



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

dos Santos, Wagner; de Lima Maximiano, Francine
Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas
Movimento, vol. 19, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 89-101
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115326317001>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas

*Wagner dos Santos**

*Francine de Lima Maximiano***

Resumo: Analisa as experiências de avaliação vivenciadas por alunos do curso de formação inicial do CEFD/UFES, nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Define como colaboradores da pesquisa, dez alunos do oitavo período e tem como instrumento de produção de dados grupo focal e a entrevista semiestruturada. As narrativas dos alunos se aproximam quando se analisa a perspectiva de avaliação, instrumentos e critérios. Percebe-se uma centralização dos atributos relacionados com os comportamentos e atitudes em que se utiliza a participação sem registro sistemático como instrumento. As experiências que fogem a esses aspectos sinalizam uma prática fundamentada na prova prática e escrita.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhos do tipo estado da arte, como os de Santos (2002), Alves e Soares Junior (2007) e Macedo (2011), têm apresentado um reduzido número de pesquisas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem na área da Educação Física. Santos (2002) e Macedo (2011), ao tomarem como fonte os periódicos e congressos científicos no período de 1932 a 2010¹, evidenciam a existência de

*Professor Adjunto do Departamento de Ginástica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. E-mail: wagner@proteoria.org

**Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Iniciação Científica Cnpq. Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA). E-mail: francine-90@hotmail.com

¹Santos (2002) efetua um mapeamento em 36 revistas especializadas presente no Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esportes (FERREIRA NETO et al., 2002), no período de 1932 a 2000. Já Macedo (2011) estabelece como fonte os periódicos: Revista de Educação Física/UFG, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Pensar a Prática, Revista Paulista de Educação Física, Revista Movimento e Revista Motrivivência, no período de 2001 a 2010; o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) nos anos de 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009; e a Reunião Anual da Anped de 2000 a 2009.

41 artigos. Desses, somente oito mergulham no cotidiano escolar, seis na formação inicial e apenas dois na Educação Básica.

Dos seis artigos que dão enfoque à avaliação na formação inicial, três se caracterizam como ensaio (FERREIRA; REIS; TUBINO, 1979; FENSTERSEIFER, 1981; VANDEVELDE, 1981) e três como pesquisa de campo (ROMBALDI; CANFIELD, 1999; BRATIFISCHE, 2003; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007).

Apesar da distância temporal dos trabalhos (o primeiro data de 1979 e o último é de 2007), da diferença na natureza das pesquisas e do conteúdo por elas apresentado, percebemos algumas aproximações. Mesmo partindo de matrizes teóricas distintas, behavioristas e críticas, os autores atribuem à avaliação um papel central para se analisar o ensino-aprendizagem, bem como para reconhecer o poder da avaliação no processo de transformação.

Partindo da perspectiva behaviorista, Ferreira, Reis e Tubino (1979), Fensterseifer (1981) e Vandeveld (1981) defendem uma avaliação focada no sujeito, cujo papel é produzir um feedback que favoreça modificações e reestruturação dos comportamentos e atitudes. Cabe à avaliação fornecer subsídios para o avaliador estabelecer uma análise da eficácia e eficiência do processo de formação docente. Dessa maneira, o enfoque é dado à própria formação e não às suas implicações para o processo de mudança da atuação profissional, ou seja, a transformação é individual. A questão é criar mecanismos de controle do processo de ensino-aprendizagem do aluno com o objetivo de oferecer elementos para se adequar os objetivos, sua estruturação e os próprios instrumentos avaliativos. Na visão de Fensterseifer (1981, p. 93), essas ações "[...] colaboram para a maior e menor eficiência dos processos de formação dos profissionais".

Fundamentados na perspectiva crítica, Rombaldi e Canfield (1999), Bratfische (2003), Mendes, Nascimento e Mendes (2007) defendem uma visão avaliativa pautada na necessidade de transformação social, cujo papel é provocar uma formação/atuação

autônoma e crítica. Partindo de um movimento que visa a aproximar a formação inicial e a atuação docente, os autores analisam as experiências avaliativas produzidas durante a formação inicial e suas implicações para o exercício da docência. Esses trabalhos discutem em que medida o processo de formação inicial tem produzido experiências, no campo da avaliação, que ajudem os futuros professores no exercício da docência.

Os resultados apresentados por Rombaldi e Canfield (1999), Bratifische (2003) e Mendes, Nascimento e Mendes (2007) têm demonstrado a importância da formação inicial na significação dos saberes e práticas avaliativas. De acordo com os autores, as avaliações do processo ensino-aprendizagem pautadas na aptidão física e vivenciadas nas disciplinas práticas do curso de graduação do futuro professor têm marcado e orientado o modo de avaliar quando eles se encontram na docência.

Os autores indicam ainda avanços teóricos nos discursos acadêmicos sobre avaliação educacional, nos quais defendem a necessidade de práticas avaliativas pautadas na ética, no juízo consciente de valor, no respeito às diferenças, no compromisso com a aprendizagem, mas, ao mergulharem no cotidiano, acabam por fortalecer um panorama de crítica que mostra a insistência dos professores em formação ou já formados em avaliar aspectos comportamentais, como participação e assiduidade nas aulas de Educação Física. A conclusão a que esses autores chegam é que a formação inicial tem contribuído de maneira tímida para mudanças nas perspectivas e práticas avaliativas. Contudo, fica-nos a pergunta: como os discentes, no término da formação inicial, significam suas experiências com a avaliação na Educação Básica?

Diante desse contexto, propomo-nos a fazer uma pesquisa narrativa, procurando dar visibilidade às experiências vivenciadas pelos alunos da formação inicial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), com avaliação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física na Educação Básica. Faz-se importante esse tipo

de análise, pois a pesquisa narrativa propicia ao estudante, no presente, uma análise sobre o passando, permitindo não só uma compreensão do passado mas também outras formas de atuação no futuro. De igual maneira, possibilitará, em um próximo estudo, analisarmos em que medida a formação inicial dos futuros professores de Educação Física contribui para uma (re)significação das experiências avaliativas vivenciadas na Educação Básica.

Ao tomarmos a avaliação como ação indiciária (SANTOS, 2005, 2008), prática investigativa (ESTEBAN, 2002) e o professor como mediador do processo de aprendizagem (HOFFMANN, 1999), centrando-se, especialmente, no desenvolvimento do aluno, destacamos a necessidade de uma perspectiva avaliativa que leva em consideração a especificidade de que trata a Educação Física como componente curricular. A avaliação é compreendida como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular ou classificar, mas sim, identificar os "saberes", os "não-saberes" e os "ainda não-saberes" em desenvolvimento. Essa compreensão, forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, sinalizando, conforme Esteban (2002), uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

A tarefa do avaliador se constitui, portanto, em um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais manifesta juízo de valor e tomada de decisão. A avaliação se configura como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exerce/

desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades dos envolvidos, individual e coletivamente considerados (SANTOS, 2005).

O estudo está estruturado em três partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado, dedicando-nos à identificação dos alunos, tipos de instrumentos e modo de análise; na segunda parte, analisamos as narrativas dialogando com a produção teórica; na terceira, apresentamos nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa é a narrativa autobiográfica. Assim como a arte de evocar, narrar é atribuir sentidos às experiências (SOUZA, 2006). Sua ação permite, pela exteriorização do conhecimento sobre si e das diversas dimensões dos saberes e fazeres pedagógicos, a construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e das trajetórias e percursos de formação. Narrar-se pode contribuir para descobrir-se, conscientizar-se e ressignificar-se.

Os resíduos da experiência do discente ganham, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem modos de ser e viver, revisitando histórias nas memórias-fragmentos (PEREZ, 2006), retalhos de uma vida que se escolhe para lembrar, nos quais se busca um fazer história que rompa com a linearidade do espaço e de tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora.

O narrador, a partir de clarões e fragmentos particulares (CERTEAU, 1994), seleciona o que lembrar, delineando uma ação de produzir uma imagem dos acontecimentos. Gagnebin (1997, p. 139) traz a relação de imagem com a memória pela ação da semelhança, como "[...] aquilo que sabemos que em breve já não teremos diante de nós, torna-se imagem". Para Le Goff (1990, p. 412), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade,

individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos que, por sua vez, " [...] procura salvar o passado para servir o presente e o futuro".

Certeau (1994, p. 162-163) já sinalizava que a memória não possui uma organização pronta de antemão; ela se mobiliza relativamente ao que se apresenta no encontro com o outro e, "[...] longe de ser o relicário da lata de lixo do passado, a memória vive de crê nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes, à espreita".

As narrativas (auto)biográficas foram, dessa maneira, tratadas não meramente como dados, mas como produtos (CERTEAU, 1994), consequência da ação cultural dos discentes no lugar/espaço da instituição escolarizada. Apresentamos as narrativas das experiências avaliativas de dez alunos do oitavo período, três homens e sete mulheres² com idade entre 22 e 24 anos, do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes. A escolha desse período se deve ao objetivo do trabalho, ou seja, estão cursando o último período do curso.

A participação dos alunos na pesquisa ocorreu de maneira voluntária, mediante convite realizado para a turma, e correspondeu ao período de 21 de outubro a 25 de novembro de 2011. Nesse caso, apesar de a turma ser composta por 23 alunos, apenas dez se dispuseram a participar do estudo.

Foram utilizados dois instrumentos de produção de dados, o grupo focal e a entrevista semiestruturada. Objetivamos, no grupo focal, um processo de rememoração individual e coletiva. Partimos da ideia de que o compartilhamento das experiências poderia ajudar na rememoração dos participantes da pesquisa, o que, de fato, aconteceu. Por se tratar de uma ação coletiva, a escuta do outro trouxe em cena o reconhecimento e a identificação de diferentes vivências/acontecimentos, contribuindo para o processo de rememoração. Percebemos que, apesar de a experiência ser um

²A fim de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, decidimos usar nomes fictícios.

"[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, o acontecimento é comum [...]" (BONDÍA, 2002, p. 27).

Na entrevista semiestruturada, buscamos aprofundar as narrativas, levantando novas questões com base na participação do grupo focal. A análise dos dados foi feita mediante o conteúdo das narrativas.

3 EXPERIÊNCIAS DISCENTES: SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

"Nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo do seu momento" (BLOCH, 2001, p. 60). Diante dessa afirmação, buscamos contextualizar o lugar onde se originam as narrativas dos discentes. Dos alunos colaboradores da pesquisa, oito cursaram a Educação Básica em escolas públicas, um na Escola Federal do Estado do Espírito Santo e duas alunas na rede particular de ensino. Oito escolas estão situadas nos municípios da Grande Vitória (Serra, Cariacica, Vila Velha e Vitória) e duas em municípios do interior do Estado (Marechal Floriano e Cachoeiro de Itapemirim).

Uma leitura inicial das narrativas dedicando especial atenção ao conteúdo que trata das experiências avaliativas possibilitou-nos criar os seguintes eixos de análise: instrumentos avaliativos, critérios e concepções de avaliação. Por meio dos instrumentos avaliativos, os alunos dão visibilidade à perspectiva de avaliação e sua importância ou não ao processo ensino-aprendizagem.

Apesar de estudarem em escolas diferentes, as narrativas se aproximam quando se trata de tipos de avaliação utilizados pelos professores de Educação Física na Educação Básica. Os quatro alunos evidenciam uma supervalorização à avaliação pautada em aspectos comportamentais, como participação e envolvimento nas aulas, conforme pode ser observado a seguir:

A minha Educação Física, durante a Educação Básica, não foi muito diferente durante as outras séries. A avaliação que o professor fazia em relação aos alunos era sempre a mesma, era questão de participação e envolvimento nas aulas (RENATO).

[...] apesar de eu ter estudado em escolas diferentes, o método avaliativo era o mesmo. Era participação nas aulas e não tinha nenhuma prova. Em nenhum dia ele dizia como ia ser a avaliação (PATRÍCIA).

Em toda minha Educação Básica, eu não tinha nenhuma avaliação. Era participação, por isso que eu sempre fui bem [...] (RITA).

No meu caso, de primeira a quarta série, eu estudava pela manhã, e de quinta a oitava à tarde [...]. A avaliação eu não sei como era feita. Acredito que era mais pela participação, porque ela não dava nada escrito [...]. O professor da tarde trabalhava com as quatro modalidades esportivas e se embasava pela participação e prova (BRUNA).

Todos os alunos entrevistados destacaram a participação como critério avaliativo predominante nas aulas de Educação Física. Para Renato, Patrícia e Rita, a participação se apresentou como único critério a ser avaliado durante suas experiências com esse componente curricular na Educação Básica. É preciso ressaltar que a

[...] participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo. Assim, a participação corre o risco de se converter em um mecanismo mais 'eficiente' de produzir materiais verbais que logo serão utilizados pelo avaliador para produzir o seu informe ou a sua tese. O que parecia como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter respostas (WAISELFISZ, 1998, p. 59).

Sobressai, nesses casos, como instrumento avaliativo, a observação sem registro sistematizado. Para Darido e Rangel (2005), a observação da participação tem tido um papel importante na Educação Física, sob o argumento de que é fundamental para a formação do cidadão. Contudo, Santos (2005) ressalta que é necessário cuidado para que a avaliação não seja feita sem registro de controle, ocorrendo sem planejamento e sem objetivos

educacionais predefinidos. Os instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas, que servem como produtor de dados para consubstanciar a análise do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, pesquisas como as de Souza Júnior (2010) e Maximiano, Macedo e Santos (2011), realizadas com professores de Educação Física, têm revelado uma preocupação em avaliar não apenas a participação, mas, sobretudo, o aprendizado de valores e atitudes. Nesse caso, busca-se avaliar interesse, motivação, respeito, postura, dedicação e a própria participação dos alunos nas aulas sem, contudo, se preocupar em realizar um registro processual desses valores, bem como observar outras dimensões do conhecimento.

Mendes, Nascimento e Mendes (2007), ao evidenciarem que os professores egressos do curso de formação inicial em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) avaliam seus alunos tendo como critério a mudança de comportamento e a realização de trabalhos escritos, destacam a importância de as diferentes disciplinas que constituem o currículo da formação inicial se dedicaram às discussões sobre a avaliação. Observamos, dessa maneira, uma aproximação entre o que os alunos colaboradores da pesquisa narram sobre as suas experiências avaliativas e os que os professores dizem sobre suas práticas. Diante desse cenário, fica-nos a questão: mas a Educação Física só ensina mudança de comportamentos e atitudes? Ou melhor, se avaliamos o que ensinamos, a Educação Física ensina apenas valores e atitudes?

O que está em jogo não é apenas uma questão de mudança de comportamento e a interiorização de valores éticos morais, mas o uso da avaliação como mecanismo de controle. Na visão de Esteban (2002, p. 102), a "[...] avaliação vai se distanciando do processo ensino-aprendizagem, ressaltando sua função de controle social mediado pela prática pedagógica". Participar da aula é condição para que ela aconteça. Contudo, a utilização dessa atitude como critério avaliativo, que tem suas implicações em uma nota, é uma forma utilizada pelo professor para que o aluno faça aula de Educação Física. Não obstante, a centralização nos atributos relacionados com os comportamentos e atitudes, em detrimento dos

aspectos relativos às demais dimensões do conhecimento, não fornece dados mais amplos para visualizar a diversidade e complexidade das práticas pedagógicas.

Outro instrumento avaliativo apresentado por Carolina foi a prova prática.

[...] Teve uma série que tivemos vivência no Cefetes de atletismo. A gente fez arremesso de peso, revezamento e outras modalidades e depois tivemos que apresentar um trabalho sobre a história do futsal, sobre as regras e depois a gente teve uma prova prática. Era determinada uma nota através da habilidade de chutar, tocar e domínio de bola.

A prova prática se aproxima do instrumento participação, já que ambas partem da necessidade da vivência corporal. O que está em destaque é o domínio de uma atividade e, sem a participação dos alunos, não há domínio. Ao mesmo tempo, oferece pistas sobre a dificuldade em sistematizar em forma de enunciados os saberes que são marcados no corpo, ou seja, no modo como damos sentidos às experiências práticas vivenciadas com esse componente curricular. Charlot (2000, p. 70) salienta:

Quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais inserida no corpo; e maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob a forma de enunciados [...]. Não só estudar 'a natação' basta para nadar, como também conhecer 'a informática' não garante que utilizará um computador; mesmo que, é claro, isso ajude [...]. Trata-se de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender 'a natação' é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que se constituem um saber-objeto.

Apesar de autores como Souza Júnior (2010) e Darido e Rangel (2005) criticarem a prova prática, associando-a à perspectiva tradicional de avaliação na Educação Física (SOUZA JÚNIOR, 2010; DARIDO; RANGEL, 2005), entendemos que os saberes,

[...] tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a uma saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 16).

Avaliar o ensino-aprendizagem a partir de prova prática e pela participação pode ser justificado dada a especificidade da Educação Física no contexto escolar, pois valoriza outras *figuras do aprender*³. Para operar dessa forma, a Educação Física acaba por privilegiar a relação com os saberes que não são aqueles valorizados pela escola. Em contrapartida, observamos um movimento de adequar e igualar a Educação Física aos demais componentes curriculares não potencializando sua especificidade. Exemplo disso é o uso da prova escrita como instrumento avaliativo destacado nas seguintes narrativas:

[...] e, no sexto ano [...], os critérios de avaliação deixavam bem claro: a prova vai ter isso e isso. Ele aplicou prova [...] (CARLOS).

[...] uma vez o professor nos ensinou sobre regras de vôlei, nos levou para quadra, fez rodízio, botou todo mundo para jogar e depois teve provas sobre regras (BIA).

³Ao discutir sobre as figuras do aprender, Charlot (2000, p. 66) indica quatro formas de elas se manifestarem: "1 - possui relação com objetos-saberes, objetos nos quais os saberes estão incorporados [...]; 2 - tem a ver com objetos cujo uso deve ser aprendido [...]; 3 - se projeta em atividades a serem dominadas, as quais possuem estatutos variados [...]; e, 4 - se manifesta em dispositivos relacionais, os quais só podem ser apropriados na relação com o outro". Charlot (2000, p. 71) destaca ainda que essas figuras podem ser resumidas em três: "[...] constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo". Apropriamo-nos dessas três figuras neste estudo.

[...] o professor da tarde trabalhava com as quatro modalidades esportivas e se embasava pela participação e prova (BRUNA).

Apesar de ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, é preciso ressaltar que a Educação Física valoriza outra relação com o saber, comparada com as demais disciplinas escolares. Para Schneider e Bueno (2005), a Educação Física não privilegia o saber-objeto que pode ser incorporado pela relação epistêmica com os objetos, mas, sim, o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade, ou da capacidade de utilizar um objeto. Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o movimentar-se não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais. Esse domínio se inscreve no corpo, por isso a necessidade de ir além "do falar de" valorizando o "fazer com" nas aulas de Educação Física (SCHNEIDER, BUENO, 2005). Os autores alertam que, no trabalho com a Educação Física, tão importante quanto conseguir sistematizar uma explicação do que se aprendeu, certamente, é a experiência vivenciada.

Ao trazer essa reflexão, levantamos uma gama de indagações que perpassam pelo próprio questionamento sobre o papel da Educação Física no contexto escolar, sua singularidade e significação. A Educação Física, ao lidar com a relação do saber-domínio e saber-relacional que se centraliza na dimensão do fazer com, apresenta outra lógica para a forma escolar. A escola é o lugar da palavra, da linguagem ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão falar de em contraposição ao fazer com, sobretudo, nas práticas avaliativas.

Do ponto de vista escolar, a Educação Física desempenha a mesma função das outras disciplinas, no entanto estabelece outra lógica, pois "[...]" não se trata de uma atividade intelectual, mas sim de uma atividade física - claro que é a atividade física de um corpo

sujeito e não de um corpo-máquina" (CHARLOT, 2000, p. 244). Trata-se de um componente curricular singular, estabelecendo uma lógica que não é valorizada pela escola e, ao mesmo tempo, se adapta à lógica escolar, pois, na visão do autor:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma de aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem a legitimidade do que as demais disciplinas [...]. Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender (CHARLOT, 2009, p. 243).

Como a escola é o lugar do falar de e do escrever sobre, como avaliar os processos de ensino e aprendizado em uma disciplina, Educação Física, que assume como estatuto epistemológico o fazer com? Como dar sentido à avaliação levando em consideração à especificidade da Educação Física, quando comparada com os demais componentes curriculares?

As narrativas dos discentes têm anunciado o uso de instrumentos avaliativos que nos remetem para o reconhecimento da especificidade dessa disciplina. Atribuir uma nota por meio da participação, atividades práticas pode ser considerado uma forma de responder às necessidades da escola, mas, ao mesmo tempo, pode ser interpretado como uma saída para se potencializar o saber privilegiado pela Educação Física. Essa questão nos oferece pistas para compreendermos a dificuldade não só de avaliar na Educação Física, mas também de justificar a sua necessidade na prática pedagógica dos professores.

Contudo, é preciso ressaltar que a questão não é o uso desses ou daqueles instrumentos avaliativos, mas, sim, identificar qual o sentido, o significado que é dado ao processo avaliativo e qual

perspectiva epistemológica lhe oferece fundamento. Acreditamos, assim, que o problema a enfrentarmos nos estudos sobre avaliação não é a existência ou não de uma nota, mas a necessidade de uma mudança de paradigmas a respeito dela.

O paradigma que oferece suporte às práticas avaliativas apresentadas nas narrativas dos discentes está associado à lógica do exame em que a avaliação é assumida como ato de medida e controle. Existe, dessa maneira, uma confusão conceitual entre mensuração e avaliação do ensino-aprendizagem, em que medir a quantificação de algo significa avaliar (VIANNA, 2000). Para Esteban (2002, p. 118), essa lógica está pautada na ideia do rendimento escolar, que

[...] é interpretado como uma síntese quantitativa das qualidades, reveladas através das condutas observáveis e objetivamente recolhidas pelos procedimentos de avaliação [...]. A nota (ou conceito) é assumida como informação relevante sobre as qualidades dos sujeitos esfacelados e tratados como objeto de análise.

Luckesi (2011) vai além, quando coloca a avaliação em oposto ao que chama de exame, no qual a predominância está centrada com exclusividade no produto final. Esse tipo de avaliação é seletiva, classificatória e toma como consequência a exclusão temporária ou definitiva dos alunos que não atingem o desempenho final esperado. Desse modo, os atos que o autor chama de examinativos " [...] têm tido papel importante na administração do poder no espaço microssocial da relação pedagógica no interior da escola".

Esse tipo de avaliação se relaciona com o processo de classificação, facilmente traduzível em provas, testes, notas, conceitos, aprovação e reprovação (ESTEBAN, 2003) que, no caso da Educação Física, se constitui como uma prática para responder e atender à lógica escolar. Dessa maneira, é preciso compreender que "[...] a forma como o ensino é concebido, o entendimento do que é aprender, do que é ensinar, do papel da escola está intimamente relacionado com a forma de avaliar. Pois, deve haver uma coerência entre ensinar, aprender, avaliar" (FERNANDES, 2003, p. 96).

Precisamos entender que a avaliação demanda uma atitude política de analisar a realidade, estabelecendo juízo de valor, com base na avaliação diagnóstica, formativa e somativa e, a partir dessas análises, devem-se projetar novas decisões. Avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento.

Aproximamo-nos da perspectiva de avaliação como prática de investigação, que tem um horizonte móvel, indefinido, e não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes (ESTEBAN, 2010). Podemos afirmar que a avaliação,

[...] não é o ponto final, a classificação de cada indivíduo a partir de resultados do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos e das possibilidades abertas (ESTEBAN, 2010, p. 93).

A avaliação é, dessa maneira, uma prática de interrogar e interrogar-se. Entendida dessa forma, permite, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos escolares, evidenciar os processos de ensino-aprendizagem construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas (SANTOS, 2005, 2008), como evidenciado na narrativa da aluna Carolina:

Na oitava série/primeiro ano, a nota que o professor deu foi de participação, porque a avaliação foi durante o bimestre inteiro. Ele explicou sobre o rugby, falou das tradições, cultura, jogadores, regras, fundamentos, construção em sala de aula, na quadra, apresentou a bola, como era feito os passes, e tudo em um contexto. Depois a avaliação era feita através da participação, oralidade e construção conjunta desse novo conhecimento sobre o esporte que inventamos.

Sinalizamos possibilidades de avaliação como prática de pesquisa (SANTOS, 2005, 2008), consubstanciados pela criação/consumo de diferentes instrumentos de registro, tendo como base a especificidade do componente curricular em análise. A avaliação é uma prática de pesquisar, pesquisar a sua prática, fornecer e produzir dados, indicar caminhos e percursos. Um exemplo é a narrativa da aluna Mariana:

No primeiro ano do Ensino Médio, a professora dava para cada grupo de sala uma atividade, uma pesquisa sobre vôlei, basquete, handbol e vôlei. Eu fiquei responsável pela hidroginástica. Tinha que procurar clubes, centros esportivos e até mesmo academias para falar da hidroginástica, e isso gerava uma avaliação.

A avaliação é compreendida como ação essencial do processo de construção do conhecimento e deve ser pautada nos demais elementos que compõem a prática pedagógica, já que, como destaca Freitas (2002, p. 88-89),

[...] no interior da educação, a avaliação não se caracteriza por ser uma categoria independente; ao contrário, sua significação depende de outras. O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social. Complementando esse quadro, rapidamente aqui apresentado, estar o par conteúdo/metodologia. É nesse terreno que se decidem as formulações de trabalho que interagem de maneira importante com as possibilidades que o aluno e a escola apresentam, à luz do par objetivos/avaliação.

A prática avaliativa nos possibilita analisar as ações realizadas no processo ensino-aprendizagem, o que se aprende, o que se ensina, o que se aprende com o que se ensina, os objetivos, os procedimentos.

Permite ainda compreender as perspectivas de formação dos professores e a atuação profissional dentro do espaço/tempo da escola.

A representação que os alunos possuem sobre avaliação é demarcada por suas experiências no processo de escolarização com a Educação Física e demais disciplinas. Nesse caso, fica evidente a relação entre avaliação e nota, como se ambas fossem sinônimos. É possível perceber que a perspectiva de avaliação que fundamenta tanto a prova, a participação e a prova prática é justamente a avaliação voltada pelo ato de medida. Seu papel é quantificar, atribuir um conceito para aprovar ou não o aluno. A avaliação perde com isso sua dimensão potencializadora, de oferecer possibilidades e pistas para que professores e alunos possam analisar a atuação, a formação, o aprendizado e os saberes por eles derivados. As narrativas estão centradas nos instrumentos e não fazem conexões com as concepções avaliativas, mesmo tendo como participantes da pesquisa alunos no final do processo de formação inicial em Educação Física, ou seja, futuros professores desse componente curricular.

Observamos durante a pesquisa a dificuldade dos alunos em estabelecer a importância/necessidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem na aula de Educação Física. Hoffmann (2001) nos ajuda a entender melhor essa questão quando argumenta que o processo de construção de conhecimento do professor, ou futuro docente, se produz no espaço das relações que estabelece com seus interlocutores, produtores também de suas representações. Assim, tanto educador como educando "[...] assimilam concepções já postas sobre avaliação, formulada sobre diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas, sem espaços de reflexão críticas" (HOFFMANN, 2001, p. 69-70).

Isso nos remete à necessidade de o aluno produzir, na formação inicial em Educação Física, uma leitura sobre as experiências avaliativas vivenciadas na Educação Básica e na própria formação inicial, em um movimento que ressignifique seus saberes e anuncie outras possibilidades concretas de produzir a prática desse componente curricular. Nesse caso, temos observado, na leitura das

narrativas dos colaboradores da pesquisa, que as práticas avaliativas que privilegiam as trocas de experiência teóricas e práticas na formação inicial, visando à futura atuação pedagógica, são as consideradas como as mais marcantes na concepção dos alunos. Contudo, parece-nos interessante pensar: em que medida o aluno que passou pela formação inicial sem debater/discutir a avaliação do processo ensino-aprendizagem irá reproduzir as experiências dos processos formativos, sejam eles na Educação Básica, sejam na Formação Inicial? Como a formação inicial tem se colocado, ou não, em frente a essa questão? A carência em experiências que subsidiem o processo de ressignificações dos alunos poderá levá-los a fortalecer os conhecimentos que já possuem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar, por meio das narrativas autobiográficas e das memórias de alunos do curso de formação inicial em Educação Física, as experiências de avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciadas nas aulas de Educação Física na Educação Básica.

Apesar de estudarem em escolas diferentes, as narrativas dos discentes se aproximam, quando analisamos a perspectiva de avaliação, instrumentos e critérios. Percebemos uma centralização dos atributos relacionados com os comportamentos e atitudes em que se utiliza a participação sem registro sistemático como instrumento.

As experiências que fogem a esses aspectos sinalizam uma ação fundamentada na prova prática e escrita. Em ambos os casos, observamos o entendimento da avaliação como sinônimo de nota, realizada, na maioria das vezes, como uma obrigação imposta pela lógica da escola, questão esta já levantada em estudo anteriormente realizado por Rombaldi e Canfield (1999).

As formas de avaliar apresentadas pelos discentes participantes deste estudo e a perspectiva teórica que lhes oferece suporte têm

nos levado a questionar o estatuto epistemológico de que trata a Educação Física no contexto escolar. A própria ideia da nota nos leva a justificar a presença da Educação Física pela igualdade às demais disciplinas e não por sua diferença. Precisamos criar possibilidades avaliativas que potencializem e deem visibilidade à especificidade da Educação Física como componente curricular.

Por fim, percebemos que as narrativas dos discentes estão centradas nos instrumentos e não dialogam com as concepções avaliativas, mesmo ao final do curso de licenciatura em Educação Física. Se a narrativa não é o reflexo do que aconteceu no passado, mas nossas possibilidades de interpretar o passado no presente, já que "É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte" (CERTEAU, 1994, p. 151), parece-nos que a formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências avaliativas na Educação Básica. Essa é uma questão que será aprofundada em um próximo estudo.

Student memories in Physical Education within elementary education: evaluation practices

Abstract: Analyses the evaluation experiences of students in initial formation of the CEFID/UFES, in their elementary school Physical Education classes. Defines ten students from the eightieth cycle as collaborators and has the focal group and semi-structurated questionnaire as instruments for data production. The narratives of the students approach themselves by similarity when the evaluation perspective, instruments and criteria are analyzed. Perceives a centralization in attributes related to behaviors and attitudes that uses the participation with no systematized registers as instrument. The experiences that do not approach to these aspects signs to an action based on practical and written tests.

Keywords: Evaluation. Physical Education. Elementary Education.

Prácticas evaluativas en Educación Física en la educación básica: memorias discentes

Resumen: Analiza las experiencias de evaluación vividas por alumnos del curso de formación inicial del CEFID/UFES, en las clases de Educación Física de la Educación Básica. Define como colaboradores de la pesquisa, diez alumnos del octavo período y tiene como instrumento de producción de datos el grupo focal y la entrevista semiestructurada. Las narrativas de los alumnos se aproximan cuando se analiza la perspectiva de evaluación, instrumento y criterios. Se percibe una centralización de los atributos relacionados con los comportamientos y actitudes en que se utiliza la participación sin registro sistemático como instrumento. Las experiencias que huyen a esos aspectos señalizan una acción fundamentada en la prueba práctica y escrita.

Palabras claves: Evaluación. Educación Física. Educación Básica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F.; SOARES JÚNIOR, N. E. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT-Escola no período de 1997 a 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. *Anais...* Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./abr. 2001.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristovão: Editora da UFS, 2009. v. 3.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5.
- _____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FENSTERSEIFER, H. H. Avaliação da eficácia nos processos de formação de professores de educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981. Número especial.
- FERNANDES, C. de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERREIRA, V. L. C.; REIS, C. de M.; TUBINO, M. J. G. A utilização do vídeo-taipe no modelo Gama Filho de estágio supervisionado, como fator de feedback na auto-avaliação de futuros professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, v. 11, n. 43, p. 4-9, out./dez. 1979.

FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A "progressão continuada" e a "democratização" do ensino. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villa (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Baudelaire, Benjamin e o moderno. In: _____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LE GOFF, J. Memória. In: _____. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LUCKESI, C. C. Primeira constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: _____. **Avaliação da aprendizagem: componente como ato pedagógico**. Cortez: São Paulo, 2011.

MACEDO, L. R. **Avaliação na educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes**. 2011. Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MAXIMIANO, F. de L.; MACEDO, L. R.; W. dos. Avaliação na educação física escolar: um diálogo com professores e alunos das séries finais do ensino fundamental. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 11., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. p. 1-5.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.13-37, jan./abr. 2007.

PEREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ROMBALDI, R. de M.; CANFIELD, M. de S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-36, 1999.

SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar:** análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. **Curriculum e avaliação na educação física:** do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

_____. **Curriculum e avaliação na educação física: práticas e saberes.** In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física esporte e sociedade:** temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, jan./abr. 2005.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-39, jan./abr. 2006.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: M. S. T. (Org.). **Prática pedagógica e formação profissional na educação física:** reencontros com caminhos interdisciplinares. 2. ed. Recife, PE: Edupe, 2010.

VANDEVELDE, L. A avaliação nos cursos de formação de professores de educação física. **Artus/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 16-17, 1981. Número especial.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional:** teoria, planejamento e modelos. São Paulo, SP: Ibrasa, 2000.

WAISELFISZ, J. Avaliação participativa. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 59-66, 1998.

Endereço para correspondência:

Caixa Postal 9905

AGF UNIVERSITÁRIA

Rua: Arthur Czartoryski, 455, Loja 1. Bairro: Jardim da Penha, Vitória-ES.

CEP: 29060-974

Recebido em: 31.07.2012

Aprovado em: 16.01.2013