

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARCELA GALVÃO DINELLI

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
O OLHAR DO PROFESSOR**

Campinas, 2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARCELA GALVÃO DINELLI

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
O OLHAR DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso Graduação
apresentado à Faculdade de Educação Física
da Universidade Estadual de Campinas para
a obtenção do Título de Licenciado em
Educação Física.

Orientador: Jocimar Daolio

Campinas, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

D612a Dinelli, Marcela Galvão, 1989-
Avaliação em educação física: o olhar do professor /
Marcela Galvão Dinelli. – Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Jocimar Daolio
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Avaliação. 2. Educação física. 3. Escola. I. Daolio, Jocimar.
II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Evaluation in physical education: the look of the teacher.

Palavras-chaves em inglês:

Evaluation.

Physical education

School.

Titulação: Licenciatura em Educação Física

Banca examinadora:

Jocimar Daolio [orientador]

Eliana Ayoub

Data da defesa: 06-12-2011

MARCELA GALVÃO DINELLI

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
O OLHAR DO PROFESSOR**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso Graduação defendido por Marcela Galvão Dinelli aprovado pela Comissão julgadora em 06/12/2011.

Jocimar Daolio
Orientador

Eliana Ayoub
Banca Examinadora

Campinas, 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço meu orientador Professor Dr^o Jocimar Daolio pela paciência, atenção, preciosas contribuições e confiança neste trabalho. Além disso, por ser minha maior fonte de inspiração na Educação Física escolar.

À professora Dr^a Eliana Ayoub pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho.

Aos meus pais Roberto Dinelli e Maria do Rosário Galvão Dinelli, que sempre me deram apoio em todas as escolhas de minha vida, sendo os maiores responsáveis pela formação dos meus valores pessoais mais preciosos, como o amor, o respeito e o trabalho.

Aos meus irmãos Roberto Galvão Dinelli e Bruno Gabriel Dinelli Neto por todo o carinho e companheirismo que reforçam o significado da palavra irmão.

Aos meus avós, Bruno, Julia e Carminha, por todo amor, carinho e orações em todos os momentos de minha vida.

Aos meus tios e primos pela união e afeto de sempre.

À família que eu adotei, Reptil Durval, por me ensinar a virar gente grande, pelas risadas, conversas, momentos de estudo, e por tantos outros momentos de troca que fizeram destes últimos quatro anos muito especiais.

Aos amigos e amigas Ana, Juh Ifch, Lara, Fer, Grazi, Nat, Marco, Lash, Isa, Divino, Rebeka, Dani, Boneco e Diego por estarem sempre ao meu lado, mesmo que não fisicamente.

Aos colegas Antonio e Simoni por contribuírem na construção deste trabalho.

E ao Rafael que além de todo amor, carinho e companheirismo, sempre esteve disposto a fazer leituras e sugestões valiosas neste trabalho.

Obrigada a todos!

DINELLI, Marcela G. **Avaliação em educação física escolar: o olhar do professor.** 2011. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RESUMO

Partindo de inquietações acerca do processo de avaliação da aprendizagem da disciplina de Educação Física na escola, este trabalho objetivou compreender o olhar de um professor no dia-a-dia de sua prática avaliativa. Para isso foram observadas 30 horas de aulas de Educação Física de um professor de Educação Física de uma escola Estadual da cidade de Campinas, São Paulo. Além disso, foram realizadas duas entrevistas com o docente. As análises do campo e das entrevistas foram possíveis a partir da revisão bibliográfica que compreendeu a discussão da avaliação na área da Educação e da Educação Física escolar. Esta discussão pretende contribuir para o debate sobre as formas de pensar e reconstruir processos avaliativos na Educação Física escolar.

Palavras-chaves: Avaliação; Educação Física; Escola.

DINELLI, Marcela G. **Evaluation in Physical Education:** the look of the teacher. 2011. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ABSTRACT

Based on concerns about the process of learning evaluation conducted in the discipline of physical education in the school, this study aimed to understand which would be the look of a professor in the day-by-day of their evaluation practice. For this 30 hours of lessons of Physical Education of one same teacher of Physical Education of a State school of the city of Campinas, São Paulo, had been observed. Moreover, two interviews with the same professor had been carried through. The analyses of the field and the interviews had been possible from the literature review that included the discussion of the evaluation in the field of Education and Physical Education. This discussion is intended to contribute to the debate about the ways of thinking and re-evaluation processes in school physical education.

Key-words: Evaluation; Physical Education; School.

*Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...*

(Gonzaguinha – O que é? O que é?)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO.....	10
1.1. Avaliação da aprendizagem escolar	10
1.2. Educação Física Escolar	16
1.3. Avaliação na/da Educação Física Escolar.....	22
2. ENCONTRO COM A ESCOLA	30
2.1. O Campo	31
2.2. As Entrevistas	36
2.3. Diálogos Possíveis	39
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

Para grande parte dos estudantes, a avaliação é uma questão que ainda causa temor e angústia. Seja por seus duros critérios ou então pela falta deles. No caso da Educação Física escolar a segunda opção se enquadra melhor nos exemplos de aulas encontrados atualmente.

Durante minha trajetória escolar, nunca fui considerada uma boa aluna de Educação Física, devido à minha falta de habilidade evidente na prática dos esportes coletivos, conteúdo hegemônico na área. Este fato gradualmente gerou desinteresse para tal disciplina. Assim, em meus boletins escolares sempre ficavam registradas as notas 6,0 ou 7,0 para a Educação Física.

Os critérios de avaliação e notas nesta disciplina sempre foram obscuros e desmotivantes para mim, sendo minha única certeza que a Educação Física não iria me reprovar. Desta forma me distanciei definitivamente dela na escola quando a transferiram para o período vespertino (extracurricular), ganhando dispensa das aulas por participar de competições como atleta da Federação Paulista de Judô.

O ingresso no curso superior de Educação Física ocorreu anos depois, devido à minha afinidade com atividade física e interesse no conhecimento do corpo humano. Diante disso e de minha história com essa disciplina, principalmente a respeito da trajetória escolar desastrosa, não tinha nenhuma intenção de optar pela licenciatura.

No entanto, ao longo da graduação me aproximei dos estudos na área de humanidades ao participar do grupo de estudos GEPEFIC (Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física Cultura) coordenado pelo Profº Drº Jocimar Daolio da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Me envolvi em muitas discussões e debates a partir de leituras sobre a área da Educação Física escolar e da Antropologia, com isso aos poucos fui tendo a certeza de que atuaria como professora. Porém esta certeza viria cheia de dúvidas e inquietações que me remetiam às minhas aulas de Educação Física como aluna, como a questão da avaliação.

O que eu não imaginava como aluna era que o problema da avaliação na Educação Física escolar também causava (e causa) grande angústia por parte dos professores. Os estágios na escola me abriram os olhos para essa questão, ao passar por muitos momentos ouvindo os professores sobre suas experiências e expectativas.

Estas cenas fizeram despertar ainda mais meu interesse em buscar maior compreensão e aprofundamento nos conhecimentos desta prática, sobretudo com relação à Educação Física

escolar. Deste modo, inicio este trabalho com um estudo da avaliação da aprendizagem escolar a partir do referencial teórico da área de Educação. Em seguida busco discorrer sobre a mudança do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira para que posteriormente seja feita uma relação entre a avaliação da e na Educação Física, fazendo uma reflexão acerca do que já foi publicado na área em relação a esse tema.

O objetivo deste trabalho foi compreender a prática da avaliação sob o olhar de um professor, desta forma, no segundo capítulo são apresentados os relatos da pesquisa realizada com o professor de Educação Física de uma escola estadual.

Essa pesquisa surgiu da necessidade de aproximação à realidade da prática do professor. Diante disso efetuei um estudo de caso, observando durante um semestre as aulas de Educação Física de uma escola estadual de Campinas. Também tive a oportunidade de entrevistar o professor para que ele explicitasse o seu entendimento sobre a prática da avaliação. Neste capítulo, são apresentados relatos da pesquisa de campo, em que descrevo muitos momentos de aulas que apontavam para a prática avaliativa. Também são expressos trechos das entrevistas cedidas pelo docente.

Ainda no segundo capítulo, é feita a interpretação do que foi apresentado pelos relatos da pesquisa, tanto das cenas apontadas no campo quanto das entrevistas obtidas com o professor, assim são realizados os diálogos possíveis tomando com referencia autores da área da Educação e da Educação Física que foram estudados ao longo deste trabalho.

Fechando o estudo, sem ter a intenção de esgotar o assunto nem de achar respostas e receitas para a avaliação na Educação Física escolar, são realizadas algumas considerações a partir das reflexões que o contato com a prática tornou possível, contribuindo assim com a fomentação do debate sobre o tema na área.

1. AVALIAÇÃO: UM TEMA POLÊMICO

1.1. Avaliação da aprendizagem escolar

Nesta seção busco discutir o retrospecto da avaliação da aprendizagem escolar, com a intenção de aprofundar uma compreensão da avaliação tendo em vista seus objetivos e interesses. Desta forma me aproximarei, aos poucos, do que seria a avaliação no campo da Educação Física escolar.

O tema da avaliação na escola pode ser analisado em diversas facetas, como os índices escolares, focados em questões estruturais, políticas, pedagógicas ou econômicas. No entanto, este trabalho se limita a estudar o grande campo da avaliação voltando seus olhares para a questão do processo ensino-aprendizagem perpassada pela ação, principalmente, do professor.

A avaliação como um processo de medição do conhecimento aprendido data dos séculos XVI e XVII. Baseada nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas, no período de emergência da sociedade burguesa cristã, tornou-se inseparável do ensino de massa a partir do século XIX, devido à obrigatoriedade da escolarização (LUCKESI, 2000; PERRENOUD, 1999), que surgiu com o intuito da formação de uma nova ordem social. Para que isso fosse constantemente verificado, foram necessárias criações de formas de se avaliar.

A pedagogia jesuítica seguia normas rigorosas na orientação dos estudos escolásticos, que objetivavam a criação de uma hegemonia católica e, para tanto, voltava sua atenção ao ritual de provas e exames. Esses se davam na criação de uma banca examinadora, que tinha a função de, além de julgar, comunicar publicamente os resultados, gerando um sentimento de temor aos avaliados (LUCKESI, 2000).

Historicamente, a avaliação escolar foi marcada por um papel autoritário, conservador de uma ordem social ao ser excludente aos não qualificados (LÜDKE, 2002), segregando os ruins dos bons. Assim, o advento do exame, que tradicionalmente era sinônimo de pareceres médicos, passou a ser usado como forma de sanção normalizadora, além de vigiar o aluno (FOUCAULT, 2004) ao “avaliar” a aprendizagem escolar.

Essa relação com os exames médicos deu-se ao passo que os exames escolares serviam de verificação, classificação e correção de uma ordem saudável, sendo usados como técnica disciplinadora e hierarquizante, tendo por objetivo qualificar e punir de acordo com os desempenhos obtidos:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento (FOUCAULT, 2004, p.149).

Esse modelo caracterizava o aluno que não passava no exame como um pequeno infrator, que estava à margem das leis e regras determinadas pela escola, pois não fora capaz de aprender os saberes estabelecidos pela disciplina escolar, sendo então sujeito a castigos e punições. Assim, os mecanismos de punição utilizados seriam as notas baixas, reflexo de um desempenho acadêmico longe do esperado, e os exames de recuperação, muitas vezes representados pela repetição de um modelo que já se havia mostrado insuficiente para o aprendizado do aluno detentor de notas vermelhas, reforçando a polarização estabelecida entre os alunos aptos e não aptos, ou seja, entre aqueles que passavam no exame e os que eram reprovados.

A qualidade examinadora da avaliação da aprendizagem escolar, a qual tinha o intuito de provar o que foi aprendido, buscando evidências e fatos nos resultados obtidos (notas), aproximava-se de uma pedagogia que funcionava como ciência (FOUCAULT, 2004), fazendo menção, mais uma vez, aos exames médicos. No entanto, esse modelo se atinha aos resultados, sintomas, e não às reais causas do diagnóstico exposto. Esse quadro revelava uma metodologia de ensino pautada na instrução verbal (oral e escrita) e na memorização do conteúdo.

Acerca dessa questão, Paulo Freire (1985) fez uma crítica pertinente à educação e ao papel do educador:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’ tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1985, p.66).

Essa “educação bancária” (FREIRE, 1985), na qual os alunos são vistos como recipientes nos quais o professor depositará determinado conteúdo, também se refletiu na avaliação, sendo esta uma maneira de o professor verificar se o conteúdo foi realmente depositado e ali ficou guardado. Essa perspectiva de educação corroborou o modelo de avaliação da aprendizagem escolar apresentado por Michel Foucault (2004), em que o foco estava nos resultados, nos sintomas, deixando de lado suas causas, ou seja, o seu diagnóstico.

Ainda nesse panorama, podemos entender o surgimento da visão culposa do erro (LUCKESI, 2000), que se tornou fonte de castigo para o educando e no qual as notas baixas

não representavam a única forma de punição, mas faziam parte de um sistema punitivo maior, prevendo inclusive castigos de ordem física e psicológica.

No passado foi muito comum a utilização de punições físicas para castigar os alunos que não respondiam de acordo com o que pensava o professor, sendo o uso da palmatória e o ato de ajoelhar no milho variações comuns dos castigos aplicados aos estudantes. Outra forma de castigo também muito utilizado pelos professores, está entre o físico e o moral, foi a exposição do aluno “em pé” para seus colegas de classe, de modo que suas fragilidades se tornassem visíveis aos olhos de todos, transformando-o em exemplo a ser evitado.

Contudo, tais castigos, ou seja, essa forma de culpar e punir o educando por seu mau desempenho, fazem parte de um passado escolar não tão distante, de maneira que ainda hoje encontramos exemplos do uso do erro como fonte de punição, não mais da forma anteriormente colocada, mas de maneiras mais sutis, estando os castigos físicos praticamente abolidos da realidade escolar, especialmente a partir da evolução do pensamento pedagógico ou mesmo da legislação que regula o ambiente educacional e a situação do menor perante a sociedade como um todo.

Sendo assim, com o passar do tempo as punições físicas foram perdendo espaço na escola. No entanto, o castigo não se tornou menos violento. Novas estratégias, em sua maioria ligadas à pressão psicológica, são utilizadas para gerar medo, ansiedade e tensão na turma, com a falsa ilusão, por parte do professor, de que seus alunos ficarão mais atentos aos seus ensinamentos, passando a responder as questões da forma esperada. A chamada oral, com perguntas estabelecidas pelo professor, é um exemplo dessas estratégias. Questionando um a um até que se encontre aquele que dê a resposta errada, o professor, como punição, expõe tal aluno ao ridículo como resultado de sua incapacidade de responder corretamente às perguntas.

Nota-se que com o uso dessa estratégia, assim como de outras similares, ao invés de estar interessado em detectar o que os alunos conseguiram aprender ou mesmo quais as dificuldades apresentadas pela turma acerca do conteúdo estudado, o professor preocupa-se em saber quem não aprendeu a matéria ensinada, servindo de exemplo do que é errado para os outros alunos e revelando uma valorização do aspecto negativo do erro. Perante esse quadro, no qual o aluno está sujeito constantemente a ameaças quando não se sai bem, é gerada uma tensão psicológica que o leva ao sofrimento da autopunição, acarretado pelo sentimento de culpa (LUCKESI, 2000).

Outra forma, mais construtiva, de se pensar o erro na avaliação é partir dele como fonte de crescimento e aprendizagem, em que se deve buscar realizar a observação do ocorrido previamente, para que só então possa ser realizado um julgamento, pois a ideia

central de uma resposta errada é a de que não existem outras opções, ou seja, só existe um padrão de correção (LUCKESI, 2000).

O autoritarismo velado pela centralização no exame gera o sentimento de medo nos alunos, que passarão a adotar determinados comportamentos de submissão e obediência em relação às constantes ameaças utilizadas por pais e professores ao solicitar sua atenção e seu estudo. Assim, a prova (exame) acaba se tornando um fator negativo de motivação do estudo e da disciplina, pois utiliza o medo, importante instrumento de controle social, ao censurar comportamentos e resultados indesejáveis para que seja alcançado o desejado, ou seja, notas altas (LUCKESI, 2000).

O processo de avaliação do ensino não se limita à instituição escolar, representada por profissionais da educação, sistema de ensino e alunos, mas também toca a instituição familiar, posto que os pais desses alunos têm interesses diretos no que está sendo desenvolvido e aprendido por seus filhos. Porém, a atenção é voltada em demasia para os resultados obtidos, ou seja, à aprovação e à reprovação das séries escolares. Isso se dá pois as escolas possuem um interesse centrado nos índices de promoção de seus estudantes e, dessa forma, os encontros de pais e mestres são focados nos boletins de seus filhos, gerando um esvaziamento de todas as questões relativas à complexidade das relações travadas na escola, sejam elas de caráter social, cognitivo, comportamental ou então uma união de fatores.

Esse enfoque nas notas revela uma falsa ideia de legitimidade garantida à disciplina que mais reprova, pois esta será tratada como mais importante, uma vez que exige maior empenho para que o aluno consiga ser aprovado.

Vê-se, portanto, uma avaliação a serviço da seleção, criando hierarquias de excelência à medida que os resultados vão sendo divulgados, gerando tensão na advertência do fracasso, desde em detentores de boas notas, para que continuem a atingir os mesmos padrões, até, e principalmente, naqueles que não alcançaram a boa nota, para que mudem a postura antes que seja tarde demais. Essas hierarquias expressas nas notas não são capazes de revelar a verdade sobre o aprendizado na escola, acontecendo uma eleição de critérios a serem cobrados. O resultado disso é uma dicotomia de saberes, o desejado e o inútil (PERRENOUD, 1999).

Para Philippe Perrenoud (1999), construir outra perspectiva sobre a avaliação seria pensar em uma avaliação formativa, ou a serviço das aprendizagens, isso é, uma avaliação capaz de fazer uma relação entre a pedagogia e as aprendizagens dos alunos. Segundo esse autor, a avaliação formativa busca uma estratégia pedagógica contra o fracasso e as desigualdades, não com o intuito de igualdade de todos, mas de modo que os alunos sejam respeitados pelas diferentes formas de expressão do conhecimento.

Analisando a obra de Cipriano Luckesi, passamos a entender a visão de que a avaliação sempre está a serviço de uma pedagogia, ou seja, de uma concepção teórica de educação que, por conseguinte, é fruto de uma concepção de sociedade. Com isso, é possível compreender o papel do poder disciplinador no caráter autoritário de avaliação presente no modelo de sociedade historicamente estabelecido, ou seja, um modelo conservador de sociedade liberal refletirá em seu processo avaliativo um autoritarismo ao exercer um domínio hegemônico da relação do professor sobre a figura do aluno, buscando estabelecer o equilíbrio social por meio do enquadramento dos indivíduos (LUCKESI, 2000).

A instituição escolar busca entender os alunos como sujeitos iguais ou, quando não os vê assim, tenta torná-los cada vez mais homogêneos, colocando-os na mesma forma de organização de trabalho, horários e currículo. Sendo assim, o processo de ensino/aprendizagem não leva em conta a história dos indivíduos, suas experiências fora do contexto escolar, sua origem social ou idade. De acordo com Juarez Dayrell (1996, p.139):

[...] a diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças aprendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.).

Contrapondo-se a essa visão, o autor compreende os alunos em suas diferenças, superando a visão estereotipada e homogeneizante, pois enxerga a historicidade dos alunos, tendo em mente que cada um possui seus desejos, sentimentos, valores e tudo que lhe seja próprio, que faça parte de sua cultura dentro e fora dos muros da escola.

O campo educativo é reflexo da sociedade urbana e industrial em que os alunos se inserem e que, apesar da enorme diversidade de experiências que a constitui com heterogenia, ainda coloca em oposição duas questões que deveriam ser consideradas complementares, a cultura erudita e a cultura popular, que no caso do contexto educativo seria escola versus alunos. A escola deve ser pensada como um lugar de ampliação de experiências, considerando os saberes prévios dos alunos (DAYRELL, 1996).

É importante lembrar que, assim como os alunos, os professores são sujeitos socioculturais, “[...] portanto, seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e historicidade” (TEIXEIRA, 1996, p.186). Desta forma, atento para que não tratemos o tema da avaliação como se os professores fossem apenas profissionais a serviço de aspectos burocráticos que a instituição escolar os incumbe.

Como a prática do professor está permeada pela cultura, que tem relação com sua história de vida, sobretudo a sua história escolar, é fundamental que haja uma reflexão

autobiográfica do professor para que, a partir de uma reflexão sobre sua própria história de vida, seja possível compreender a história de seus alunos e construir uma realidade educativa plural, complexa, crítica e reflexiva. Dessa forma, o professor passaria a ser, mais do que as crianças, um “transgressor” da realidade, sua e dos outros, para poder analisar o mundo a partir de outros horizontes (GUSMÃO, 2003).

Reconquistando o papel de educador, o professor deixa de ser um fornecedor de respostas fixas e consolidadas para ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o educando, seus contextos e cultura, e participando do seu crescimento para também crescer junto com ela.

Porém, o que vemos hoje é uma relação muito frágil entre a teoria e a prática no campo da avaliação, deixando uma obscuridade na efetividade do seu papel na escola. Sendo assim, mesmo que o professor tenha o desejo de transgredir as barreiras da sociedade em que vive, caracterizada pelos moldes capitalistas (sociedade de consumo), faltam-lhe subsídios teóricos em sua formação que o façam pensar a avaliação sob uma perspectiva crítica (LÜDKE, 2002). Portanto, é fundamental uma aproximação com as ciências sociais a fim de se compreender melhor nossa sociedade e de se estabelecer novas práticas avaliativas, uma vez que, ao se partir de um referencial humano, torna-se mais fácil a aproximação com a cultura do aluno e o entendimento de sociedade, sendo possível chegar a formas de julgamento mais justas quando tratamos da avaliação da aprendizagem escolar.

De forma sistemática, a avaliação requer um processo de coleta de dados, a fim de serem organizados e interpretados para que haja um julgamento processual do desempenho atingido pelo avaliado, no caso da aprendizagem escolar, o aluno. Porém, o julgamento engloba, além do conhecimento desenvolvido, um juízo de valor que esse conhecimento tem tanto para o aluno quanto para o professor que o avalia, juízo tal que está atrelado à cultura a qual eles pertencem. Sendo assim, o processo avaliativo torna-se muito mais complexo que um simples procedimento de medição.

A avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem escolar são meios, e não fins em si mesmas (LUCKESI, 2000). Estas devem existir como um processo dinâmico, a partir da observação de todo o processo de desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo, seja ele ao nível intelectual/cognitivo, afetivo, psicológico ou comportamental, entendendo as dificuldades de cada aluno e sua capacidade de superação, na interação com o grupo e com a disciplina escolar, analisando o empenho e o interesse do estudante, considerando sua individualidade.

É de suma importância sempre dar o retorno daquilo que se está sendo avaliado para

que o aluno possa entender qual é o intuito da avaliação e também para que ele e o professor tenham a clareza de um processo global, e não estático, como costuma ser, caracterizado por provas e exames que não são capazes de expressar de modo completo toda a complexidade que o julgamento a partir de um olhar direto sobre um simples resultado nos esconde.

O foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos deste conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas (ANTUNES, 2002, p.32).

A avaliação deve ser produto de observação contínua ao longo do período escolar, sob o ponto de vista do “ótimo” e não do “máximo”, ou seja, ela deve partir de um processo qualitativo e não quantitativo, enxergando o “máximo” como o maior de todos e o “ótimo” como o melhor possível (ANTUNES, 2002), sem julgar de maneira limitadora as potencialidades do aluno, pautando-se em um olhar indiscriminado para as notas expressas em uma avaliação pontual da aprendizagem.

Ao olhar-se apenas para as notas, desconsideram-se outros aspectos pertinentes ao contexto escolar, que não só dizem respeito aos saberes hegemonicamente introduzidos por cada disciplina, mas também às questões pertinentes à vida, como o respeito pelo próximo, a cooperação, o trabalho em grupo, entre outras questões.

Acredito que a ideia da avaliação está bem descrita por Perrenoud (1999) quando revela que:

Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção, e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos (p.13).

É importante sublinhar que essa engrenagem, ou seja, a avaliação, está voltada para uma concepção pedagógica e um modo de pensar a sociedade. Isso posto, buscarei a seguir perpassar pelo campo teórico da Educação Física escolar a fim de elucidar pontos importantes de sua trajetória, procurando compreender seu campo de avaliação.

1.2. Educação Física Escolar

Esta seção tem por objetivo pensar a Educação Física escolar brasileira, passando por suas raízes até chegar ao grande divisor de águas do cenário nacional, a década de 1980, que

marcou a área tanto acadêmica quanto pedagogicamente. Este retrospecto é importante para que posteriormente seja possível relacionar as distintas linhas do pensamento pedagógico da Educação Física com a avaliação da aprendizagem exercida nesta disciplina escolar.

Assim como a Educação, a Educação Física tem sua história marcada por diferentes ideologias políticas. Ela é instalada na instituição escolar entre os séculos XVIII e XIX, tendo suas raízes na Europa, marcada por forte influência militar e médica (SOARES, 1996; BRACHT, 1999).

Carmen Lúcia Soares (2004) revela que ao longo do período compreendido entre 1850 e 1930, a sociedade brasileira passava por um processo de reconstituição, buscando uma nova ordem econômica, política e social. Com isso, os médicos higienistas ganharam um papel importante ao colocar em prática teorias trazidas da Europa que pregavam valores de virtude e moral da raça. Nessa perspectiva, a Educação Física ganhava um discurso promotor da saúde física e mental, com um caráter de manutenção da ordem e da moral.

Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiava em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideravam-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral (...) (SOARES, 2004, p.71).

A Educação Física militarista, segundo Paulo Ghiraldelli Junior (1991), predominou no Brasil entre os anos 1930 e 1945. Nesse período, com forte influência militar, a Educação Física escolar tinha por objetivo a formação do homem forte e apto a defender a pátria, atuando no desenvolvimento harmônico do corpo, no aperfeiçoamento da destreza, da força e do espírito patriótico.

O que compreendemos hoje por disciplina de Educação Física era anteriormente nomeado de “Ginástica”. No entanto, o movimento ginástico influente nessa disciplina escolar tinha um caráter mais abrangente em relação ao que classificamos hoje, ou seja, não se resumia apenas a exercícios ginásticos, uma vez que compreendia também exercícios militares, jogos, dança, canto, equitação e esgrima (SOARES, 1996).

Nesse período, a Educação Física era reproduzida no ambiente escolar por meio de exercícios sistematizados, utilizando a ginástica numa “perspectiva terapêutica” (BRACHT, 1999, p.73), com o objetivo de formar corpos saudáveis a fim de serem úteis para a força de trabalho, promovendo um controle da natureza corporal. Os exercícios militares eram ressignificados para o plano civil usando os conhecimentos médicos.

Até o século XX, as ciências biológicas embasavam todo o conhecimento científico de corpo e da área. O corpo era entendido na sua porção meramente mecanicista, revelando uma

“educação corporal” pautada na dicotomia corpo e mente, ou seja, a separação entre o físico e o intelectual.

O corpo humano reflete o modelo de sociedade vigente, sendo produto das ações da vida cotidiana. Valter Bracht (1999) nos revela que:

O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida (p.77).

Diante disso, a educação do “corpo” tendia a adaptar-se às necessidades do ser humano na sociedade, sejam elas de produtividade, de controle higienista, moral ou social, revelando um “corpo produto”, “corpo saudável”, “corpo deserotizado” ou um “corpo dócil” (BRACHT, 1999). Porém, é importante ressaltar que mesmo a Educação Física estando permeada meramente pelas ciências biológicas, na busca do doutrinação dos corpos, a sua prática tinha, sobretudo, um caráter pedagógico, ou seja, apesar de ter seus fins voltados a questões referentes à área da saúde e do preparo físico, ainda assim se objetivava na relação ensino/aprendizagem.

Para além do movimento ginástico, já no século XX, o movimento esportivo também foi ganhando visibilidade, tornando-se hegemônico no âmbito escolar para esta disciplina. Mas por mais que o esporte, do mesmo modo que a ginástica, possa revelar-se como um fenômeno polissêmico, caracterizado por seus diversos sentidos e significados sociais (BRACHT, 1999), as aulas consistiam em busca da melhora do rendimento físico, ou melhor, da performance esportiva, ou seja, as aulas eram treinos físicos.

Na segunda metade do século XX, o viés biológico da Educação Física foi dando espaço para um modo de pensar a área a partir da psicologia, ou melhor, da psicomotricidade. O uso desta baseia-se na educação motora, que, segundo Helder Guerra de Resende¹, (apud Daolio, 1997), seria o contraponto do modelo didático direcionado ao rendimento e à automatização motora. Se o esporte era hegemônico antes, pelo menos ele garantia uma especificidade da área, pois o que começa a acontecer a partir da entrada da psicomotricidade na Educação Física é uma descaracterização dessa disciplina escolar, pois ela passa a ser usada como meio de aprendizagem de outras disciplinas e formas de socialização, assumindo um caráter genérico, deixando de ter um conteúdo próprio (SOARES, 1996).

Essa carência de referencial teórico na área difunde-se e confunde-se em uma visão

¹ Resende trabalha o tema em sua tese de livre-docência pela Universidade Gama Filho, “A educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta didático pedagógica” (1992) e no capítulo “Necessidade da educação motora na escola” em *Pensando a educação motora*, organizado por De Marco (1995).

interdisciplinar, focada em um aprimoramento de estruturas psicomotoras de base, com a falsa ideia de uma afirmação da Educação Física na escola a partir do suporte em outras disciplinas, revelando perda de identidade (DAOLIO, 1997).

Contudo, ao longo da década de 1980, as influências biológica e militar da Educação Física foram sendo minimizadas, sobretudo após a abertura política que o Brasil alcançou com a queda do regime militar, possibilitando um olhar mais crítico sobre as práticas corporais. Nesse período, as abordagens pedagógicas da área passaram a ser pensadas, principalmente, a partir de uma perspectiva mais humanística, resultado da aproximação com as ciências humanas, em especial com as teorias da educação, vinculadas, por exemplo, à concepção Histórico-Crítica, tendo como inspiração os estudos de Dermeval Saviani e Paulo Freire (CASTELANI FILHO, 1994).

Jocimar Daolio (1997) ressalta que, por mais que a cientificidade seja fruto de um processo histórico, com o que, por exemplo, deparamo-nos em relatos anteriores, o período compreendido entre o final da década de 1970 e a década de 1980 destacou-se pela expansão do discurso acadêmico da área e sua aplicação à escola, o que gerou um intenso debate entre os representantes das teorias e abordagens que fizeram possível a ampliação dessa discussão.

A trajetória traçada anteriormente, ou seja, a maneira como se desenvolveu o pensamento histórico da Educação Física escolar ao longo do tempo, pode ser vista no quadro a seguir, elaborado por Soares (1996, p.8):

MOVIMENTO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA
1- MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	- GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
2 - MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	- ESPORTE - HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO
3- PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	- CONDUTAS MOTORAS
4 - *CULTURA CORPORAL *CULTURA FÍSICA *CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	- GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...

Quadro 1: Quadro do Movimento do Pensamento da Educação Física Escolar.

Esse quadro resume o movimento do pensamento pedagógico da Educação Física desde o seu surgimento até os dias atuais, sem classificar, como já foi feito por outros autores (DARIDO, 2003), as tendências pedagógicas da área em abordagens sistematizadas.

É interessante observar que no início a Educação Física buscou tratar de temas referentes à sua especificidade, mas ao ser severamente criticada acerca de seus reducionismos biológicos, lançou mão do referencial teórico da psicologia, passando a ser valorizada no campo escolar como meio para outras disciplinas e não com um fim em si mesma.

No entanto, a década de 1980 resgatou a importância da Educação Física na escola retomando o seu sentido específico. Autores como Go Tani, João Batista Freire, Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Valter Bracht, Elenor Kunz, entre outros, foram responsáveis por essa significativa conquista da área, mesmo que seus aportes acadêmicos tenham características distintas.

Go Tani, insatisfeito com a base teórica inconsistente da Educação Física, buscou formação no exterior para responder a seus questionamentos sobre a aprendizagem motora. Assim, finda sua pós-graduação no Japão, voltou ao Brasil e uniu-se a Eduardo Kokubun, Edison de Jesus Manuel e José Elias de Proença para introduzir a abordagem desenvolvimentista no contexto escolar, com a obra intitulada *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI et alli, 1988). Buscando embasamento teórico em autores como Gallahue e Connolly, a temática principal desta obra é o desenvolvimento motor e o refinamento e a aprendizagem das habilidades motoras. Sendo assim, a prática pedagógica nessa abordagem era feita de acordo com cada etapa do desenvolvimento da criança e do adolescente, a partir de habilidades básicas e específicas, utilizando o jogo, o esporte e a dança (DAOLIO, 1997).

João Batista Freire ganhou visibilidade a partir da publicação da obra *Educação de Corpo Inteiro* (1989), em que defendia que a Educação Física deveria se preocupar com a expressão humana a partir do movimento (DAOLIO, 1997). O autor, tendo como base a área da psicologia, fundamentando-se nas ideias de Piaget, objetivava a construção do conhecimento pelo aluno, não somente a partir da relação de ensino-aprendizagem, mas também a partir de sua interação com o mundo. Os conteúdos básicos utilizados seriam os jogos, as brincadeiras populares e o brinquedo, sendo estes instrumentos fundamentais para a educação dos sentidos e dos símbolos, haja vista os jogos e as brincadeiras traduzirem o cotidiano da criança para a vida.

Posteriormente, as contribuições de Tani e Freire passaram a ser bastante criticadas por outros autores da área que buscavam um referencial teórico, sobretudo a partir das ciências políticas, com forte tendência marxista. A crítica era ao fato do ensino do movimento ser descaracterizado do contexto sócio-cultural do aluno, sendo a principal preocupação cumprir etapas do desenvolvimento infantil. “A discussão de Go Tani daria ênfase ao desenvolvimento motor e a de Freire ao desenvolvimento cognitivo.” (DAOLIO, 2004, p.22).

As tendências críticas defendidas por Bracht, Castellani Filho, Taffarel, Soares, Varjal e Escobar na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992) ou por Kunz na obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994) deram à Educação Física escolar um caráter de prática social, quebrando com os reducionismos biológicos ou psicológicos que a área sofrera por anos. Para isso foi usado um conceito importantíssimo para a Educação Física que ganhou espaço de destaque na área, sobretudo pela influência das ciências humanas: o conceito de cultura.

É neste sentido que Daolio (2004) afirma que:

[...] ‘cultura’ é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (p.2).

No entanto, o conceito de cultura junto à Educação Física foi apresentado pelos autores com nomenclaturas e definições diferentes, tais quais “cultura corporal”, “cultura do movimento” e “cultura corporal de movimento” (DAOLIO, 2004). Cada definição que se seguiu trouxe uma reflexão sobre a anterior, evoluindo e aprofundando o debate de cultura na área.

Introduzido pelo Coletivo de Autores (1992), o conceito de “cultura corporal” foi defendido pelo grupo como objeto de estudo da área, sendo esse caracterizado como o

[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representações simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Em seguida, Elenor Kunz (1994) apresentou a ideia de “cultura do movimento” fazendo uma crítica à definição prévia de “cultura corporal”, defendendo que toda cultura é expressa pelo corpo e que o termo anterior nos remeteria à tão criticada dicotomia corpo/mente. O autor utilizou-se do conceito de “Se-Movimentar” para explicar que o

movimento humano parte de uma intencionalidade repleta de sentidos e significados, decorrentes de sua cultura. Para Kunz, o movimento devia ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, sendo através do “Se-Movimentar” que o indivíduo perceberia, sentiria e interagiria com os outros indivíduos e atuaria na sociedade.

Posteriormente ao trabalho com o Coletivo de Autores, Valter Bracht (1999) trouxe uma nova contribuição para a Educação Física, diferente da apresentada naquele trabalho. O autor passou a falar em “cultura corporal de movimento” afirmando que seria o movimento que garantiria a especificidade à Educação Física escolar, com a ressalva de que não seria qualquer movimento, mas o movimento humano contemplado por sentidos e significados que estivessem conferidos em um contexto histórico-cultural. Dessa forma, o autor basicamente uniu os dois conceitos apresentados anteriormente em um novo conceito.

Outras definições de cultura são debatidas na área (DAOLIO, 2004), mas me apoio nessas três para entender a construção do conceito de cultura na Educação Física escolar.

A crise de identidade que a Educação Física sofreu e vem sofrendo ao longo de décadas está relacionada ao que se entende por ser seu sentido singular no campo escolar, sentido este que varia ao passo que se altera o tipo de conhecimento buscado para construir sua fundamentação (BRACHT, 1996). É importante esclarecer que a Educação Física não é uma ciência, e sim uma prática pedagógica que irá se servir de outras ciências, como a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, entre outras, para que a fundamentem (BRACHT, 1999). Penso que a Educação Física seja então uma área de intervenção, que ao fazer uso das ciências “básicas” passa a produzir um conhecimento ressignificado dentro de sua própria área de atuação, nos contínuos esforços de valorizar e estabelecer sua especificidade.

Obviamente não terminam por aqui as indagações a respeito da Educação Física escolar, tanto histórica como politicamente, mas é possível começar a entender que as concepções pedagógicas da área, que se modificaram ao longo dos anos por influência de diferentes modelos de sociedade, refletem diretamente na educação do corpo dentro e fora da escola.

1.3. Avaliação na/da Educação Física Escolar

Diante disso, nesta seção irei relacionar as discussões anteriormente traçadas com alguns trabalhos publicados que dizem respeito à questão da avaliação em Educação Física escolar, criando um panorama de avaliação na área.

Acredito, assim como Juçara Maciel Mauad (2003, p.2), que:

A questão da avaliação pode ser encarada sob quatro grandes temas: avaliação do processo de ensino-aprendizagem (do aluno e do professor), do desempenho do professor, do currículo e da instituição escolar.

Esses grandes temas não podem ser vistos totalmente isolados, sem que se entrelacem em algum momento. No entanto, com o intuito de se fazer um aprofundamento maior no estudo da avaliação, é importante que seja eleito, a princípio, um dos quatro grandes temas.

Os estudos voltados para o tema da avaliação ainda são escassos na área, porém alguns trabalhos já foram publicados no âmbito da Educação Física. Entre eles, destaco: Souza (1990), Santos e Gonçalves (1996), Bratfische (2003), Mauad (2003), Darido (2005), Diniz (2006), Melo *et alii* (2010), valendo a ressalva de que apresentam focos diferentes no debate da avaliação na Educação Física escolar, sejam eles na comparação de metodologias de avaliação, relato da própria experiência como professor avaliador, sugestão de técnicas ou modelos de avaliação para a disciplina, entre outros pontos a serem enfatizados.

Esses trabalhos ajudam a traçar uma perspectiva do caminho que a avaliação está tomando na Educação Física escolar, dando suporte para o debate acadêmico. Por mais que seja possível identificar uma distância conceitual entre alguns autores, devido à época em que os trabalhos foram escritos, ou então às diferenças ideológicas, tais estudos servirão de base para a construção do processo de avaliação em Educação Física escolar.

Em suas explorações sobre as tendências avaliativas na área da Educação Física escolar, Nádia Maria Souza (1990) realizou uma investigação com os professores de escolas públicas do Rio de Janeiro acerca da temática. Com isso a autora observou as tendências expressas pelos professores para que posteriormente fosse feita uma classificação nas teorias pedagógicas vigentes na época. Esse estudo relatou a experiência avaliativa de professores da área, além de ter gerado uma comparação entre diferentes tendências.

Devido à obra em questão ser anterior a muitas das principais referências de Educação Física escolar utilizadas neste trabalho, as tendências avaliativas e teorias tomadas como base para a resposta dos professores, entrevistados por Souza, não continham boa parte da discussão abordada na seção anterior.

A autora classificou as tendências em três grupos, *a tendência clássica*, *a tendência humanista-reformista* e *a tendência crítico-social*, caracterizando cada uma delas a partir da bibliografia estudada e de sua concepção de realidade. Dentre os autores estudados, Souza (1990) utiliza principalmente as concepções das tendências pedagógicas apresentadas por José

Carlos Libâneo² e Maria da Graça Nicoletti Mizukami³, reinterpretando a literatura partindo da observação das manifestações na prática da Educação Física escolar vigente na época.

Estando baseada nas abordagens tradicional e comportamentalista, apresentando aspectos marcantes de uma concepção tecnicista (SOUZA, 1990), a tendência Clássica privilegiava a verificação da aquisição quantitativa dos conteúdos abordados. A segunda tendência identificada pela autora, a Humanista-Reformista, assim intitulada porque idealizava melhores condições estruturais e pedagógicas na escola, tinha seu foco no desenvolvimento do indivíduo por meio das relações interpessoais, dando ênfase às suas características psicológicas e emocionais. “A preocupação central da avaliação volta-se para aspectos internos ao indivíduo, principalmente os aspectos psicológicos” (SOUZA, 1990, p.33). Por fim, a última tendência considerada por Souza, tendência Crítico-Social, fazia uma análise crítica do sistema capitalista, utilizando-se de uma relação horizontal na interação professor-aluno, sendo o professor mediador do processo de ensino-aprendizado escolar. Nesta tendência:

A avaliação se manifesta como um mecanismo de constante diagnóstico da situação tendo em vista o avanço, o crescimento, a tentativa de solução dos problemas e a busca de caminhos alternativos, contando para isto com a participação e a sugestão da comunidade escolar na prática educativa, dentro de um processo de avaliação recíproca (SOUZA, 1990, p.35).

As entrevistas com os professores revelaram que a tendência clássica era hegemônica na avaliação da aprendizagem em Educação Física, sendo que a tendência crítico-social não chegou a ser citada por nenhum professor (SOUZA, 1990).

Saray dos Santos e Gislaine Gonçalves (1996) também realizaram uma investigação com professores da rede pública, desta vez em escolas estaduais e municipais de Maringá, no Paraná. Tinham como objetivo fazer um estudo descritivo de cunho diagnóstico acerca da temática, aplicando questionários com perguntas abertas e fechadas, para analisar a forma como os professores estão elaborando suas avaliações para a área da Educação Física, e também para perceber quais objetivos esses docentes estavam buscando com o processo de avaliação.

O estudo pautou-se em duas hipóteses: a primeira era a de que a avaliação estava sendo realizada com o intuito de verificação das metas a serem atingidas pela disciplina, e a segunda era a existência de diferentes instrumentos de avaliação entre os professores

² Libâneo (1986) em “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos”, 4.ed. São Paulo, Loyola. 149 p.

³ Mizukami (1986) em “Ensino: as abordagens do processo”, São Paulo, E.P.U.

entrevistados (SANTOS & GONÇALVES, 1996). A partir dessas pressuposições e das respostas dos professores, os autores concluíram que existia uma distância muito grande entre a elaboração do planejamento e a da avaliação, dando menos ênfase à segunda, uma vez que os objetivos educacionais da avaliação não eram bem definidos ou fundamentados e a falta de clareza na resposta dos entrevistados revelara uma precariedade de embasamento teórico. Além disso, os professores pareceram realizar as avaliações para cumprir meras exigências burocráticas, deixando de buscar instrumentos e recursos diferentes para atender seus alunos (SANTOS & GONÇALVES, 1996).

Diferentemente dos casos anteriores, Sandra Bratfische (2003) buscou uma compreensão dos fatores que influenciam o processo avaliativo fazendo uma revisão bibliográfica sobre a avaliação em Educação e em Educação Física. Esse trabalho enxergava a avaliação como um desafio a ser enfrentado no campo escolar, acima de tudo na disciplina de Educação Física, pois, para não cair em uma apreciação tecnicista, o avaliador acabava partindo para o campo da subjetividade ao analisar os domínios afetivos, cognitivos e psicomotores de seus alunos.

Ao contrastar diversos autores, tanto da área da Educação quanto específicos da Educação Física, a autora deixou claro que a avaliação é o grande desafio da escola. Não obstante, devido a características específicas da área de Educação Física, defendeu ela, o desafio se torna mais complexo, uma vez que, além de ser necessário observar, inquirir e testar o aluno de forma global, o professor não pode desviar o foco dos conteúdos e saberes da área (BRATIFISCHE, 2003).

A análise que a autora fez, a partir da literatura trabalhada, é que, para que haja uma mudança significativa no processo de avaliação na área, seria necessário que os professores tomassem consciência da importância da realização do mesmo. O professor deveria entender a utilidade da prática avaliativa no seu trabalho pedagógico, bem como estabelecer uma avaliação coerente com seus conteúdos e especificidades (BRATIFISCHE, 2003).

Assim como Bratfische (2003), Mauad (2003) também realizou uma revisão bibliográfica acerca do tema da avaliação, direcionando seu olhar para o aspecto histórico da temática. Em seguida, para a concretização de seu trabalho de campo, a autora relatou sua experiência como professora de uma escola no município de Campinas, no Estado de São Paulo, na elaboração e na prática de avaliações nas aulas de Educação Física, implementando os conceitos estudados.

Vale salientar que Mauad (2003) deixou claro que o seu trabalho não tinha como objetivo criar um modelo de avaliação, mas sim mostrar caminhos possíveis para essa prática

na Educação Física, de maneira séria, clara e objetiva. Para tanto fundamentou suas aulas em uma prática reflexiva, estudando com seus alunos o futebol, sobretudo a Copa do Mundo que aconteceu no ano de sua pesquisa. Traçou suas metas em fazer com que seus alunos pudessem compreender o futebol como um fenômeno sociocultural e usou como recurso didático uma apostila de sua autoria para que pudessem trabalhar regras, histórico, entre outros aspectos da temática. A autora reforçou que, a partir de sua experiência, constatou a importância de o processo de avaliação ser construído em conjunto com os seus alunos, desvinculando-se de uma prática punitiva e fazendo parte do desenvolvimento e aprendizado destes.

Suraya Darido (2005) tratou a questão da avaliação dessa disciplina revelando seu percurso histórico na área de acordo com as tendências pedagógicas vigentes em cada período. A autora discorreu também sobre as dificuldades encontradas na prática do professor, como a formação inicial inconsistente para o processo avaliativo, ou seja, uma ausência de reflexão e estudo sobre o tema que limita sua prática.

Os docentes são grandes interessados na compreensão do tema, seja para que entendam melhor o percurso da avaliação ao longo das tendências pedagógicas, podendo identificar onde suas práticas estão situadas, ou então para tomarem conhecimento de recursos e instrumentos de avaliação, podendo contemplar seus alunos de modo mais abrangente. Consequentemente, a prática pode servir também como forma de auto-avaliação de seu trabalho.

Darido (2005) levanta algumas questões como: “*Por que avaliar?*”, “*Quem avalia?*”, “*Como avaliar?*”, “*O que avaliar?*”, “*Quando avaliar?*”. Essas indagações geram uma reflexão crítica sobre cada etapa do processo avaliativo. Além disso, a autora coloca em pauta a avaliação nas diferentes dimensões dos conteúdos *conceitual* (conhecer os conceitos provenientes da área), *atitudinal* (postura referente aos componentes afetivos da aula) e *procedimental* (saber fazer, domínio prático).

Por fim foram levantadas questões referentes às notas e atribuições de conceitos na disciplina de Educação Física. Apesar de avaliar ser diferente de dar nota, essas duas ações estão intimamente relacionadas no âmbito escolar. A autora explicou que essa discussão é sempre muito acalorada entre os professores da área, pois muitos defendem que não seja necessário dar uma nota na disciplina de Educação Física e outros pleiteiam a nota como forma de legitimação da ação docente, uma vez que esta é um critério de aprovação e reprovação, havendo ainda outro grupo de docentes que sustenta que o ideal é que o critério de aprovação e reprovação para a disciplina seja apenas a frequência dos alunos nas aulas. Com isso a autora destacou o fato de que a legitimidade é dada à área ao se explicitarem as

decisões tomadas democraticamente para todos os interessados na questão, ou seja, os alunos em apreço (DARIDO, 2005).

Para compreender a avaliação, é importante saber de qual visão de área o professor de Educação Física parte, ou seja, em qual campo do conhecimento esse professor irá buscar sua fundamentação, porque, como dito anteriormente, a avaliação está a serviço de uma pedagogia, dizendo muito sobre a prática do professor.

Como destaca Darido (2005, p.123):

Na perspectiva tradicional esportivista, aquela que vigorou a partir da década de 1970 no País, predominavam preocupações avaliativas em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, habilidades motoras e, em alguns casos, o uso de medidas antropométricas.

Por mais que esses critérios de avaliação usados na perspectiva tradicional não tivessem a preocupação de analisar o processo de aprendizagem construído por seus alunos, e sim de avaliar o desenvolvimento físico e motor deixando de lado os aspectos educativos, essa perspectiva ao menos estabelecia critérios claros de avaliação, ainda que estes estivessem voltados a favor da medição.

Hoje o que é costumeiro na avaliação em Educação Física escolar é o uso de critérios relacionados ao interesse do aluno, participação nas aulas e frequência. Por um lado, tais critérios se diferenciam daqueles referentes aos testes físicos e avaliações antropométricas, buscando um foco no interesse e na motivação dos alunos, superando alguns reducionismos referentes à aptidão. Mas, por outro, tornam o processo de avaliação obscuro para os alunos, além de serem critérios subjetivos ao olhar do professor, deixando de lado o foco nos conteúdos específicos da área.

Na seção anterior procurei explicitar que existe grande diferença entre as diversas linhas do pensamento pedagógico da Educação Física escolar. Agregado a isso, observam-se também diversas formas de avaliação de acordo com a compreensão de cada linha estudada. Tomando como exemplo a abordagem Desenvolvimentista, é possível analisar um processo de avaliação muito próximo do que é tido com a perspectiva tradicional citada anteriormente, uma vez que a avaliação é feita de acordo com a aquisição de habilidades físico-motoras que estejam nas faixas etárias avaliadas.

Por outro lado, seguindo a linha crítica do pensamento da Educação Física escolar, o exemplo apresentado na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) mostrou-nos a preocupação em explicar as referências às quais a avaliação

da Educação Física estaria articulada, para que fosse aberto um diálogo entre educador e educando, realizando assim decisões em conjunto. Foi frisada a desvinculação de uma prática mecânico-burocrática, passando a ser produtivo-criativa, ao considerar e reinterpretar os vários momentos avaliativos, uma vez que esse processo não é estático, mas dinâmico. Por conseguinte, a avaliação poderia aparecer em diversos momentos, formais e não formais, ou seja, aqueles que são ou não explicitados pelo professor. Por exemplo, podendo partir tanto de interpretação dos alunos acerca de questões decorrentes do conteúdo de aula quanto das impressões do professor perante os alunos no decorrer do curso.

A Educação Física escolar a partir do referencial da cultura corporal de movimento pode se ocupar da tarefa de lidar com diferentes áreas da linguagem, sejam a *escrita*, a *falada* e/ou a *corporal*. Isso significa que o professor pode utilizar vários recursos para avaliar a aprendizagem escolar de seus alunos, valorizando suas diferentes competências, uma vez que somos seres heterogêneos e expressamos nossa compreensão de mundo de maneira diferenciada.

Ao valorizar apenas uma área da linguagem, como, por exemplo, a linguagem escrita, hegemônica no campo escolar, o professor pode deixar de notar o desenvolvimento do aluno em outros campos do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, faz-se importante lançar mão de diversos recursos para que se torne possível ampliar o olhar sobre os aspectos referentes à aprendizagem do estudante considerando a especificidade da área.

Em alguns trabalhos publicados na área de avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar foram descritos métodos utilizados e possibilidades para o desenvolvimento dessa prática. Luciene Farias Melo (2010) descreveu sua própria experiência com o uso do portfólio como instrumento de avaliação, uma vez que foram consideradas as anotações do professor, em seu diário, e de seus alunos, em seus portfólios ao longo das aulas no processo educativo da disciplina, além de filmagens de aulas. Apesar de ter se mostrado um método eficiente para os critérios desta professora, ele não pode ser encarado como uma fórmula mágica para a aplicação em qualquer escola ou turma, uma vez que a avaliação deve estar adaptada ao meio social em que estiver inserida, respeitando as possibilidades de seus alunos, sobretudo com relação aos registros.

Outros trabalhos que dizem respeito à avaliação na Educação Física passavam por uma perspectiva de comparação de linhas pedagógicas em escolas diferentes, como o caso do trabalho de Souza (1990), citado anteriormente, ou então o trabalho de Josiane Tavares Diniz (2006), no qual é realizada uma comparação entre escolas tradicional e ciclada, ao observar os instrumentos e métodos de escolas que possuem valores e linhas pedagógicas distintas. Desse

modo fez-se importante a análise das estruturas escolares, como o currículo, a base teórica, o projeto político-pedagógico, bem como as observações das relações travadas no cotidiano escolar.

Diniz (2006) concluiu que a Educação Física escolar ainda ocupa um espaço muito limitado no que diz respeito à importância que é dada à sua relevância pedagógica, principalmente no caso da escola tradicional. Afirmou também que falta um “reconhecimento da avaliação como elemento fundamental para o desenvolvimento do discente e do processo de ensino-aprendizagem” (DINIZ, 2006, p.32). Para que se alcance esse reconhecimento, faz-se importante o aprimoramento dos professores, buscando-se práticas que possibilitem um pensamento crítico da área, alterando a estrutura da escola tradicional. Rompendo com essas estruturas, a escola ciclada ajuda a construir os saberes escolares de forma democrática, bem como as formas de se pensar a avaliação.

O Coletivo de Autores (1992), ao se referir ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Física, ressaltou que:

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões deste processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e conseqüências pedagógicas, políticas e sociais. (p.103).

Apesar de a literatura referente à avaliação em Educação Física escolar ser um pouco limitada em termos de número de publicações, os trabalhos consultados são importantes ao levantarem pontos relevantes dessa prática na área, ajudando a aprofundar ainda mais o debate entre os professores.

Posteriormente serão feitos os relatos de campo e as entrevistas realizadas com um professor de ensino fundamental da rede pública estadual do município de Campinas para que esses relatos sejam localizados nas discussões e indagações anteriormente traçadas.

2. ENCONTRO COM A ESCOLA

Neste capítulo relatarei minha experiência de campo, realizada durante o primeiro semestre de 2011, em uma escola pública estadual localizada na cidade de Campinas. Também acrescentarei trechos das entrevistas semi-estruturadas obtidas com o professor de Educação Física de tal escola.

Esta escola atende o nível de Ensino Fundamental, do 1º ano à 4ª série (a nomenclatura de séries está sendo alterada à medida em que as turmas estão avançando). Ela atende à comunidade de Barão Geraldo, caracterizada por um grupo de famílias predominantemente de classe média, de acordo com uma pesquisa realizada pela diretoria da escola.

Possui uma boa infra-estrutura, com salas de aula amplas para cada turma, uma sala de leitura, informática, recursos, artes, cozinha, sala dos professores, duas quadras, sendo uma coberta, sala de materiais de Educação Física (muito bem equipada, muitas bolas, arcos, cones, jogos, coletes, etc.), pátio coberto com mesas, pátio aberto, horta, secretaria, diretoria e estacionamento para funcionários.

O docente desta instituição formou-se no ano de 1994 pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e dá aulas desde o mesmo ano de sua formação. Além de dar aulas em escolas, teve a experiência de trabalhar como preparador físico da divisão de juniores em um grande clube de futebol e também como treinador do time de futsal de outra instituição particular.

No campo escolar atuou do Ensino Infantil ao Ensino Médio, passando por escolas públicas e particulares. No entanto as séries com as quais ele mais se identificou foram as do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª, nomenclatura atual do 1º ao 5º ano, nas quais atua hoje em dia.

Na escola observada, o professor é efetivo desde o ano de 2007, mas conta que já deu aulas na mesma escola em 2003. Atualmente também trabalha em outra escola estadual de Campinas, onde tem carga suplementar, com o 6º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo do processo de observação acompanhei três turmas diferentes, 2º ano, 3º ano e a 4ª série, no total de 30 horas presentes no campo de observação. Além de duas entrevistas realizadas com o professor em um período após aula.

Minha permanência no campo foi entre o final de Março e final de Junho de 2011,

acompanhando as aulas de quarta-feira no período da tarde. Foi possível perceber uma grande diversidade e riqueza de situações a serem interpretadas. No final de Junho e no começo de Agosto me reuni com o professor a fim entrevistá-lo sobre sua carreira, o trabalho na escola e o processo de avaliação.

Durante o período de observação muitas questões foram postas à tona no campo estudado, devido à complexidade das relações travadas entre alunos, professores, estagiários e demais funcionários da escola. No entanto meu olhar esteve voltado para o processo de avaliação das aulas de Educação Física que, por muitas vezes, não se encontrou desvinculado destas outras situações presentes no campo.

Procurei observar as atitudes do professor sob o ponto de vista avaliativo, apresentado pelas suas propostas de aulas, nas conversas com seus alunos e também com os estagiários sobre as situações ocorridas em aulas.

Como dito no capítulo anterior, a avaliação pode ser encarada sob várias perspectivas, no entanto neste trabalho realizei um recorte voltado especificamente para o ponto de vista do professor neste processo, buscando compreender suas certezas, dúvidas e inquietações sobre a temática da avaliação por meio de sua fala e prática. Desta forma foi fundamental entender de onde partia sua visão de Educação Física escolar.

2.1. O Campo

Iniciei meu contato com a escola no dia 16 de março, quando solicitei o início de minhas observações de campo. Assim fui informada de que não haveria problema em realizar minha pesquisa lá, porém deveria agendar um horário para falar com as diretoras da instituição.

Desta forma tive a oportunidade de marcar a reunião para o dia 23 de março, quando falei com a diretora e a vice, responsável por todos os estágios na escola. Sendo assim, a condição que colocaram para que eu pudesse iniciar a pesquisa seria ler o regimento e o projeto político-pedagógico da escola. No dia 25 tive acesso a este material. Passei a tarde na sala de leitura da escola lendo, além do regimento e do projeto político-pedagógico da escola, outros documentos que correspondiam a pesquisas realizadas com a comunidade frequentadora da escola.

Após a resolução das pendências burocráticas com a diretoria da escola, o segundo passo foi explicar as intenções da pesquisa para o professor de Educação Física da escola, que desde o primeiro contato mostrou-se muito receptivo à presença de estagiários e demais

pesquisadores em suas aulas. Durante o período no qual realizei minhas observações havia mais quatro estagiários da Unicamp que freqüentavam as mesmas aulas.

As aulas de Educação Física iniciavam-se às 13h e tinham a duração de 50 minutos, porém a primeira aula do dia nunca começava no horário, pois antes do início de todas as aulas do dia os alunos realizavam uma oração ecumênica em agradecimento ao dia de aula e a oração “Pai Nosso”.

Para isso eram formadas duas filas por turma, uma fila de meninos e outra de meninas, assim a diretora da escola ajudava os alunos a orarem puxando o coro, porém não eram todas as crianças que prestavam atenção a este momento, pois a maior parte delas estava mais interessada em brincar com seus amigos ou provocar outros da fila.

As professoras de sala de aula permaneciam ao lado de suas filas no momento da oração, no entanto o professor de Educação Física, durante o período observado, nunca esteve presente neste momento.

Sempre que um pesquisador ou estagiário iniciava suas atividades da escola o professor fazia com que cada um se apresentasse para as turmas, criando uma relação de cumplicidade logo de início entre ambas as partes. A participação dos estagiários variava entre ativa e passiva no decorrer das aulas. O professor sempre incentivava que os estagiários o ajudassem a ministrar as aulas e a explicar as atividades para os alunos.

Antes do começo das aulas o docente nos explicava qual seria a atividade a ser realizada pela turma, e quais eram seus objetivos com aquela turma e depois das aulas ele sempre realizava comentários de situações que apareceram ao longo das atividades.

Logo no início de minhas atividades no campo de observação, as aulas destinadas ao 2º e 3º anos contemplavam conteúdos de jogos, as atividades consistiam em variações da brincadeira de pega-pega, entre outros jogos populares. A maioria dos alunos participava da aula tranquilamente, apenas alguns alunos com restrições médicas permaneciam sentados em uma cadeira no canto da quadra observando a aula sem exercer outro tipo de atividade.

Nas turmas em que havia alguma criança com determinada condição que a impedisse de exercer algum tipo de atividade física, o professor nos notificava prontamente, de modo a justificar a permanência desta criança em uma cadeira no canto da quadra. No entanto, o fato da criança não realizar nenhum tipo de atividade alternativa ou adaptada durante a aula impedia o professor de avaliar o aluno em determinados conteúdos de sua disciplina.

Continuando o conteúdo de jogos durante o mês de Maio, o professor trabalhou com o material corda. As crianças experimentaram a corda batida individualmente (quando a própria criança bate a sua corda) e a corda batida por uma dupla de fora, pulando parado e em

deslocamento, passando “zerinho” (quando passa correndo pela corda sem pular), pulando “foguinho” (pulando em alta velocidade), em duplas e cantando músicas ou apenas contando o número de saltos. Todo o processo fez com que os alunos ganhassem maior habilidade nos saltos e ritmo.

Nas aulas em que os alunos pulavam corda individualmente, o professor os dividia em duplas, para que revezassem as cordas. Ao notar a maior habilidade por parte das meninas, o docente dividiu a turma em dois grupos, de meninos e meninas. Os grupos foram posicionados na linha de fundo da quadra, desta forma ele pediu que primeiro o grupo das meninas pulasse corda em deslocamento até o outro lado e voltasse e posteriormente seria a vez do grupo dos meninos.

Em outros momentos da aula a dinâmica mudava um pouco. Quando a corda era batida em dupla para os alunos pularem, os estagiários prontamente se encarregavam dessa função. Em nenhum momento das aulas observadas os alunos batiam a corda para seus colegas, mesmo aqueles que ficavam de fora da aula. A organização era feita em filas e, sem que o professor pedisse, eles se dividiam em filas de meninos e meninas e nas vezes que o professor solicitava uma fila mista, eles se organizavam sistematicamente intercalando-se entre um menino e uma menina ou vice-versa. De um modo geral as filas andavam bem rápido com pouco tempo de espera.

Ainda com as turmas de 2º e 3º anos, ao longo do mês de junho foi iniciado um trabalho com o jogo de Damas. O docente encontrou um espaço em seu planejamento para atender algumas preocupações apresentadas pelas professoras de classe durante as reuniões pedagógicas. Fundamentava seu trabalho com Damas dizendo que o jogo ajudava os alunos a ficarem mais concentrados e também melhorava o raciocínio lógico-matemático e a noção espacial no uso do caderno.

Após ensinar as regras e os modos de movimentar as peças, o professor observava e avaliava se seus alunos conseguiam desenvolver suas jogadas sem que precisassem chamá-lo muitas vezes para que ele explicasse como seria a maneira certa de se fazer. Por outro lado, as questões referentes ao raciocínio lógico-matemático, noção espacial, concentração etc., só entravam na avaliação das professoras de classe.

As aulas de Educação Física da turma da 4ª série contemplavam os conteúdos que diziam respeito aos jogos pré-desportivos e jogos coletivos com bola. No decorrer das aulas observadas o docente sempre se mostrava atento ao comportamento de seus alunos com relação aos outros colegas, com relação a ele mesmo e com os estagiários, mesmo quando não era ele quem ministrava a aula. Chamava-lhe a atenção o posicionamento crítico de seus

alunos e a conquista da autonomia em relação ao conteúdo trabalhado. Procurava conversar com as turmas, todo final de aula, sobre respeito e postura em relação ao próximo.

Algumas cenas que marcaram o campo de observação foram presenciadas com a turma da 4ª série. O padrão de comportamento que se destacou das demais turmas da escola revelava forte segregação de gêneros entre os alunos, presentes nos conflitos constantes entre meninos e meninas.

Não era possível saber logo no início se este comportamento era uma característica daquela turma ou se era uma postura própria da idade (a faixa etária dos 10 anos de idade), mas logo a escola foi me dando pistas de outras situações repetitivas que talvez explicassem esta grande segregação, expressando os sentidos fronteiriços entre meninos e meninas, como a organização em filas imposta pela direção, que reforçava de maneira implícita uma diferenciação entre as crianças.

As aulas de Educação Física transformavam-se em catalisador de conflitos, uma vez que as diferenças físicas e de habilidades apareciam com grande evidência. Ainda assim, o professor sempre mostrou-se muito atento a este comportamento apresentado pela turma e apresentou postura crítica ao conversar com seus alunos sobre situações ocorridas durante as aulas, porém em alguns momentos ele também pareceu se uniformizar com o grupo, ou seja, mesmo buscando estratégias que fizessem com que as meninas participassem mais de alguma atividade, ele reforçava implicitamente o fato de não serem tão hábeis quanto os meninos.

Ao desenvolver atividades pré-desportivas, a turma da 4ª série aprendia o jogo Base 4, que segue uma dinâmica semelhante ao Beisebol, sendo que neste a equipe atacante deve receber a bola jogada com um chute para então avançar as quatro bases uma a uma antes de ser queimada pela equipe adversária, ou seja, antes que a defesa pegue a bola chutada e queime a base a ser avançada. Quando a equipe atacante consegue percorrer todas as bases é caracterizado um ponto.

Certo dia no qual a aula consistia na realização deste jogo ocorreu um fato que me chamou muita atenção, quando as meninas foram encorajadas pelo professor a chutar a bola para trás como uma forma de aumentar suas chances de participação mais ativa no jogo. Porém essa atitude acabou criando um medo da tentativa de chutar a bola para a frente, uma vez que a criança leva a responsabilidade de marcar um ponto para a equipe toda. Com isso as meninas incorporaram como regra o não chutar para a frente durante este jogo, assumindo a inabilidade.

Por outro lado, em outras situações de aula, como o caso da intervenção realizada pelos estagiários da aula de Educação Física com a Capoeira, que, apesar de ser uma luta

também pode ser considerada um jogo e uma atividade rítmica, pois demanda uma “ginga” ou “molejo” dos jogadores, as meninas passaram a dominar as atividades e muitas vezes se sobressaíram em comparação aos meninos. E mesmo estando de fora o professor tecia comentários sobre a desenvoltura de seus alunos, avaliando a relação que os alunos estabeleciam com aquela atividade. Nesta atividade as meninas se destacavam por exigir um domínio rítmico, além disso, apesar de ser uma atividade individual, todos realizavam ao mesmo tempo, desta forma elas não se sentiam expostas e sim dispostas a arriscar mais.

Em outro jogo pré-desportivo, denominado Touch Down, o professor dividiu a turma em quatro equipes, realizando dois jogos simultaneamente em espaços reduzidos da quadra. O jogo consistia em realizar passes entre os companheiros de equipe, como no Handebol e, para pontuar, um dos jogadores deve tocar a bola no chão em uma área determinada do lado do campo da equipe adversária.

Nesta aula o professor usou diversas estratégias, como mudanças de regras e de equipes, para que houvesse maior participação daqueles alunos que não costumavam se destacar positivamente no jogo, de modo que a interação entre os colegas aumentasse. Como, por exemplo, colocar como regra que o aluno que tivesse marcado um ponto não poderia marcar outro logo em seguida ou então fazer com que a bola passasse por todos da equipe antes de ser jogada em direção ao alvo.

Porém os jogos acabaram saindo muito calorosos, com muito choro e reclamações por parte dos alunos, seja porque alguns não se conformavam com as novas regras, uma vez que não queriam dividir a bola e consequentemente os pontos com seus colegas, ou então porque outros se sentiam sabotados pelos colegas durante o jogo, pois mesmo com as regras mudadas os mais habilidosos não aceitavam a divisão da posse de bola.

Esta aula foi muito polêmica, pois além de ter gerado um grande debate entre os alunos, os estagiários e o professor também discutiram muito as cenas presenciadas no dia, como quando um grupo de meninas se organizou para reclamar sobre a atitude de alguns meninos durante a aula, reivindicando maior participação no jogo. Caminhando em direção à sala de materiais iniciou-se uma conversa entre professor e estagiários sobre a postura das meninas em relação ao jogo, com isso o professor lançou a questão “qual seria o papel da mulher no jogo?”. Essa questão ficou no ar, mas ficou claro que havia interesse por parte dele em nos provocar uma reflexão acerca do assunto.

Nestes momentos de aula era possível analisar uma ação avaliativa do professor, seja em relação às observações de seus alunos e suas tensões ou então na sua intervenção mediadora de conflitos. De um modo geral, os momentos de avaliação eram muito implícitos,

tanto com as turmas de 2º e 3º anos quanto com a 4ª série, uma vez que durante as aulas observadas o professor não costumava realizar anotações de seus alunos nem usar algum tipo de instrumento diferenciado para avaliá-los. Desta maneira, os momentos colocados como postura avaliativa do docente partiram da interpretação do observador.

2.2. As Entrevistas

Quando questionado em entrevista sobre o seu planejamento de aula o professor respondeu que realiza um planejamento anual separando o 1º e 2º ano do 3º e 4º ano, argumentando que as crianças entram muito novas na escola e por isso ainda têm necessidade muito grande de brincar. Desta forma, com as turmas de 1º e 2º anos ele realiza mais jogos da cultura popular brasileira. Também revelou preocupação muito grande ao ver seus alunos mais velhos não sabendo pular corda. Assim, achou pertinente introduzir o trabalho com corda, como ele mesmo diria, para as crianças mais novas, de modo que elas tomem gosto pela brincadeira.

Quando realizava uma aula com a corda o professor comentava que as meninas tinham maior desenvoltura e domínio com o material do que os meninos, desta forma em alguns momentos separava o grupo dos meninos do das meninas.

O professor conta em entrevista quais eram seus objetivos principais com esta proposta:

Enfatizar a cultura popular. Eu acredito que como a gente aprende a andar de bicicleta, não esquece jamais. Quem aprende a pular corda, também não esquece jamais. E isso me chamou muita atenção trabalhando com alunos maiores, perguntando para meninos e meninas “você não sabe pular corda?”, “não sei, nunca ninguém me ensinou a pular corda”. Então eu vi e peguei um semestre todo, falei “eu vou introduzir a corda a partir dos 6 anos”. E outras brincadeiras que eu estou percebendo que as crianças maiores não fazem mais, que eu fazia. Entendeu?

Por estar na escola desde 2007, o professor conta que o planejamento com cada grupo torna-se mais concreto, uma vez que seu trabalho tem continuidade. No entanto, o trabalho com cada turma de uma mesma série pode ser diferenciado, tanto em relação ao conteúdo, quanto à forma de trabalhá-lo. Revela que este trabalho o ajuda a avaliar a turma como um todo, percebendo seus limites e potenciais:

Eu te dou um exemplo. É a 1ª vez que eu dou base 4 para essa turminha do 3º ano B, e eu me questioneei muito, pensei se não era um jogo muito complexo para eles agora, se não poderia pensar neste jogo no ano que vem, mas a minha resposta foi não. É complexo, mas eles se adaptaram bem, no ano que vem eu sei que eu vou

poder repetir esse jogo com eles. E eu posso incluir uma variação maior desse jogo, uma queimada junto com o Base 4. Então a resposta vai ser positiva.

Acrescentou ainda que em seu planejamento anual busca incluir os conteúdos de dança, com o foco principal na cultura africana. Complementa dizendo que algumas festividades da escola, como, por exemplo, festa junina e festa da primavera, já estão inclusas no seu planejamento.

O professor considera seu planejamento flexível. E essa flexibilidade ficou nítida no decorrer das aulas, uma vez que contou com a intervenção de um grupo de estagiários, na turma da 4ª série, que trabalhou com a capoeira ao longo de quatro semanas. Outros projetos realizados, como o caso do trabalho com o jogo de Damas com as turmas de 2º e 3º anos, entraram no planejamento por uma necessidade observada pelos professores da escola em trabalhar o raciocínio lógico e a atenção dos alunos.

Não que a Educação Física vá resolver o problema, porque não vai. Mas talvez seja uma ajuda, um instrumento que possa ajudá-los. Por exemplo, jogo de damas, tá?! Você percebeu que eu estou trabalhando Damas com umas séries aí, e eu conversei com algumas professoras. E as professoras chegaram e falaram, “Olha, a classe não está se desenvolvendo na questão de atenção, concentração e no raciocínio lógico” e eu falei “ah! Vamos trabalhar com Damas, o jogo de Damas pode ajudar. Inclusive eu terminei de fazer um congresso agora em Maio, e foi apresentado um trabalho, assim, o pesquisador apresentou o tabuleiro de Damas como se fosse um caderno, então ele trabalhou muito o jogo de Damas com as crianças e ele pode fazer a comparação com o caderno, que as crianças escreviam metade do caderno, não iam até o final, onde existia um limite para ir. E ele trabalhando com o jogo de Damas pode constatar que as crianças puderam usar mais o espaço adequado do caderno. (...) E eu estou percebendo que trabalhando com Damas as crianças estão mais concentradas (...).

Ao ser perguntado sobre como é feito o planejamento da avaliação, o docente relata que pensa em três aspectos que são o desempenho, a relação professor/aluno e aluno/aluno e a sociabilização. E explica estes critérios dizendo:

O que me dá prazer é ver o aluno tendo prazer em fazer algo, mesmo ele tendo uma limitação, entendeu?! Eu não olho a técnica, eu não vou olhar a técnica. Pode ser até errado o que eu estou falando, mas eu descarto um pouco a técnica, mas eu quero ver a felicidade, o prazer dele fazer. Então eu não estou tendo o olhar de técnico, ao prevalecer a técnica. Se eu vejo que o aluno está fazendo e isso para ele é muito gostoso, eu já estou avaliando aí. Ele fez, tentou, se esforçou.

Por um lado esta fala revela-se um pouco contraditória ao colocar em primeiro lugar que um dos aspectos a serem avaliados é o desempenho e posteriormente enfatiza que há um descarte da técnica na avaliação dos alunos. Por outro lado, na segunda entrevista realizada

com o docente, há uma mudança no olhar com relação ao desempenho técnico de seus alunos em aula.

Então eu tenho que avaliar o aluno naquilo que eu transmiti, naquilo que eu quero, entendeu? Não posso avaliar apenas pelo prazer que ele está sentindo em fazer as atividades, mas se eu trabalho alguma atividade e requer alguma técnica, eu não saberia te dizer agora, mas eu preciso desse feedback comigo, entendeu?
E nisso vai entrar a avaliação. (...)

Neste momento, ele explica que passou a enxergar que o aluno precisa de um mínimo de técnica para que ele perceba o grau de evolução na atividade. Além disso, ele explica que a percepção da evolução de seus alunos o ajuda a avaliar o seu próprio trabalho, à medida em que percebe a sua metodologia de aula e se aquele conteúdo passado em aula tem alguma serventia para seus alunos.

Em relação ao aspecto da sociabilização, ele revela que observa mais quando há relação conflituosa nas relações estabelecidas em suas aulas. Também considera se o aluno tem a liberdade de perguntar alguma coisa, e se expressar, sem medo de ser crítico e expor suas opiniões. Acrescenta também que tem que levar em conta quando um aluno não está passando por bons momentos, isso o ajuda a pensar em sua postura como professor quando está passando por algum dia difícil.

Reforça sempre que não há receita para avaliar seus alunos, ou seja, não estabelece critérios fechados. Dependendo da atividade ele observa se seus alunos conseguem ter uma postura mais autônoma na aula, sem que precisem chamá-lo o tempo todo para fazer perguntas, revelando insegurança. Em outros momentos, conta que procura ver se seus alunos estão felizes em fazer a aula, se sentem prazer em realizar as atividades.

O professor não utiliza o diário de classe para fazer as anotações das aulas, mas sim um caderno onde tem mais espaço para registrar todos os eventos ocorridos com os alunos aula a aula, para que não se esqueça de nada.

Ele acredita que a atribuição de nota é apenas um fator burocrático da avaliação e explica que, se pudesse, não daria nota aos alunos das séries iniciais, pois acredita que eles são muito novos para receberem uma nota, pois ainda nem sabem o que isso significa.

Para os alunos mais velhos ele explica que a questão da nota acaba aparecendo como um sistema de trocas, sendo assim, à medida em que estabelece alguns combinados com a turma no começo do ano como, por exemplo, não mascar chiclete na aula, usar tênis, não mexer no celular, entre outros combinados, ele usa a nota para reforçar estes acordos e explica que, se for preciso, abaixa a nota dos que não cumprirem o combinado.

O professor tem ciência de que este critério aparece como uma medida punitiva, mas explica que é uma estratégia usada a partir do que o sistema oferece. E os alunos sempre valorizam muito o que fica acordado, pois são sempre critérios muito claros.

Conta que em alguns momentos pais já vieram questionar a nota dada para seus filhos nos boletins de Educação Física, para isso os cadernos de anotações sempre serviram para esclarecer qualquer dúvida apresentada por estes pais, e estes sempre saem convencidos dos resultados apresentados.

Por fim conta que por acreditar que nem todos são iguais, devido às nossas diferenças culturais, o modo de avaliar também não deve ser igual. Pensa que a avaliação aparece de forma muito cruel para os alunos, expressa em nota. Por isso ele diz usar o bom senso para avaliar seus alunos, ou seja, procura observar a condição de vida de cada aluno para entender quais são os limites, sejam eles físicos ou então psicológicos, o que irá dizer respeito aos padrões familiares de cada aluno.

E penso que por nem todos serem iguais, porque nem todos têm que atingir o 10? Não tem! Tem crianças que a família é ausente, não tem regras, nem limites, então tem que considerar essas condições. O sistema é que impõe a avaliação, acho errado, muito cruel.

Diante dessa declaração o docente demonstra que há diferença no modo de pensar o sistema avaliativo entre os seus alunos mais velhos e os mais novos, uma vez que não vê problema em estabelecer uma avaliação punitiva para os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, e para as crianças menores, ele explica que muitas não têm estrutura para serem avaliadas dentro das regras que o sistema impõe.

2.3. Diálogos Possíveis

A partir das entrevistas cedidas pelo professor e das cenas presenciadas no campo escolar, nas aulas de Educação Física, busco, neste capítulo, realizar uma interpretação tomando como referência à literatura apresentada no capítulo 1.

Ao observar as aulas do professor, bem como os conteúdos trabalhados e seus planejamentos de aula em relação a cada turma, foi possível perceber indícios de qual seria a visão de área de Educação Física para este docente, além dos valores atribuídos à disciplina escolar e sua concepção de avaliação.

Existia forte preocupação em atender a necessidade de brincar das crianças, sobretudo das mais novas. Desta forma o professor assumia a sua aula como um momento no qual seus

alunos iriam realizar diversas brincadeiras do universo da cultura popular brasileira, tendo como um dos intuitos a realização do resgate de manifestações que estão, paulatinamente, perdendo espaço nas práticas infantis da sociedade contemporânea. Outra intenção revelada era a aprendizagem da execução motora de determinadas atividades, como o caso emblemático da brincadeira de pular corda.

Estas duas intenções se confundiam em determinados momentos da ação pedagógica deste professor, uma vez que o foco da aula muitas vezes mudava, visto que a maior preocupação não era a aprendizagem de mais um jogo do repertório da cultura popular, mas sim a aprendizagem do gesto técnico em si, ou seja, ao ensinar as crianças a pular corda o professor queria que elas principalmente aprendessem a desenvolver tal atividade e o foco da aula não era mais o conteúdo de jogos, mas simplesmente a técnica do pular corda.

Por mais que o ensino da técnica do gesto necessária à aprendizagem de um determinado jogo ou brincadeira seja parte importante da disciplina de Educação Física, a maneira como o professor demonstrava isso em aula fazia com que acontecesse certa limitação de sua intervenção pedagógica.

A visão de área que mais se destaca no trabalho do professor revela grande influência de João Batista Freire (1989). Embora Freire afirme que não exista um padrão de movimento, destaca como função da Educação Física o desenvolvimento de habilidades motoras, sempre pautado no universo infantil, com o uso de jogos e brincadeiras. Muito semelhante ao caso ilustrado pelas brincadeiras com corda.

Diante disso Freire (1989) aponta diversas atividades com corda descrevendo uma evolução no nível de complexidade cognitivo e motor, a partir desse material. No capítulo intitulado “Motricidade” ele explica que as atividades com corda eventualmente podem priorizar habilidades diferentes, como força, velocidade e resistência, pulando mais alto, mais rápido ou durante mais tempo.

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados ano a ano, Freire (1989) explica:

Não estamos definindo se as atividades descritas são apropriadas para a 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries; isso dependerá sempre do nível de desenvolvimento de cada grupo de alunos, assim como do ritmo de aprendizagem que apresentarem (p.92).

Mais uma motivação para trabalhar as atividades com corda, justificada pelo professor nas entrevistas, foi o fato de que seus alunos mais velhos não dominavam os exercícios, sendo assim, ele buscou desenvolver as atividades com todas as turmas, remetendo mais uma vez à explicação de Freire (1989).

Outra relação possível de se estabelecer com o trabalho desenvolvido na escola pelo educador é a função da psicomotricidade e o jogo de Damas. O jogo é utilizado como instrumento para o desenvolvimento do raciocínio lógico e noção espacial. Ele também buscava atingir maior concentração por parte dos seus alunos.

A utilização do jogo no contexto escolar de forma instrumental reflete na apropriação da psicomotricidade, uma vez que a presença dele na aula se justifica ao dar suporte para outras disciplinas, perdendo o objetivo de se trabalhar com a especificidade da área (SOARES, 1996).

Retomando a discussão estabelecida no primeiro capítulo, a Educação Física utiliza-se da psicomotricidade para trabalhar as condutas motoras de seus alunos, focando no aprimoramento de estruturas psicomotoras de base. Isso pode ser notado na explicação dada pelo docente ao falar que o jogo de Damas aumenta a concentração de seus alunos e os ajuda a utilizar melhor o espaço do caderno. Diante disso, o professor coloca a Educação Física como instrumento de suporte aos interesses de outros professores, focando no aprimoramento de determinadas capacidades cognitivas deixando de lado os conteúdos próprios da área.

A Educação Física está na escola para que os alunos tenham acesso às áreas de conhecimento referentes à cultura corporal de movimento, dentre as quais destacam-se o jogo, a luta, a dança, o esporte e a ginástica. Garantindo isso, estes alunos podem se apropriar delas e constituir sentidos e significados em sua própria cultura. O jogo de Damas presente nas aulas observadas no campo contraria um pouco este princípio, pois objetiva-se atingir determinados níveis de raciocínio lógico, deixando de lado a função essencial de subsidiar os alunos para que re-signifiquem a prática do jogo dentro de suas culturas. A questão do desenvolvimento cognitivo não deve aparecer como o fim deste processo e sim como consequência da ação pedagógica.

A fala do professor revelava preocupação em atender os interesses dos demais professores, usando a sua disciplina como suporte para as outras áreas. Isso implica a perda da especificidade da área que, por sua vez, interfere diretamente nos objetivos da sua avaliação. No caso do jogo de Damas a avaliação do desenvolvimento do raciocínio e melhora da concentração fica por conta das professoras de sala.

Nas suas avaliações ele indica três aspectos a serem observados, sendo estes o *desempenho*, a *relação professor/aluno* e *aluno/aluno* e a *sociabilização*. Ao avaliar o desempenho o professor observa se o aluno está tendo prazer em fazer a aula, se faz com vontade, sem voltar seu olhar para uma execução correta do gesto; na relação professor/aluno e aluno/aluno o professor busca perceber se seus alunos estão sendo autônomos, ou seja,

conseguem realizar as atividades sem que necessitem estar o tempo todo perguntando o modo certo de fazer; e, por fim, a sociabilização, com a qual o professor tenta compreender o modo como a criança interage com o grupo.

O docente atribui grande valor à postura do aluno perante o grupo, seja entre seus pares ou entre os professores e funcionários da escola, e ao fato de seus alunos estarem realizando as atividades com prazer. No entanto, o olhar avaliador frente ao prazer em fazer a aula traz duas grandes consequências. A primeira é a falta de especificidade avaliativa referente à disciplina. De acordo com Darido (2005), é fruto da mudança de foco na avaliação na Educação Física escolar, que antes garantia uma especificidade através da medição do desempenho físico. Este contexto implica na segunda consequência, a subjetividade, ou então, a obscuridade, deste julgamento. A interpretação das situações de aula parte apenas do olhar do educador, uma vez que ele dispensa a utilização de outros instrumentos avaliativos que poderiam dar oportunidade aos educandos de relatarem os seus sentimentos e interesses em relação à aula.

Na segunda entrevista realizada com o docente, ele reavalia seu modo de pensar sobre a questão do desempenho. No início ele dizia que descartava a técnica, observando apenas a alegria de fazer dos alunos. Já no segundo momento volta atrás percebendo a necessidade do mínimo de técnica para que os alunos consigam atingir os objetivos da aula. Além disso, o professor afirma que esse olhar para a técnica o ajuda a se auto-avaliar na questão da didática.

O professor é efetivo na escola há pouco mais de quatro anos, o que possibilitou a ele desenvolver certa continuidade em seu trabalho, pois já consegue acompanhar as turmas e ver como eles se desenvolvem ao longo dos anos, bem como seu trabalho garante isso para seus alunos. Assim tanto o planejamento quanto a avaliação podem ser encaradas de forma mais concreta. Ou seja, essas condições possibilitam a mudança de olhar do educador ao perceber como o seu modo de encarar a avaliação da técnica pode influenciar na aprendizagem de seus alunos e em sua didática de ensino.

Percebe-se que o conceito de técnica utilizado pelo professor é colocado como a forma correta de executar determinado movimento. Como exemplo disso sua aula pressupõe o gesto técnico voltado para o modelo esportivo, mais especificamente para o de alto nível.

Quando ele afirma descartar a técnica em sua aula e depois volta atrás contando que necessita de um “mínimo de técnica” para que a aula aconteça, revela-se um distanciamento do conceito de técnica corporal que esta pode ser entendida como “um ato *tradicional eficaz*” (MAUSS, 2003, p.407). Assim, as técnicas corporais seriam os modos de nos servirmos de nosso próprio corpo (MAUSS, 2003).

Adotando este conceito advindo do antropólogo e sociólogo Marcel Mauss as técnicas corporais podem ser compreendidas como “gestos simbólicos que são, ao mesmo tempo, gestos reais e fisicamente eficazes” (MAUSS⁴, 2001, p.115 *apud* DAOLIO E VELOZO, 2008, p.13), ou seja, a eficácia simbólica destes gestos está permeada no plano da cultura, sendo assim, ela não pode ser descartada jamais.

O conceito de técnica de Mauss permite que o educador considere a gestualidade do aluno como parte integrante de sua cultura, dessa forma é possível fazer uma relação com outro conceito importante da área, o Se-Movimentar (KUNZ, 1994), que compreende a ação humana como gestos dotados de intencionalidade, oriundos de sentidos e significados decorrentes da cultura, ou seja, gestos simbólicos, permitindo a interação e a comunicação do aluno na sociedade.

Pensando nisso, o olhar avaliativo voltado para o cotidiano das aulas torna-se mais rico e complexo, uma vez que o professor passa a perceber e considerar o Se-Movimentar de seus alunos, ou seja, a interpretação das técnicas corporais ou do desempenho do aluno deixa de ser analisado de forma superficial e passa a ser compreendido em sua diversidade de sentidos.

Os momentos de aula também são significativos para a construção do sentido e da intencionalidade dos gestos dos alunos. A situação ocorrida com o jogo de Base 4 marca a incorporação da gestualidade na ação, particularmente, das meninas neste jogo. Quando encorajadas a chutarem a bola para trás é importante entender que esta ação está permeada de sentidos advindos das construções sociais dos corpos de meninos e meninas. Visto que historicamente o sexo feminino é tido como frágil e inapto, em contraposição ao sexo masculino. Desta maneira, as meninas acabam incorporando a inabilidade como natural.

As aulas de Capoeira facilitavam a expressão dos corpos dos alunos, pois como os momentos de competição diminuíram cada aluno perdia a evidência no meio do grupo, conseguindo estabelecer uma relação mais íntima com a aula, perdendo o medo de errar na frente dos outros. Diante disso, os alunos se arriscavam mais, ampliando o repertório de gestos a serem analisados.

Para chegar ao nível de avaliação que consiga entender as intencionalidades do Se-Movimentar do sujeito é fundamental que o professor considere o que seus alunos têm a dizer em relação à sua interação com o mundo e com a aula. Esse processo é facilitado quando há espaços e recursos destinados à expressão dos educandos.

⁴ MAUSS, Marcel. *Ensaio de Sociologia*, São Paulo: Perspectiva, 2001, Ed 2.

Mauad (2003) e Melo (2010) utilizaram recursos didáticos a favor da avaliação como o caso da apostila sobre futebol, que continha informações sobre a história, regras, eventos, entre outros que possibilitavam os alunos uma reflexão além da sua própria prática, e a utilização do portfólio no qual os alunos faziam reflexões das atividades realizadas em aulas por meio de desenhos e textos escritos. Diferente das autoras, o docente se limitava ao uso de seu próprio registro de aula para avaliar seus alunos.

Cabe lembrar que a avaliação consiste em um julgamento de valor referente ao que é apresentado para o professor. Uma vez que o único critério utilizado para se avaliar é a interpretação do professor a partir daquilo que ele observa, a avaliação torna-se parcial, não considerando as distintas formas de manifestações da aprendizagem de seus alunos, que podem ser expressas por outras áreas da linguagem como a *oral*, *corporal* e *escrita*.

Além disso, outro problema encontrado nesta única forma de avaliar foi com relação aos alunos impossibilitados de fazer atividades físicas, que acabavam permanecendo sentados no canto da quadra, sem realizar nenhum tipo de atividade adaptada para a sua condição, o que também impossibilitava o professor de avaliá-los sob qualquer aspecto.

A avaliação formativa, pensada por Perrenoud (1999), está a serviço das aprendizagens. Respeitando os alunos em suas diferenças, ela busca utilizar estratégias pedagógicas contra as desigualdades, facilitando a avaliação de todos. Neusa Gusmão (2003) explica que a diversidade nos forma como indivíduos em uma relação de alteridade.

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito* [...] (GUSMÃO, 2003, p.87).

O conceito de alteridade distancia a diferença da desigualdade. Neste sentido, a avaliação deve ser estabelecida em uma relação de igualdade para todos, no entanto isso não quer dizer que todos devem ser colocados em fôrmas, e sim na promoção da diversidade, ou seja, respeitando as mais variadas formas de compreensão de si mesmo e do mundo.

Essa tarefa não é simples para o educador, pois exige sensibilidade e cautela ao observar e interpretar a ação e o desenvolvimento de seus educandos. Porém ela é fundamental para que o julgamento da avaliação seja o mais justo possível ao que é apresentado.

Para que a avaliação possa considerar o aluno em suas diversas dimensões, o professor

deve se atentar para o uso de recursos e instrumentos que facilitem a avaliação como um meio do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2000). Segundo o autor, “a função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória” (p.25). Com isso a avaliação torna-se mais uma ferramenta a favor do desenvolvimento integral do aluno.

Este processo deve ser dinâmico, entendendo os diferentes níveis de obstáculos para cada um, assim como a capacidade de superação, na interação com os colegas, professores e com a Educação Física, analisando o empenho e o interesse do aluno, considerando sua individualidade. O professor sempre apresentou um olhar muito sensível para as relações interpessoais travadas no grupo, assim realizava intervenções mediadoras dos conflitos apresentados nas aulas e até mesmo fora deles.

Ao trazer para sua aula discussões sobre o comportamento e postura dos meninos e meninas durante a aula, por exemplo, o professor mediava os conflitos e ajudava seus alunos a perceber e superar as dificuldades das relações advindas das diferenças, neste caso, de gênero. Mas o mais importante de tudo isso foi perceber que a reflexão colocada para os alunos perpassava os momentos de aula, uma vez que ele buscava refletir constantemente sobre os temas para pensar em estratégias de resolução de conflitos por meio de suas aulas práticas.

Como foi dito pelo docente, não há receita para avaliar, uma vez que o grupo é constituído de modo heterogêneo, uma vez que seus alunos são sujeitos sócio-culturais, sendo influenciados pela historicidade, constituída por suas experiências nos seus contextos sociais (TEIXEIRA, 1996).

Ao ser entrevistado, o professor conta que, ao avaliar seus alunos mais velhos, acaba assumindo uma posição mais autoritária. Infelizmente em determinados momentos o professor remete a avaliação a um sistema de trocas e vale-se deste recurso como um instrumento de punição para seus alunos. Esta visão remete-se ao modelo tradicional de avaliação que vem sido superado ao longo dos anos, porém ainda encontramos práticas como esta para buscar uma autoridade na escola (FOUCAULT, 2004; LUCKESI, 2000; LÜDKE, 2002).

Neste caso a nota é utilizada como uma forma de castigo que simboliza um desempenho indesejado, a falta de cumprimento das regras estabelecidas entre professor e alunos. O docente admite que esta talvez não seja a melhor forma de avaliar, no entanto foi o meio encontrado para que todos cumprissem as regras e valorizassem a avaliação de sua disciplina, expressão de uma nota ou conceito no boletim.

Para os alunos mais novos o posicionamento do professor é contrário à avaliação, pois

ele afirma que as crianças ingressam muito novas na escola e ele acredita que o sistema de avaliação é muito duro e cruel para elas. Nota-se que este posicionamento reforça o modelo de avaliação citado anteriormente, colocando a avaliação como o fim do processo de ensino/aprendizagem refletido na nota, esquecendo que avaliar pode e deve ir além disso, ao ser utilizado como meio de engrandecimento do trabalho pedagógico, ao diagnosticar as dificuldades e virtudes da turma para um aprimoramento cada vez maior da atividade didática. Ou seja, o professor pode avaliar sem precisar atribuir uma nota.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos sobre Avaliação, além do retrospecto do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira foi possível ampliar o conhecimento de avaliação na área. Assim, buscando enriquecer o processo de pesquisa, o estudo de caso realizado permite uma aproximação com a realidade escolar. Porém cada contexto traz em si particularidades importantes, desta maneira não é pertinente que seja realizada grandes generalizações.

A Educação Física é uma disciplina que possui características únicas em comparação às demais disciplinas escolares, por ser uma área de intervenção pedagógica e ter como objeto de estudo a cultura corporal de movimento. No entanto a questão da cultura corporal de movimento nem sempre foi alvo de debate na área, pois viemos de uma tradição da Educação Física militarista, reducionista da área. Ao longo dos anos essa disciplina esteve pautada no desenvolvimento e aprimoramento das capacidades motoras dos alunos, tendo como consequência uma avaliação que buscava medir estes níveis de desenvolvimento. Este modelo de avaliação da Educação Física escolar traduzia aquilo que a avaliação escolar ainda tem como herança, seu entendimento como um sinônimo de prova ou exame.

Com a abertura política a partir da década de 1980 iniciamos um processo de reconstrução deste pensamento pedagógico, com o surgimento de diversas teorias no campo escolar. Hoje, partimos de uma concepção diferenciada desta disciplina, ao se opor ao velho modelo do rendimento, no entanto, isso gera grandes dúvidas em relação aos modos de avaliar na área, uma vez a avaliação deve estar vinculada à concepção pedagógica da disciplina pelo professor. E ao trabalhar com a cultura corporal de movimento, entendendo as manifestações corporais de forma ampla, permeada por sentidos e significados dentro da cultura, aumenta o grau de subjetividade no olhar do professor, ao fazer considerações sobre aquilo que o aluno apresenta em aula.

Em alguns momentos foi possível identificar, tanto na prática quanto na fala do professor, a combinação de diversos referenciais teórico da área, o que possibilita também a apropriação destes referenciais na sua prática avaliativa. Porém este combinado de concepções teóricas da Educação Física escolar pode e possibilitou certas confusões e contradições na questão avaliativa.

Apesar disso, a pesquisa revela que pensar a avaliação dos alunos não está desvinculada de uma reflexão acerca de uma auto-avaliação pedagógica, uma auto-crítica. O

professor que atenta a este fato passa a modificar ao longo dos anos o seu modo de pensar e planejar as aulas.

Dada essa importância, a avaliação escolar, seja para qualquer disciplina, não deve ser pautada apenas nos resultados imediatistas, notas. Ela deve ser diagnóstica, tanto do trabalho do aluno, quanto do professor. Pois uma vez que aluno esteja atingindo os objetivos ou não o professor pode realizar consideração a partir da sua prática pedagógica.

A avaliação deve estar a serviço de todos promovendo chances iguais de aprendizagem, e isso só é possível no respeito às diferenças. Os alunos são sujeitos heterogêneos, dotados das mais diversas características de aprendizagem, desta maneira são capazes de chegar ao conhecimento por caminhos diferentes. Assim, o professor deve ser o promotor destes caminhos para que todos tenham o mesmo direito de trilhar.

Pensando na Educação Física escolar, a avaliação deve objetivar atender às necessidades do aluno em cada conteúdo trabalhado pelo professor, atendo aos aspectos referentes à especificidade da área.

A prática avaliativa deve ser pertinente ao trabalho promovido nas aulas, ela também deve ser clara, tanto para o educador quanto para o educando. Porém ela não necessita ser pautada em notas, uma vez que a riqueza do processo de avaliação está em perceber o desenvolvimento dos alunos, e do trabalho didático, ao longo dos anos.

A avaliação não precisa ser cruel para que a disciplina seja respeitada pelos alunos, ela pode ser encarada como um incentivo do progresso. Quando os critérios são claros e objetivos, e quando ela não é vista como um fim em si mesma, os alunos se sentem mais motivados a aprender e a trabalhar.

Como dito anteriormente, não tenho pretensões de solucionar o problema da avaliação na Educação Física escolar, não há respostas fixas nesta área. As discussões revelam que cada sujeito é dotado de individualidade referente às suas condições sócio-culturais, isso faz com que encontremos grupos totalmente heterogêneos, mesmo em se tratando da mesma idade cronológica e até mesmo da mesma escola. Assim, não venho impor modelos e soluções de avaliação que possam se encaixar em todos estes grupos.

Contudo acredito que existem algumas questões que todos os professores devem pensar e propor ao avaliar seus alunos. Partindo das diferenças apresentadas entre os alunos dos grupos o professor deve dar chances iguais de serem avaliados, propiciando diferentes recursos e instrumentos, como a questão das linguagens (escrita, oral, corporal), que irão favorecer as diferentes potencialidades dos integrantes do grupo. Além disso o professor também deve deixar claro os critérios utilizados, para que a avaliação seja parte do processo

de aprendizado da disciplina, passando a servir como um meio e não o fim da aprendizagem, possibilitando a recuperação e a constante resignificação dos conteúdos.

Espero que este trabalho possa oferecer aos estudiosos da área de Educação Física escolar mais dúvidas e questões que, com sorte, contribuirão para o engrandecimento e até mesmo uma desmistificação da avaliação das aprendizagens na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: Fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-89, Agosto 1999.

BRATIFISCHE, Sandra. Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 21 - 31, 2. sem. 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 1997. p.97.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**. Vol.11, N.1 - Jan./Jul, 2008. p.9-16.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Avaliação em educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. (org.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DINIZ, Josiane Tavares. **A avaliação na educação física escolar**: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. Trabalho de conclusão de curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade. **PROPOSIÇÕES**. Vol.14, N.1 (40) – Jan/Abr. 2003. p. 197-213.

_____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo, Biruta, 2003, p.83-105.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. 1 ed. Florianópolis: INSULAR, 2002, v. 1, p. 89-98.

MAUAD, Juçara Maciel **Avaliação em educação física escolar: um relato de experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2003.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELO, Luciene Farias. et alii. O Portifólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/ UEM**. Maringá, v. 21, n.1, p. 87-97, 1. Trim. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Saray Giovana dos; GONÇALVES, Gislaine. Avaliação em educação física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá - Paraná. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 75-83, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

SOUZA, Nádia Maria Pereira de. **Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na educação física escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

TANI, Go. et alli. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996. p.179-194.