



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Alves, Wanderson Ferreira
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AVALIAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA
Linhas Críticas, vol. 11, núm. 21, julio-diciembre, 2005, pp. 229-240
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360004>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AVALIAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSITY TEACHING AND EVALUATION:
CHALLENGES FOR PHYSICAL EDUCATION

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET L'ÉVALUATION :
LES DEFIS POUR L'EDUCATION PHYSIQUE

DOCENCIA UNIVERSITARIA Y EVALUACIÓN:
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

Wanderson Ferreira Alves *

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir a avaliação no Ensino Superior e algumas de suas implicações na formação de professores, particularmente problematizando o campo da Educação Física. Entendendo que a categoria da avaliação possui lugar central na organização do trabalho pedagógico, procuramos repensar a formação docente em Educação Física trazendo a avaliação para o centro dos cursos de formação. Concluindo o texto, apontamos a importância de se conceder uma maior atenção à avaliação nos cursos de formação inicial, bem como a necessidade de os docentes universitários refletirem sobre suas próprias práticas avaliativas.

Palavras-chave: *Docência universitária. Avaliação. Educação Física. Formação de professores.*

* Mestre em Educação. Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo. Professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (wandersonfalves@yahoo.com.br).

W. F. Alves

INTRODUÇÃO

O fragmento de texto a seguir pertence ao historiador inglês Eric Hobsbawm e será o ponto de partida para a discussão pretendida aqui. O referido autor faz alusão ao olhar que se direciona “às pessoas especiais” e ao igualmente necessário direcionamento do olhar às pessoas comuns, em suas palavras, as que “estão apenas para fazer número”. Isto tem consequências sérias para a educação e a avaliação tem muito a ver com isso.

As pessoas não podem ser sacrificadas. Nem tipos especiais de pessoas – os espertos, os fortes, os ambiciosos, os belos, aquelas que podem um dia vir a fazer grandes coisas, ou mesmo aquelas que sentem que seus interesses pessoais não estão sendo levados em conta nessa sociedade – nem qualquer outra. Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns, não muito interessantes, “apenas para fazer número”, como dizia a mãe de um de meus amigos. Como diz uma personagem em uma das linhas mais comoventes de *Death of a Salesman*, de Arthur Miller, que trata de uma tal pessoa indefinida e relativamente inútil: “Deve-se prestar atenção. Deve-se prestar atenção a esse tipo de homem”. É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende (HOBBSAWM, 1993, p. 268).

Ora, direcionar o olhar também para as “pessoas comuns” é tencionar em sentido contrário a sociedade excludente que aí está, ou, em outros termos, é constituir um processo pedagógico que desautorize o silenciamento, a submissão e a coação dos sujeitos. A educação institucionalizada está longe de ser neutra nesse processo; afinal, se hoje “...existe educação sem coerção física, sem constrangimento material direto sobre o aluno, não existe, no entanto, educação sem constrangimento, sem coerção simbólica” (TARDIE, 2002, p. 138).

A categoria da avaliação, como apontam diversos estudos (VILLAS BOAS, 1993; FREITAS, 2002a, 2002b, entre outros), parece ser peça fundamental nesse processo, tanto pelo que faz ao ser instrumento de coerção, como pelas possibilidades de sua inversão de sentido, e conseqüente conversão em instrumento capaz de subsidiar a constituição da autonomia dos sujeitos. Nesse contexto, cabe perguntar como está a formação docente para lidar com essas questões, bem como é interessante problematizar as práticas avaliativas no próprio âmbito acadêmico da Educação Física, área ainda marcada por um pensamento linear e positivista.

Penso que essa questão impõe duas tarefas para os formadores de professores: formar docentes comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática e, ao mesmo tempo, configurar sua própria prática em espaço que favoreça o aprendizado e o processo de constituição da autonomia individual e coletiva dos sujeitos. Deixo claro, então, que não se deve negar o domínio dos conteúdos específicos de uma área, mas compreender que estes estão em relação com o contexto social mais amplo. O conhecimento não existe em si mesmo, pelo contrário, está sempre permeado por interesses que o orientam e o constituem (HABERMAS, 1982).

O objetivo deste texto é discutir a avaliação no Ensino Superior e algumas de suas implicações na formação de professores, particularmente problematizando o campo da Educação Física. A discussão está orientada em dois eixos, que, como defenderei, guardam

estreita relação entre si. O primeiro trata da formação para a avaliação oferecida nos cursos de formação inicial de professores; já o segundo trata da prática avaliativa do docente universitário, seus caminhos e descaminhos. Desse modo, a partir da discussão com os autores e autoras que debatem a docência universitária, a formação de professores e a avaliação, este texto procura trazer contribuições para o processo de formação e para a atuação docente.

SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como assinalam Taffarel e Lacks (2002), a temática da formação profissional na área da Educação Física vem sendo discutida desde a criação da primeira escola civil, em 1939. Segundo as autoras, com a decadência do regime militar, a concepção de Educação Física orientada para a saúde e para as práticas recreativas não podia mais se sustentar, e as discussões a respeito da formação profissional se acirraram. Assim, os debates e a necessidade de mudanças levaram à Resolução 03/87, que extinguiu o currículo mínimo então existente, forneceu parâmetros para a organização do currículo pleno por campos de conhecimento e possibilitou a formação do licenciado e do bacharel.

Análises recentes têm indicado diversas fragilidades na formação profissional do professor de Educação Física. Günther e Molina Neto (2000) apontam sérias limitações à formação docente nessa área do conhecimento. Para esses autores:

O que tem pautado a formação acadêmica em educação física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitam o máximo de eficiência nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de reflexão e análise dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000, p. 87).

As críticas de Günther e Molina Neto (2000) deixam claro que a Educação Física ainda não venceu a estreiteza de uma formação eminentemente técnica, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre o fazer. Essas são questões ainda preocupantes. Um outro estudo pertinente e que traz um breve balanço das discussões no campo da formação de professores de Educação Física é o trabalho produzido por Borges (1998).

Nesse estudo, a referida autora enfoca os saberes docentes dos professores de Educação Física e, problematizando a questão da formação docente na área, sugere pontos que pela sua importância precisam estar presentes nas discussões que girem em torno dessa temática. O primeiro ponto é que a formação dos professores está em tensão entre a Educação Física e o esporte, contribuindo para isso não apenas a organização curricular, mas também a falta de clareza acerca do perfil profissional que se deseja. O segundo ponto refere-se ao fato de que a formação do professor não pode se dar desvinculada do papel que a Educação Física e o esporte exercem na sociedade, bem como não pode ser

W. F. Alves

desligada das suas respectivas funções na realidade social mais ampla. O terceiro e último ponto levantado diz respeito aos modos como são organizados os currículos, que, com uma estrutura hierarquizada e fragmentada no que tange a produção e apropriação do saber, consubstanciam uma autêntica divisão social do trabalho.

A discussão estabelecida por Borges (1998) toca em aspectos importantes: a relação entre a formação e os distintos locais de trabalho, a pressão da indústria cultural e do fenômeno esportivo, e a lógica conservadora que tem permeado a organização do conhecimento no processo formativo. Dentro de uma lógica de formação docente cercada por todas essas limitações e coerções é que precisamos construir o campo da crítica e indicar proposições de encaminhamento para o avanço das práticas. Nesse quadro, este texto terá como foco a relação entre formação profissional e uma categoria central no trabalho pedagógico: a avaliação. É esse o nosso objeto de estudo para a reflexão aqui pretendida.

QUAL O LUGAR DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Será que um curso como o de Educação Física, uma área ligada aos saberes relativos às práticas corporais, deve ter a formação do futuro docente para a avaliação circunscrita a mensurações de peso, densidade corporal, percentuais e índices diversos? Sabendo medir e classificar o corpo estariam os discentes preparados para o ensino da Educação Física? Tentarei desenvolver essa questão; contudo, posso adiantar que uma possível resposta não pode ser esboçada pela simples afirmação ou negação das questões levantadas.

Primeiramente, entendo que seja necessário dissipar a falsa compreensão de que o conhecimento tem valor independente de seu contexto de produção, que é neutro, ou de que possui valor em si mesmo. A ciência empírico-analítica tem como seus fundamentos alguns desses pressupostos e por meio deles tenta apagar o ser humano presente em suas teorizações, ou seja, busca produzir um conhecimento sem conexões com a vida (HABERMAS, 1982). Talvez esse seja o pano de fundo a partir do qual técnicas de mensuração corporal são confundidas com avaliação. Desse modo, sem discutir as finalidades mais amplas do processo educativo em que estão inseridas, a mensuração ganha valor em si mesma. O redirecionamento dessa questão possivelmente envolve a (re)afirmação de que a Educação Física está inserida na educação.

De acordo com a perspectiva trazida por Bracht (1992), a Educação Física pode ser entendida como uma prática pedagógica que lida com o que se chama de cultura corporal de movimento. Assim, o trato pedagógico de práticas culturais e historicamente constituídas sob a forma de jogos, danças, lutas, esportes e outras manifestações seriam atribuições da Educação Física. Isto posto, pode-se entender que, sendo prática pedagógica, a Educação Física está orientada por finalidades educativas. Mesmo trabalhando em uma academia ou ensinando natação em um clube, o caráter de trabalho educativo não é suprimido, embora seja fundamental que se levem em consideração os diferentes contextos em que a prática pedagógica se desenvolve, bem como a substância e a história própria da instituição escolar.

Nesses termos, pode-se avançar para a compreensão da prática pedagógica da Educação Física no quadro da organização do trabalho pedagógico e de seus elementos constitutivos, correspondendo aos pares dialéticos: objetivos-avaliação, e conteúdo-método (FREITAS, 2002a). Tal entendimento permite pensar o trabalho pedagógico para além da escolha de conteúdos (a matéria a ser veiculada na prática pedagógica) e métodos (o modo como a matéria será veiculada), oportunizando perceber que existem outras categorias conformando o processo. O professor, ao levar a cabo seu trabalho de ensinar e selecionar o conteúdo a ser desenvolvido, opera a partir de objetivos, tenha o professor clareza disso ou não.

Esses objetivos orientam tanto a dimensão mais imediata do trabalho docente, no que se refere à relação direta com o aluno no ato pedagógico, quanto a dimensão mais ampla do trabalho educativo, no que tange à própria instituição em questão. Em qualquer uma das dimensões citadas anteriormente, o núcleo é a avaliação. Ora, olhemos para a escola: os alunos e alunas são postos sob controle a partir da nota, instrumento punitivo por excelência. Olhemos para uma aula de voleibol: está havendo teste para a seleção dos alunos da escolinha que vão compor a equipe infanto-juvenil feminina do próximo ano; critério de escolha: as alunas devem passar por baixo da rede com o corpo ereto, as que passarem sem ao menos tocar com a cabeça na rede estão eliminadas (são muito baixas). Olhem para as academias e dentro delas observem como as pessoas esquadrinham-se com o olhar a si mesmas e umas as outras; são olhares que conformam um espaço de avaliação incessante sobre um corpo sempre tomado a partir do padrão midiático do belo. Enfim, os objetivos estão ligados a intencionalidades, sejam estas claramente postas ou não, e todo o processo pedagógico é perpassado pela categoria da avaliação, expressa formal ou informalmente. A formação para a docência não pode descuidar disso.

Desse modo, pensar a formação para a avaliação que os futuros professores recebem passa a estar indissociavelmente ligado aos objetivos educacionais. Fato que permite colocar questões como: para que e por que avalio? Qual horizonte persigo em minha avaliação? Quais intencionalidades regem o processo? Nesse sentido, seguindo a perspectiva de Freitas (2002a), o par dialético formado pelas categorias objetivo e avaliação modulam o trabalho pedagógico e orientam a proposição de conteúdos e metodologias. Na escola capitalista, acrescenta Freitas (2002a), a categoria da avaliação ocupa papel central. O curioso é que, embora seja um dos constituintes que formam o núcleo do trabalho pedagógico, nos cursos de formação de professores a avaliação está longe de ter a importância que mereceria, como mostra Villas Boas (2001a).

Analisando a formação de professores no curso de magistério (nível médio) no Distrito Federal, a referida autora aponta que o tema da avaliação fica sob a responsabilidade de uma disciplina, a Didática Geral, e que em todos os planos de ensino analisados a avaliação é o último item abordado. Ponto também interessante é que, apesar dos debates que têm posto em foco a centralidade da avaliação e sua relação com o trabalho pedagógico da escola como um todo, Villas Boas (2001a) constatou que a avaliação continua a ser vista somente em termos de suas funções, conceitos e procedimentos, reduzindo a discussão unicamente à questão da compreensão do desempenho do aluno – nos termos de Freitas (2002a), ainda continua em curso um processo didático aprisionado à sala

W. F. Alves

de aula. Nas conclusões de seu estudo, Villas Boas (2001a) aponta a necessidade de um projeto político-pedagógico que, construído coletivamente, compreenda a centralidade da categoria avaliação e seu vínculo estreito com a categoria objetivos na organização do trabalho da escola, seja no âmbito da escola como um todo, seja no espaço da sala de aula. Este último aspecto levantado traz importantes contribuições para as proposições deste texto.

Não parece ser improvável que vários dos problemas apontados no parágrafo anterior possam ser partilhados por muitos cursos de licenciatura, incluindo, é claro, os de Educação Física. Nessa área, em particular, talvez esse quadro tenha contornos ainda mais especiais, dado a Educação Física ter sua história ligada à ordem e ao disciplinamento corporal, bem como existirem significativos conflitos internos – cito em particular os setores conservadores ligados ao Conselho Federal de Educação Física, guiados pela lógica do mercado. De qualquer modo, o que pretendo ressaltar é que a avaliação em um curso de formação de professores não pode ser vista como uma discussão periférica. Bem ao contrário, trata-se de uma questão central.

Finalizando este momento do texto, é possível sinalizar que a formação docente não pode prescindir de uma sólida base relativa às questões que envolvem a categoria da avaliação. A avaliação não pode ser apenas mensuração, como também não pode ser o último item de uma disciplina ao longo de todo um curso de formação. Junto com Villas Boas (2001a), reafirmo a necessidade de os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores articularem-se em torno dessas questões.

FORMANDO E DEFORMANDO FUTUROS COLEGAS DE PROFISSÃO

Recentemente um aluno me contou uma história que ilustra bem o que é o problema da avaliação no Ensino Superior. Segundo ele, ao cursar uma das disciplinas ligadas ao ensino das práticas esportivas, o professor usava como instrumento para a avaliação a análise dos movimentos realizados (corretos ou incorretos), de modo que sua nota foi rebaixada pelo fato de não ter executado o movimento como havia sido previamente estipulado. Logo, seguindo essa lógica de avaliação, o aluno não domina os fundamentos básicos da modalidade esportiva em questão, certo? Veremos que não é bem assim.

O referido aluno acaba de abandonar o campo profissional; até o semestre passado era jogador de uma das principais equipes do país. Será que esse aluno realmente não conhece os fundamentos básicos da modalidade esportiva a que se dedicou durante vários anos como profissional? Notem que não estou fazendo referência ao conhecimento pedagógico ou ao conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), que não eram objeto de preocupação da referida prática avaliativa, mas ao conhecimento do conteúdo. Será que esse aluno não conhece realmente as técnicas e táticas básicas do esporte em questão?

O exemplo acima poderia ser extrapolado para outras disciplinas, como Didática, Sociologia da Educação e da Educação Física, Estudos sobre Currículo e outras, bem como para outros cursos de âmbito universitário. O pano de fundo parece ser um só e está ligado a uma concepção de avaliação classificatória, seletiva e excludente.

Docência universitária e avaliação

De acordo com Sordi (2002), a avaliação no Ensino Superior tem privilegiado a memorização e reprodução dos conteúdos ensinados, com a finalidade de êxito pela nota. A obtenção da nota passa a reger o processo de ensino, e o aluno, refém desse modelo, passa a jogar conforme as regras do jogo: ele responde o que o professor quer ouvir. Ainda de acordo com a referida autora, tal processo começa ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sua lógica sofre poucas alterações ao longo das outras etapas do ensino, potencializando seus efeitos disciplinadores e conformadores a ordem.

As conseqüências desse modelo já conhecemos. Marcas visíveis e invisíveis em nossa criatividade; instituição do silêncio e da vergonha; necessidade de aprender a dar respostas e, paralelamente, de desaprender a fazer perguntas; insegurança para experimentar raciocínios mais complexos e por vezes desestabilizadores [...] (SORDI, 2002, p. 235).

A manutenção da mesma lógica avaliativa vivenciada na Educação Básica ratifica não somente a força de uma determinada concepção de avaliação, mas acaba também por inspirar os alunos da graduação, nossos futuros colegas de profissão, a seguirem os mesmos princípios. Tal questão não parece receber a atenção devida entre os docentes universitários; no entanto, mesmo que dela insistam em desviar o olhar, ela não deixa de acontecer.

Dia após dia, os alunos na universidade estão expostos à avaliação, seja ela instrucional, do comportamento, dos valores e das atitudes (FREITAS, 2002a), e, mesmo que o professor ignore o fato, os alunos lêem a sua prática. Mesmo sem ser explicitamente ensinada, a lógica da avaliação pode ser aprendida. Talvez a palavra mais adequada seja “incorporada”.

Ademais, não se deve esquecer que uma das grandes dificuldades na formação de docentes é mudar valores, concepções e práticas. Nesse sentido, mais do que ficar limitada à disciplina Didática, a avaliação deve fornecer a coerência para o projeto político-pedagógico dos cursos. O risco de não se assumir isso, como mostra Tardif (2002), pode ser o de termos alunos que entram e saem da universidade sem modificarem suas crenças sobre o ensino.

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho aproximadamente 16 anos (aproximadamente 15.000 horas), antes de começarem a trabalhar (LORTIE, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...]. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos da formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los (WIDEEN et alii, 1998). Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino (TARDIF, 2002, p. 261).

Se por um lado é possível apontar que a docência universitária possui sérias dificuldades em relação à avaliação, por outro é possível apontar práticas inovadoras e que procuram avançar para além de um modelo classificatório e excludente de avaliação, como evidenciou Sordi (2002). Contudo, alerta a autora, a questão é mais complexa do que a simples adoção de novos procedimentos, como o uso de portfólios. Para mudar o olhar dos professores não basta que se mudem os óculos (ALVES, 2004).

W. F. Alves

Ademais, ainda pensando em práticas avaliativas diferenciadas, partindo do princípio que a avaliação é categoria chave na organização do trabalho pedagógico, é possível perceber que em várias experiências de inovação no magistério superior a lógica tradicional da avaliação foi invertida, como são exemplos as práticas pedagógicas narradas por Veiga (1998); Balzan (2002); Veiga, Resende e Fonseca (2002); e Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003).

Contudo, infelizmente, as experiências acima não parecem constituir a situação comum no âmbito da universidade. Como aponta Sordi (2002), os alunos ainda continuam sendo avaliados pelo mais baixo nível de pensamento que o ser humano possui: a capacidade de memorizar. Os desafios nesse campo não são pequenos, e a construção de práticas diferenciadas, como destacam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), não ocorrerá sem a articulação do desenvolvimento pessoal e institucional. Repensar as questões aqui levantadas envolve, necessariamente, articular essas duas dimensões, bem como incorporar a dimensão do desenvolvimento profissional docente.

CAMINHOS E DESAFIOS

Pensar o desenvolvimento profissional dos professores requer ultrapassar a dimensão individual da colocação de problemas. A profissão docente não pode ser pensada sem a articulação da dimensão pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992). Tais questões indicam o horizonte a ser perseguido. Procurarei explicar isso melhor.

Na dimensão pessoal, é importante ficar atento às histórias de vida e às conseqüentes trajetórias que os professores percorrem ao longo de suas vidas. Diversos estudiosos da profissão docente já apontaram a relevância de se atentar para essa questão (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992, 2000; LELIS, 2001, entre outros). Os diversos tempos que o professor atravessa – tempo de infância, de escolarização primária, de formação inicial, de ingresso na profissão, de carreira – cobram efeito no trabalho docente e contribuem na consolidação de seus saberes (TARDIF, 2002).

Na dimensão profissional, importa fortalecer o entendimento da docência como profissão. Faz-se necessário entender que a docência não é questão de dom, mas construída em um processo formativo que envolve todo um percurso pessoal e profissional. Assim, é possível vislumbrar importância das práticas de formação contínua para os professores universitários, práticas estas que devem focar não somente o professor individualmente, mas o coletivo docente. Em se tratando de docência universitária, isto ganha particular importância pelo fato de parte substancial dos professores terem tido apenas uma disciplina de 45 ou 60 horas em seus cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) para prepará-los para o magistério superior, com exceção dos professores que fizeram a opção de desenvolver seus estudos na área da educação.

Na dimensão organizacional ou institucional, pode-se dizer que talvez a maior tarefa esteja na organização global do trabalho pedagógico da universidade. Nesse aspecto, o projeto político-pedagógico institucional, que é garantido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tem papel importante no sentido de impulsionar as ações coletivas e apontar a direção comum a ser perseguida.

Contudo, não há como negar que essa é tarefa das mais difíceis. Por um lado, existe toda uma tradição de trabalho individual, de planejamento individual, de reflexão individual; ou seja, os professores, ao ingressarem no magistério superior, são introduzidos em um trabalho solitário, como diz Anastasiou (2002). Por outro lado, a universidade tem visto seus professores se desdobrarem em um acúmulo sem fim de aulas, ensinando em salas abarrotadas, tendo que lecionar em várias instituições para amenizar o peso de seus contratos temporários e os baixos salários, sem poderem, é claro, se dedicar à pesquisa – curiosamente, é esse modelo de professor que vem embalando os artigos de um conhecido neoliberal que frequentemente escreve em uma das revistas de maior circulação no país (CASTRO, 2004). Tudo isso sem contar a política educacional autoritária e privatista que revestiu a última administração federal e que, provavelmente, ainda não foi dissipada.

De fato, os desafios são enormes e implicam, em meio a esse movimento que procurei esboçar aqui, uma outra lógica de organização do trabalho pedagógico. Nesse processo, a categoria avaliação, juntamente com a categoria objetivos, tem papel central.

Nesse sentido, os educadores comprometidos com a constituição de uma sociedade mais justa e democrática não podem tratar a avaliação como secundária. Sem nossos alunos avançarem no domínio e na compreensão crítica da avaliação, os esforços a favor da construção de uma prática pedagógica escolar transformadora podem ser seriamente prejudicados. A esse respeito convém lembrar um estudo desenvolvido por Villas Boas (2001a), em que a autora lança uma questão instigante: devemos “ensinar” ou praticar a avaliação? Essa questão remete à necessária não-dissociação entre o discurso crítico e a prática. Tardif (2002) também comenta a questão na mesma direção, apontando a importância de o professor universitário tomar como objeto de análise sua própria prática:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino [...]. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossa capacidade de reação. Enfim, essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre as nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para os nossos alunos e para professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que estas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (TARDIF, 2002, p. 276).

Confesso que quando fiz a leitura do trecho acima me senti incomodado – talvez porque ele anuncie algo que era apenas pressentido. Nós, professores, temos uma longa caminhada pela frente. Trata-se de uma caminhada em que dimensões pessoais, profissionais e institucionais se interpenetram no projeto comum de colaborar no efetivo oferecimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, sendo esta a tarefa, esquivarmo-nos das questões que envolvem a avaliação em nada contribui para que a prática educativa avance. Talvez esteja aí a grande armadilha: a avaliação cobra efeito pelo que diretamente faz, quando classifica e exclui, como pelo que não faz, quando os alunos e alunas passam pela universidade sem

W. F. Alves

aprender. Não há como o professor e a instituição simplesmente se livrarem da avaliação.

Finalizo, então, indicando a necessidade de se inverter o sentido da prática avaliativa hegemônica e convertê-la em espaço de comunicação entre os sujeitos envolvidos, um espaço onde nossos alunos e alunas possam ser formados e informados sobre seus êxitos, suas dificuldades e potencialidades (HADJI, 2001). Tal processo não pode se descuidar do fato de que a instituição não realiza apenas ensino-aprendizagem, mas trabalho pedagógico. Desse modo, como aponta Villas Boas (2001b), uma avaliação que procure ser formativa deve buscar não apenas o desenvolvimento do aluno, mas também do professor e da instituição.

Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação continuada para os professores de educação física no Projeto de Aceleração da Aprendizagem em Goiás. *Inter-Ação*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Goiás. Goiânia, v. 28, n. 2, p. 205-217, jul.-dez. 2003.
- BALZAN, Newton C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 115-136.
- BORGES, Cecília M.F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CASTRO, Cláudio. A ilegalidade virtuosa. *Revista Veja*. São Paulo: Abril, v. 37, n. 8, p. 28, 2004.
- DALBEN, Ângela I.L.F. Das avaliações exigidas as avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-42.
- FREITAS, Luiz C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002a.
- _____. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002b. ISSN: 0101-7330.
- _____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002c. p. 83-111.
- GÜNTHER, Mariana C.C.; MOLINA NETO, V. A formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo etnográfico. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 255-270.
- LELIS, Isabel. La construction sociale de la profession enseignante : un réseau d'histoires. *Education et francophonie*, revue scientifique virtuelle, v. 29, n. 1, printemps 2001. Disponível em: <www.acelf.ca>.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G.C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 267-278.

Docência universitária e avaliação

- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, february 1987.
- SILVA, Tomaz T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.
- SORDI, Mara R.L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 231-248.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Denise B.C.; MOROSINI, M. (Orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1998. p. 34-67.
- _____.; RESENDE, Lúcia M.G.; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 161-191.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas: Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação, 1993 (Tese de doutorado).
- _____. Desafio da avaliação no curso de magistério: “ensinar” ou praticar a avaliação? *Linhas Críticas*. Brasília, , v. 7 , n. 12, p. 23-40, jan.-jun. 2001a.
- _____. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001b. p. 175-212.

W. F. Alves

University teaching and evaluation: challenges for physical education

Abstract

The aim of this text is to discuss the evaluation in Higher Education and some of its implications in teaching training, focusing especially on Physical Education. With the understanding that evaluation holds a central place in the organization of the pedagogical work, we attempted to rethink teachers' training in Physical Education, bringing evaluation at the center of the undergraduate courses. To conclude, we pointed out the importance of giving greater attention to the evaluation in the undergraduate courses of teacher training as well as the need for professors to reflect on their own evaluative practices.

Keywords: University teaching. Evaluation. Physical Education. Teachers' training.

L'enseignement universitaire et l'évaluation : les défis pour l'éducation physique

Résumé

L'objectif de ce texte est de discuter l'évaluation dans l'enseignement universitaire et quelques implications sur la formation des maîtres, focalisant particulièrement sur l'Éducation Physique. À partir de la compréhension que l'évaluation occupe une place centrale dans l'organisation du travail pédagogique, on a essayé de repenser la formation des maîtres en Éducation Physique, mettant l'évaluation au centre des cours de formation de maîtres. En concluant, l'importance de donner une plus grande attention à l'évaluation dans les cours de formation des maîtres a été soulevée bien comme le besoin des professeurs de réfléchir sur leurs propres pratiques d'évaluation.

Mots clefs : Enseignement universitaire. Évaluation. Éducation physique. Formation de maîtres.

Docencia universitaria y evaluación: desafíos para la educación física

Resumen

El objetivo de este texto es discutir la evaluación en la enseñanza superior y algunas de sus implicaciones en la formación de profesores, particularmente problematizando el campo de la educación física. Comprendiendo que la categoría "evaluación" tiene un lugar central en la organización del trabajo pedagógico, buscamos repensar la formación docente en educación física trayendo la evaluación para el centro de las carreras de formación. Al concluir el texto, apuntamos la importancia de que se conceda una mayor atención a la evaluación en las carreras de formación inicial, como también la necesidad de que los docentes universitarios reflexionen acerca de sus propias prácticas evaluativas.

Palabras-clave: Docencia universitaria. Evaluación. Educación física. Formación de profesores.

Recebido: 18.10.2004

Aceito: 17.12.2004