". (P.9, informação verbal)*

A avaliação apresenta-se no interior da escola de uma maneira *formal*, determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. No entanto, existe, e pode ser claramente observada, outra dimensão da avaliação designada aqui de *informal*, que não é assumida pela escola, mas é mediada pelo professor, assim como evidenciada na fala do P4<sup>4</sup>. Essa avaliação *informal* pode ser reconhecida nas posturas corporais dos professores, em suas manifestações verbais, em seus olhares etc., que durante as aulas exercem influência sobre os alunos, dando indicadores a respeito de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, inclusive referenciando seus níveis de expectativa na turma.

São inúmeras às vezes em que os alunos traçam claramente suas chances a partir das dicas que o professor passa durante as aulas (SOARES, 1992).

<sup>4</sup> Professor entrevistado.

**Avaliar: qual a missão?**

Roberta Bermudes dos Santos Silva; Patrícia Khairallah Soares; Miguel Angelo Pereira Dinis; Aline Machado Araújo; Maurício Lobo Giusti; Mariana Afonso Ost

*“Nós, professores, temos que ajudar o aluno a melhorar. Analisar qual a dificuldade que o aluno tem e intervir para ajudar”. (P.3, informação verbal)*

Os referidos autores apontam para a urgência de a avaliação conseguir dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. SOARES (1992, p. 110 e 112), evidencia:

Essas considerações e reconsiderações, bem como suas implicações metodológicas na prática avaliativa, buscam uma abrangência da avaliação do processo de ensino aprendizagem da Educação Física na perspectiva da recuperação da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou a períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos. Muito menos se reduz a análise de condutas esportivo-motoras, a gestos, técnicos e táticas.

Sentimos ainda na fala do professor entrevistado:

*“A avaliação não pode ser mais alicerçada somente na base motora, o nosso aluno vem com tantas deficiências de tudo que nós não vamos conseguir resolver os problemas deles, é mais para eles vivenciarem atividades, que eles aprendam a ter respeito pelos outros e ajudar numa formação de cidadão”. (P.6, Informação verbal)*

Dessa forma, fica evidenciado que a prática avaliativa em Educação Física se apresenta como um desafio, uma vez que os professores têm a liberdade para agir com a formalidade e com a informalidade na maneira e no momento de avaliar, estabelecendo critérios (*formais*) que foram construídos em diferentes etapas de suas histórias de vida e analisando-os através da observação (*informal*).

Destaca-se que os critérios utilizados na avaliação dos alunos, merecem ser constantemente questionados pelos professores, sendo frequentemente alvo de reflexão. Alguns, durante este processo, privilegiam o desempenho técnico nas habilidades motoras dos alunos, medindo e classificando; outros se preocupam com a participação de nas atividades; tendo ainda aqueles que estabelecem a avaliação a partir da relação social/afetiva entre ele e cada aluno; enquanto alguns, por fim, preferem a realização de provas teóricas e/ou práticas sobre os conteúdos.

*“Hoje eu aproveito tudo que eles sabem e o que eles gostam de fazer. Baseado na deficiência dos alunos, de vivências, de experiências, de estrutura familiar, dos problemas que eles trazem para nós, não dá para avaliar somente o gesto motor como eu fazia antes. Então eu avalio e exijo a participação que é muito importante para eles aprenderem as suas possibilidades ao mesmo tempo em que eles precisam se respeitar.” (P.7, Informação verbal)*

Os critérios utilizados são embasados em como cada professor estruturou sua construção, elencando em cada fase as prioridades necessárias para avaliar a evolução dos alunos e ao mesmo tempo analisar os conteúdos e metodologias de ensino utilizadas, buscando mediar o ensino e a aprendizagem e continuamente referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico da escola e no seu projeto histórico, interferindo, dessa forma, com autonomia na sua realidade.

*“Hoje eu já mudei várias coisas, já passei por várias fases, utilizando planilha, avaliar bem a parte motora, hoje eu já não faço mais isso, pois com a prática eu já aprendo a observar melhor, algumas coisas tu abandona, deixa de lado, ai tu vais analisando quais são as coisas mais importantes para avaliar, tu aprendes a selecionar tudo. Eu já mudei também a maneira de dar aula, porque tudo está*

**Avaliar: qual a missão?**

Roberta Bermudes dos Santos Silva; Patrícia Khairallah Soares; Miguel Angelo Pereira Dinis; Aline Machado Araújo; Maurício Lobo Giusti; Mariana Afonso Ost

*relacionado com a avaliação. Bom depois de pensar tudo isso o que eu sinto é que hoje... hoje a minha avaliação é baseada no lado sentimental". (P.6, Informação verbal)*

*"No início a minha avaliação era um processo em que as atividades, os trabalhos eram observados para atingir o objetivo de ser aprovado pelo o meu professor. Na entrada no campo de trabalho era uma forma de trabalho em avaliar que eu buscava para ver se o que era ensinado o meu aluno aprendia. Hoje depois de uma experiência na área, com uma consciência do comprometimento do trabalho, com as mudanças através das minhas descobertas, acredito que devemos buscar sempre "caminhos" para o aluno aprender melhor, e porque não aprender brincando!!!"* (P.3, Informação verbal)

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996/98) tentam ajudar nas reflexões e indicam três focos principais de avaliação em Educação Física: realização das práticas; valorização da cultura corporal de movimento; relação da Educação Física com saúde e qualidade de vida.

Na fala de um dos professores entrevistados é evidenciada a utilização dos seus focos para a avaliação:

*"O que eu percebo hoje que se nós professores estabelecermos critérios claros de avaliação elaborados com os alunos, nos primeiros dias de aula, [...] possibilitamos uma autoconstrução de personalidade, refletindo sobre o comportamento, o relacionamento e colaboração em aula, ou seja, com atitude. Mas é importante dizer que não é aquela que eu quero e sim aquela construída com os alunos"* (P.7, Informação verbal)

As entrevistas demonstraram que os critérios mais utilizados, se baseavam, na participação, com responsabilidade, afetividade, com interesse partilhado pelo grupo. Entretanto, nos chamou a atenção quando um dos professores verbalizou:

*"A participação, em primeiro lugar, mas a participação com qualidade, não só o aspecto de rendimento, mas a questão de se entregar àquilo que se está fazendo e tentar aprender". (P.4, Informação verbal)*

Através das falas, confirmamos a justaposição de correntes avaliativas que predomina nas escolas investigadas. Estas indicam a presença de dois processos de avaliação: um *formal* (com provas, testes); e outro *informal* (atividades diversificadas, observações diárias).

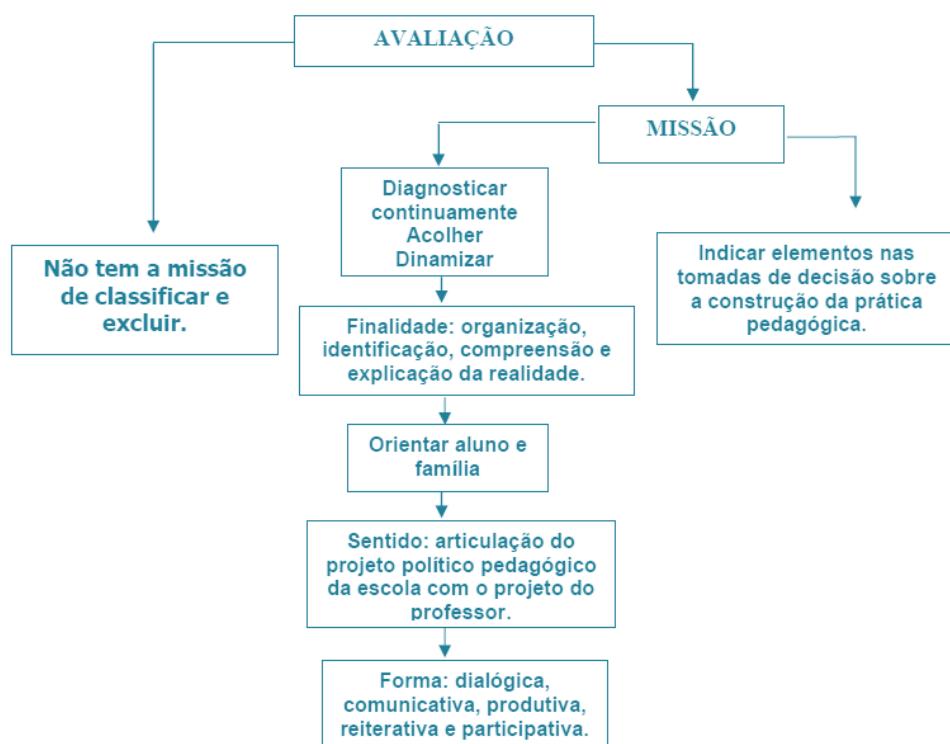
Podemos inferir que a informalidade tira a rigidez do avaliar na Educação Física, visto que as provas e testes sustentam a tradição e a rigidez da educação, porém não deixam dúvidas sobre a nota. Porém, as *informais*, que são mediadas pelo professor, são contínuas e dinamizam o processo de ensino e aprendizagem, acolhendo e incluindo os envolvidos nesse processo.

Assim, a *informalidade* está presente nas práticas avaliativas investigadas, e mais: foram construídas de *formais* para *informais*. Através das narrações ficou claro que as práticas avaliativas dos professores é muito mais que medir ou classificar. Ela é dada como uma mediação entre o professor e o aluno, entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e a escola, entre o professor e a comunidade escolar, ou seja, caracteriza-se por uma reflexão a respeito da produção do conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber, o que significa desenvolver dentro do grupo (professor e alunos) uma ação avaliativa mediadora (HOFFMAN, 1999).

Tomando as ideias de Hoffman (1999) sobre a avaliação mediadora, é uma atividade de aprendizagem: interpretativa, expressivas e dialógicas (práxis) na construção do conhecimento enriquecido que apresenta como objetivos:

- analisar as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem, para acompanhar as hipóteses que vêm formulando e
- criar um clima de cooperação e cumplicidade (professor/aluno), compartilhando objetivos, de forma a exercer uma ação educativa que lhes ajude na reflexão e descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Este acompanhamento favorece a demonstração, por parte dos alunos, de seus reais saberes, visando o acesso gradativo do aluno a novos saberes e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMAN, 1999).

A partir das indicações teóricas de Hoffman (1999) sobre a avaliação mediadora, além do que defende Soares (1992) sobre o avaliar como uma totalidade, representamos através da Figura 2., a missão de avaliar, especialmente para a área da Educação Física.



**Figura 2.** Representação esquemática da missão da avaliação, no campo da Educação Física.

Com as construções, expressas através das entrevistas, fica evidenciada a importância do sentimento, das emoções, no processo de avaliação: o medo, dúvida, incertezas, visto que a avaliação foi se alterando durante o tempo, de *formal* para a *informal* e sendo utilizada com o que o professor percebia que apresentava resultados mais positivos para:

- a. acolher a todos os alunos;
- b. entender que o aluno não precisa somente ser testado, medido, classificado para, através da intuição e da sensibilidade, observar a sua melhora;
- c. desenvolver a preocupação de propor uma formação desses alunos onde o respeito às diferenças e o encorajamento à ultrapassar suas limitações, com tranquilidade e confiança, seja fundamental;
- d. tomar decisões para mediar, de fato, o ensino e aprendizagem, e
- e. permitir que os alunos percebam suas possibilidades, oportunidades e a própria evolução.

Nesse sentido, a avaliação vai se construindo muito mais subjetiva, não sendo “palpável”, não direcionando a uma certeza, ou uma “receita” (assim como os professores entrevistados

evidenciaram em suas falas), afirmando que eles estavam no caminho certo mas, e sobretudo, permaneçam como partes do processo, ancoradas em toda sua história de vida configurando-se como etapa acolhedora, reguladora, formativa e fundamental.

*“Eu sentia uma insegurança, pois não tinha orientação na forma de avaliar”.*  
(P.2, Informação verbal)

*“Eu tinha um sentimento de insegurança, talvez pelo conflito que eu vivia de ter passado pessoalmente por uma avaliação enquanto aluna e, depois, ter de pensar em outra para realizar como professora”.* (P.3, Informação verbal)

Esse sentimento de incerteza no momento das escolhas avaliativas dos estudantes, percebido nas entrevistas realizadas, é claramente pressentido quando discutimos as diferenças entre a avaliação *formal* e a *informal*, principalmente quando essa é vinculada a utilização da “nota”.

Esses testes e provas não deveriam provocar incertezas, já que as notas, em si, não demonstram a imensidão de elementos que observamos e sentimos quando os alunos estão praticando, brincando e aprendendo.

Na avaliação *informal*, o professor consegue considerar, além dos elementos observados durante as aulas, fatores também importantes para a formação integral dos alunos, como saber quem é esse aluno que participa do processo, qual a sua história pessoal, familiar e social, visto que, ao ingressar na escola o aluno trás, na sua história de vida, seus conhecimentos, saberes, sua cultura e significados.

Detetamos ainda, através das falas, que os professores passaram por um processo visível de construção de suas práticas avaliativas observando seus alunos, seus conhecimentos, suas habilidades, capacidades e limitações. Atendaram às suas necessidades e prioridades, propiciaram sua formação integral promovendo, através da vivência, novos conhecimentos, novos conceitos, melhorando o seu desenvolvimento motor e humano, procurando respeitar e entender suas condições e, inclusive, seu tempo de aprendizagem.

Os professores puderam, a partir disso, utilizar-se da análise de um conjunto de elementos para efetivar a avaliação de seus alunos durante todo o processo, decidindo, através de suas análises, o que fazer para orientar o aluno na sua evolução. Principalmente, durante esse processo, puderam diversificar seu ensino para contemplar a um número maior de estudantes, estimulando-os a pensar, a participar e, inclusive, dar ideias e compartilhar suas experiências. Enfim, puderam desenvolver uma prática avaliativa que atuou em todo o processo, refletindo sobre todo o ensino e aprendizagem e não se deter apenas a provas e testes pontuais, como ponto de chegada. A avaliação, assim, caracteriza-se também como porto de partida (ou recomeço) para novas intervenções metodológicas ou comportamentais junto aos estudantes.

[...] que a avaliação não seja vista como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a construção de novas relações e rede de significados. Essa concepção pressupõe um processo dinâmico de aprendizagem sempre em construção, o que nega a fragmentação, seja do ato de aprender, seja da avaliação (Luis, 2000, p.36).

O que fica evidenciado é que a avaliação tem que considerar todo o processo educativo. Durante toda a prática da Educação Física é fundamental que se adote um processo de avaliação que contemple todos os momentos, já que ela constitui uma rica fonte de observação de atitudes dos alunos. Isso é dado por que o professor pode perceber a participação e o envolvimento dos alunos durante suas representações motoras, cognitivas e afetivas, sendo estes dados coletados e considerados e analisados para a avaliação.

**Avaliar: qual a missão?**

Roberta Bermudes dos Santos Silva; Patrícia Khairallah Soares; Miguel Angelo Pereira Dinis; Aline Machado Araújo; Maurício Lobo Giusti; Mariana Afonso Ost

Esta fala sinaliza também que a prática avaliativa tem que negar a prática comum de cópia, treino para a mecanização, sem significado e sem sentido, somente reproduzindo tarefas.

As entrevistas confirmam que o ato de avaliar, antes de tudo, implica na disposição em olhar e observar. Acreditamos então, que avaliar um educando, portanto, significa acolhê-lo no seu ser e no seu modo, estilo de ser, exatamente como ele é, para, a partir daí, decidir o que fazer. A disposição para esse olhar é o “ponto de partida” para a prática avaliativa e que ela seja contínua para que o professor não perca nada da vida desse aluno, que é essencial no processo de ensino.

A disposição em olhar, observar e registrar, expressos nas entrevistas, refere-se aos instrumentos avaliativos, que, de acordo com Pereira (2009, p. 97):

Os instrumentos de avaliação compreendem as ferramentas pedagógicas empregadas pelo professor para coletar os dados em avaliações diagnósticas, somativas ou formativas. Diz respeitos aos meios formais, regulares usados pelos professores durante os processos avaliativos.

Os instrumentos tratados pelo autor, muitas vezes, são adaptados e criados pelos próprios professores, seguindo tradições pedagógicas das instituições.

Segundo Luckesi (2000), a avaliação diferencia-se da verificação, pois nesta há apenas uma coleta de informação, e na avaliação, além da coleta de dados, existe uma tomada de decisão, para direcionar o objeto da avaliação. O professor avalia primeiramente colendo dados através dos seus instrumentos, analisando os dados coletados e depois age, através das suas decisões.

A construção da prática avaliativa se dá na essência da própria missão de avaliar, visto que ela se constitui acolhedora desde a escolha e planejamento da prática pedagógica até a efetivação do processo avaliativo, considerando:

- a. criação de critérios (que podem ser discutidos com os estudantes);
- b. escolha de instrumentos;
- c. seleção do momento de avaliar, e
- d. informação do retorno avaliativo, promovendo a ampliação e potencialização da aprendizagem.

A avaliação se constitui numa etapa do processo educativo que tem uma *finalidade*, um *sentido*, um *conteúdo* e uma *forma*:

O *sentido* é a concretização de um projeto político-pedagógico. Projeto político-pedagógico tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma da pessoa na realidade.

As *finalidades* são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatisada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento.

O *conteúdo*, no caso da Educação Física, advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade.

A *forma* é a construção dialógica da avaliação, sendo esta: comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa e participativa (SOARES, 1992, p. 112; JÚNIOR e BUSSO, 2005).

Luckesi (2000) também constata que essa avaliação da aprendizagem caracteriza-se como um recurso pedagógico útil e necessário ao educador e ao aluno na construção de si mesmo. A avaliação é a ação de diagnosticar, através de disposição acolhedora, amorosa, inclusiva, dialógica, dinâmica e construtiva, para, a partir de si, tomar uma decisão sobre a rotina do processo de ensino. Logo, qualquer avaliação que não reverta em ressignificar o processo de ensino, reconduzir práticas além de medir o desempenho do aluno, não deve ser considerada como uma avaliação de fato, mas, somente, uma testagem de conhecimentos.

**Avaliar: qual a missão?**

Roberta Bermudes dos Santos Silva; Patrícia Khaiallah Soares; Miguel Angelo Pereira Dinis; Aline Machado Araújo; Maurício Lobo Giusti; Mariana Afonso Ost

Espera-se que a cultura avaliativa, assim, supere o medir, o comparar, o classificar e o selecionar alunos, e se fortaleça como uma oportunidade de ser o “ponto de partida” (LUIS, 2000, p. 36), “sem chegada definitiva, de uma travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!” (LUCKESI, 2000, p. 11).

Deve-se assegurar que os “momentos informais” da avaliação (SOARES, 1992, p. 110) realizados pelos professores de Educação Física sejam fortalecidos e tenham o poder de transformar as dúvidas e angústias pela oportunidade de avaliar com um sentimento de participação do aluno, de pertencimento, de apropriação do instrumento com que será avaliado, de segurança dos critérios, com transparência e confiabilidade.

O desafio, portanto, é o de acolher a todos os alunos na sua totalidade a partir do encorajamento e inspiração de vivenciar possibilidades de movimentos, respeitando o tempo de aprendizagem com a oportunidade de integração, receptividade, conhecimento e desenvolvimento.

Para que uma avaliação seja eficaz é necessário que esta não se configure em uma atividade traumática para o estudante, mas sim que seja acolhedora, inclusiva, amorosa e potencializadora. É necessário que a avaliação, assim, como um processo contínuo ao processo de ensino e aprendizagem, sinalize, evidencie o encorajamento do aluno a experimentar seu corpo no espaço e no tempo. Que este processo possa ocorrer consigo e com a coletividade na construção de suas possibilidades de movimentos e na construção da sua cultura corporal. Que este processo ainda oportunize a sensibilização e percepção corporal para o autoconhecimento, respeitando o seu tempo para a amplificação dos componentes da aptidão física relacionados à saúde e ao desempenho, organizando o pensamento para suas decisões e atitudes.

Uma avaliação eficaz é aquela que permite que os estudantes tornem-se capazes de compreender de forma crítica, autônoma, as suas escolhas para um estilo de vida ativo que potencialize a vida, sem padrões, mas sim valorizando e fortalecendo a essência de cada estudante na autossuperação, em toda e qualquer possibilidade de suas dimensões motora, afetiva e cognitiva, promovendo assim, a sua evolução, sem comparações e classificações.

## Conclusões

Concluímos que a construção das práticas avaliativas dos professores entrevistados foram mobilizadas pelos saberes ao longo do desenvolvimento profissional, constatando suas culturas avaliativas ancoradas no acolher como a missão de avaliar.

As transformações das práticas avaliativas não são fáceis e nem simples. Implicam em abrir mão do poder autoritário e aprender a viver democraticamente, o que sugere em servir e não impor, uma formação “ao longo da vida”, como sinaliza o Relatório da UNESCO (1998) para a educação do século XXI.

Nesse processo, não basta uma aprendizagem conceitual sobre uma nova modalidade de atuar em avaliação, é preciso dar a ela um significado compartilhado com os estudantes.

Torna-se importante também uma mudança estrutural, com a redução da burocratização do processo avaliativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) abriu as portas para as práticas de avaliação na escola, nos seus diversos graus, porém, importa que as estruturas administrativas escolares se flexibilizem para que a lei possa ter vida, caso contrário, será “letra morta” (LUCKESI, 1991).

Cabe ressaltar ainda que essas transformações de procedimentos somente poderão acontecer se houver uma preparação e uma “entrega” por parte do professor. Seus sentimentos e saberes, reflexões e sensibilidade poderão lhe permitir experimentar, observar, alterar processos de forma colaborativa com os estudantes.

Não podemos deixar de mencionar os conflitos e angústias dos professores durante suas atuações nas escolas em suas práticas avaliativas. Foi possível detectar neste trabalho que os professores apresentaram dúvidas e inseguranças na forma de avaliar durante sua carreira docente, visto que, as suas avaliações se ancoraram com sentimentos e emoções, alterando a sua avaliação de *formal* para a *informal* durante o transcorrer do tempo.

Entre as maiores preocupações dos professores com relação ao processo de avaliação do conhecimento relacionados à sua insegurança na apropriação deste processo, estava a preocupação com a exigência burocrática, “*o dar nota*” (termo utilizado pelos professores referindo-se a avaliação formal), o medo de não conseguir observar todos os alunos ao mesmo tempo e em todas as aulas, e a intensa carga horária de trabalho docente o que não permite uma “entrega” maior na efetivação das práticas avaliativas.

A missão de avaliar, por fim, depende essencialmente do olhar e da prática acolhedora do professor sobre seus alunos. Essa prática passa pela construção deste profissional de constituir-se num ato conhecedor, baseado no seu poder de ampliar as possibilidades dos estudantes, na sua capacidade de transformar a angústia do não saber pela riqueza do prazer de aprender e utilizando da sensibilidade de entender que cada estudante tem uma história de vida, um tempo de aprendizagem e que necessita valorização e acolhimento para que a aprendizagem efetiva ocorra.

## Referências

- BERMUDES, Roberta. **Construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores de Educação Física.** 2009. Dissertação (Mestrado), – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** – Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Educação Física – 1º e 2º ciclo, 3º e 4º ciclo** – Brasília: MEC, 1996/98
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394/1996.** Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32º e 87º da Lei n.º 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005a.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.114/2005.** Brasília, 2005b.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274/2006.** Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** - Brasília: Leograf, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

**Avaliar: qual a missão?**

Roberta Bermudes dos Santos Silva; Patrícia Khairallah Soares; Miguel Angelo Pereira Dinis; Aline Machado Araújo; Maurício Lobo Giusti; Mariana Afonso Ost

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

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma reflexão dialógica na construção do conhecimento, 1999.

JÚNIOR, Rubens Venditti; BUSSO, Gilberto Leandro. Sistematização epistemológica da Educação Física brasileira: concepções pedagógicas crítico-superadora e crítico-emancipatória. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 83, p. 2, 2005.

LELIS, Isabel. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias.** Tese de Doutorado. PUC. Rio de Janeiro. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar. Apontamentos sobre a pedagogia do exame.** Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n.101, p. 82 – 86. jul./ago. 1991.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 10ª ed. Cortez, set/2000.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Formação Docente e Avaliação: dos processos formativos ao exercício profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2000.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isaro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: 2. ed. Sulina, 2004.

ROZENGARDT, Rodolfo. Avaliação (verbete). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005. pp.40-44.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHÉRER, René. **Aprender com Deleuze.** Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 93. Set./Dez. 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Coletivo de Autores: Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** 4a ed. Campinas: Papirus, 1995

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Preparar um futuro sustentável - ensino superior e desenvolvimento sustentável. **Conferência mundial sobre educação superior.** Paris: UNESCO, 1998.