



[MAXIMIANO, Francine de Lima; MACEDO, Lyvia Rostoldo; SANTOS, Wagner dos. Avaliação na Educação Física escolar: um diálogo com professores e alunos das séries finais do ensino fundamental. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 2011 Vitória. Anais...Vitória:NUPEC 3, 2011. CD-ROOM.](#)

Categoria : [Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação e em Educação Física](#)

Publicado por Francine de Lima Maximiano em 17/10/2011

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES E ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MAXIMIANO, Francine de Lima; MACEDO, Lyvia Rostoldo; SANTOS, Wagner dos

Resumo: Objetiva dar a ver as ações avaliativas realizadas nas aulas de Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. Define como sujeitos quatro professores de Educação Física e oito alunos pertencentes à rede municipal de Vitória-ES e Vila Velha-ES, e tem como instrumento de coleta de dados entrevista semi-estruturada e grupo focal. A análise dos dados nos indica uma avaliação centralizada nos comportamentos e atitudes dos alunos. Quanto à importância de avaliar, os professores têm opiniões distintas: medir, contemplar interesses, apontar problemas, avaliar o conteúdo e diagnosticar. A avaliação é feita de formas distintas, com instrumentos variados como avaliação escrita, observação, auto-avaliação, trabalho de pesquisa. Por fim, o trabalho evidencia a necessidade de novas pesquisas que sinalizem possibilidades concretas para se projetar a avaliação na Educação Física escolar indo além da denúncia e respeitando a especificidade e a singularidade desse componente curricular.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física. Ensino-aprendizagem.

Ao tomar o processo de aprendizagem/desenvolvimento de forma prospectiva enfatizando a natureza coletiva, compartilhada, do processo de tessitura de conhecimentos, Esteban (1998) fortalece a necessidade de indagar a relação saber/não-saber estabelecida nas práticas escolares, possibilitando novos olhares para a dinâmica pedagógica da avaliação.

O desafio está em romper as dicotomias erro/acerto, saber/não-saber, imprimindo uma outra grafia no processo de tessitura de conhecimento vislumbrando essas dicotomias como complementares, complexas e híbridas (HOFFMANN, 1999). Articulando a idéia do saber como elemento constitutivo do processo de desenvolvimento materializado na heterogeneidade de cada sujeito, pretendemos, nesta pesquisa, promover uma leitura das/nas práticas avaliativas de professores de Educação Física. Estamos chamando atenção para a necessidade de pontuarmos a singularidade do componente curricular Educação Física no cotidiano da escola, que, se mostra diferente de outros componentes curriculares, sobretudo quando tratamos da avaliação.

Schneider e Bueno (2005), em um estudo sobre a relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física, abre um campo profícuo em nossa área de formação, ao dimensionar a necessidade de pesquisas que tomem como ponto referencial “o fazer com” os alunos ao invés “do falar de”. Para os autores,

[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a uma saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar (SCHNEIDER; BUENO, 2004, p. 16).



Dessa forma, a Educação Física não privilegia o saber-objeto que pode ser, conforme Charlot (2000), incorporado pela relação epistêmica com a linguagem escrita, mas sim o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade, ou na capacidade de utilizar um objeto de forma pertinente, isto é, do não-domínio ao domínio. Para o autor, esse domínio se inscreve no corpo, por isso a necessidade da substituição “do falar de” para o “fazer com” nas aulas de Educação Física. Será que a avaliação do processo-ensino aprendizagem realizada nas aulas de Educação Física evidenciam sua singularidade no currículo escolar?

Diante deste contexto, ao exercer um mergulho profundo com todos os sentidos na (in)visibilidade aparente, quase sempre negligenciada da escola, e aqui especificamente das práticas pedagógicas de professores de Educação Física, buscamos pistas, indícios que nos permita, a moda de Ginzburg (1989), caçar de forma fugida os fios que tecem a complexidade das práticas avaliativas. Para tanto, temos por objetivo dar a ver as práticas avaliativas realizadas nas aulas de educação física nas séries finais do ensino fundamental, entendendo que elas podem projetar a contribuição desse componente curricular, o lugar por ele ocupado no contexto da educação escolarizada, o que se ensina e aprende, bem como, os objetivos que constituem as práticas pedagógicas dos professores de educação física e as apropriações realizadas pelos alunos na relação com o saber.

2 – Caminhos teórico-metodológicos

O caminho escolhido para compor o pergaminho investigativo deste projeto foi o mergulho com todos os sentidos na invisibilidade aparente, quase sempre negligenciada, da escola procurando pistas, indícios, dados que nos permitissem caçar de forma fugida, a singularidade plural dos fios que tecem a complexidade das práticas avaliativas dos professores de Educação Física. Pesquisar com o cotidiano escolar foi, dessa maneira, um trabalho de leitura de sinais, pistas, conforme o paradigma indiciário elaborado por Ginzburg (1989), deixados pelos praticantes escolares.

Quanto aos instrumentos de pesquisas utilizamos entrevista semi-estruturada do tipo reflexiva (Szymanski et al., 2002), ambas com quatro professores de Educação



Física e oito alunos de quatro escolas das séries finais do ensino fundamental, duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória e duas da Rede Municipal de Vila Velha.[1] As entrevistas foram filmadas e, posteriormente, transcritas. Com intuito, de preservar a identidade dos sujeitos utilizamos as siglas P1, P2, P3 e P4, para os professores e A1 a A8 para os alunos. É preciso ressaltar ainda que a análise foi elaborada por meio do cruzamento das fontes (SARMENTO, 2003).

3 – Mergulho: um diálogo com professores e alunos

A partir das transcrições de entrevistas e a análise de seu conteúdo, criamos as seguintes categorias de análise: Por que avaliar?; Para que avaliar?; O que avaliar?; Como avaliar?; Quando avaliar? Quem avalia? Com o intuito de facilitar a análise dos dados e o processo de cruzamento de fontes, apresentamos as narrativas dos professores em forma de quadro. Neles estão descritos tanto os fragmentos das falas dos sujeitos, como a criação de tópicos para orientar a análise.

Levando em consideração o objetivo da pesquisa, tomamos como questão inicial, apresentada no quadro 1, o “Por que avaliar?” nas aulas de Educação Física.

Transcrição/ Fontes	Tópicos
“[...] para saber não só o nível de desenvolvimento dos alunos, mas também para saber o nível do meu trabalho” (P1).	



“É essencial essa avaliação porque eu consigo de fato sentir o que o meu guri conseguiu assimilar, e a partir dali eu consigo identificar quais são as demandas que eu preciso atender ainda” (P3).

“Avaliação na sala de aula ela tem que acontecer, porque como é que você vai passar um aluno se você não avaliou você tem que avaliar pra ver se ele tem aquele perfil” (P4).

Nível de desenvolvimento dos alunos e do trabalho do professor (P1)

Quadro 1 – Por que avaliar nas aulas de Educação Física

Para saber se o
aluno assimilou (P3)

Indicam novas
ações (P3)

Avaliar para
certificar (P4)

Identificar perfil
(P4)

Para passar o aluno
(P4)

Centrada no aluno, nos processos e nas práticas de aprendizagem a avaliação se

perspectiva em um constante “vir a ser”, ou seja, ela oferece pistas, fragmentos

para que os professores analisem a aprendizagem dos alunos e a partir de suas

análises reorientem sua prática pedagógica.

Hadji (2001), ao situar a avaliação no centro da ação de formação, ressalva que sua

função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino.

Trata-se, de acordo com ele, de levantar informações úteis à regulação do processo

ensino-aprendizagem. É isso que permitirá julgar a sua formatividade. Nesses

termos, “[...] É necessário avaliar os aspectos formativos de maneira organizada,

sistematizada e a partir de critérios norteadores bem claros e definidos, conhecidos

pelos alunos, construídos alguns em conjunto” (FERNANDES, 2003, p. 98).

Observamos tanto nas teorizações dos autores com quem estamos dialogando

como nas narrativas de P3 e P4, uma centralização do discurso sobre a avaliação do

processo de aprendizagem do aluno, ou seja, muito embora mencionam a questão

do ensino os argumentos ficam centralizados na aprendizagem. A avaliação, dessa

maneira, está centrada no aluno, ou seja, no outro e não oferece elementos para

que os docentes possam refletir sobre as ações/problemas advindos de sua prática.

Um exemplo que destoa dessa análise é a reflexão de P1 quando destaca a

necessidade da avaliação oferecer elementos para se pensar a prática de ensino.

Nesse caso, corroboramos com Hoffmann (2005, p. 13) ao nos alertar que é preciso

“[...] pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar

metodologias, instrumentos e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas

sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o

destino da viagem”

Encontramos ainda outras possibilidades interpretativas quando analisamos o

quadro 1. Assim, avaliar o aluno para passar de ano, é o que o professor P4 entende

como papel da avaliação. Porém, a avaliação escolar não implica em reprovar ou

não o aluno, mas sim uma orientação permanente para o seu desenvolvimento

(LUCKESI, 2002). O fato de o aluno ser punido com a reprovação salienta mais

ainda mais ainda a avaliação como instrumento de classificação, ficando distante a

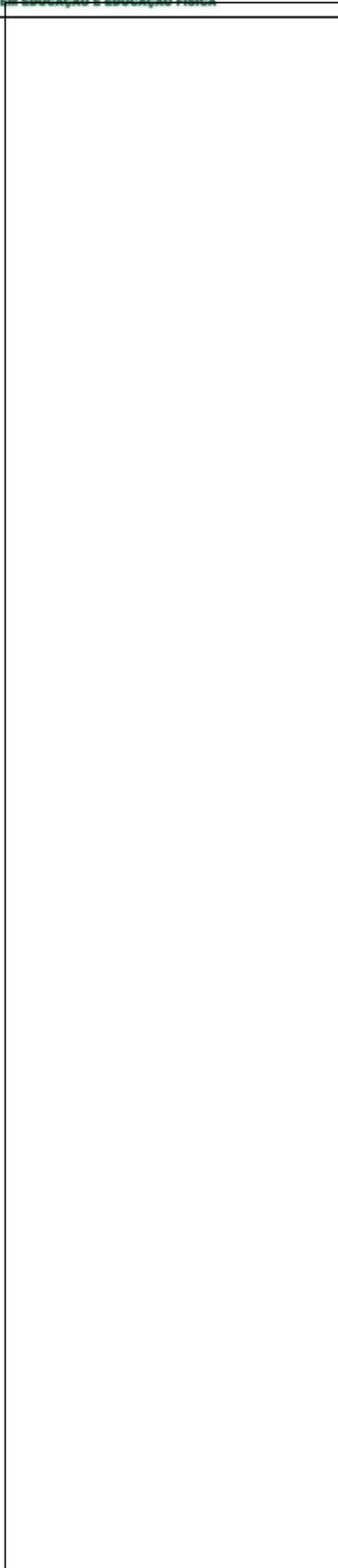
função básica da avaliação que é de minimizar as dificuldades de aprendizagem,

para que a escola, do ponto de vista mais restrito, tome a decisão de aperfeiçoar o

ensino-aprendizagem (SOUZA, 1994).

“Para que avaliar” é o segundo tema de análises que iremos discutir, com base nas

narrativas de alunos e professores:





Transcrição/ Fontes

--



	Tópicos



“A avaliação serve para a gente tá medindo constantemente se aquilo que a gente programou se contemple nossos interesses, caso não a gente vai tá que está mudando” (P1).

“Essa avaliação começa diagnóstica e é sempre diagnóstica, porque ela vai sempre delinear e apontar alguns problemas que precisam ser resolvidos e algumas necessidades que vai surgir a partir da relação dos alunos com a aula, a avaliação ela praticamente sinaliza pra isso aí” (P3).

“O professor tem que avaliar o aluno, o esporte que ele ta



<p>introduzindo, ele dinâmico, ele tem que passar o melhor da Educação Física para o aluno” (P4).</p>	<p>Avaliação serve para medir. (P1)</p> <p>Contemplar interesses. (P1)</p> <p>Avaliação diagnóstica. (P3)</p>
<p>Os professores têm opiniões distintas quanto ao objetivo da avaliação. O professor P1 avalia seus alunos para apontar alguns problemas.” (P3)</p> <p>Júnior (2004) compreende a avaliação como uma possibilidade de ir além de medir o produto, mas sim confrontar os avanços e o que se produziu de novo em relação aos conteúdos que foram trabalhados e as competências que foram estabelecidas, pautados na compreensão de que a Educação Física é um componente curricular que possibilita sintetizar e sistematizar as representações sociais de algumas</p>	<p>Para apontar alguns problemas.” (P3)</p> <p>Relação alunos com os conteúdos (P3)</p> <p>Avaliar o esporte.</p>



	<p>(P4)</p>	<p>dimensões e manifestações da cultura humana. Há a necessidade de uma prática avaliativa que permita o desenvolvimento da aprendizagem, como o questionamento, a investigação e a interação professor/aluno (LUIS, 2010). Avaliação não pode ser confundida com nota, e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação (RABELO, 1998).</p> <p>Na fala de P1 e P3 encontramos elementos que se coadunam com a lógica da avaliação diagnóstica. Luckesi (2002) considera a avaliação diagnóstica como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo como vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem. Conceitualmente por Rabelo (1998), a avaliação deve ser mediada por critérios e objetos. Para o autor, a avaliação é classificada em tipos, a diagnóstica é classificada em relação ao período.</p>
--	-------------	---



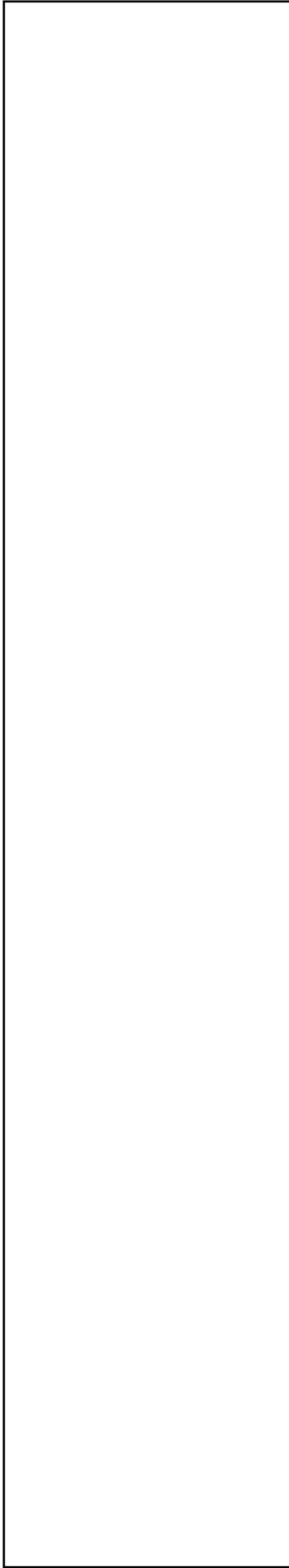
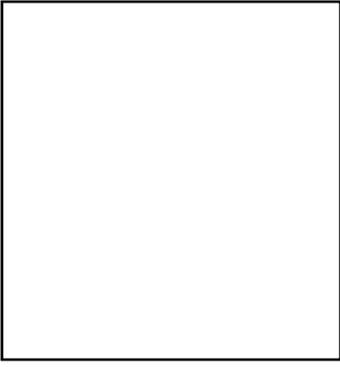
Essa avaliação do tipo diagnóstica, segundo o professor P3, servirá para apontar alguns problemas que irão ocorrer a partir da relação dos alunos com a aula. É um momento de situar aptidões, individuais, interesses dos alunos, um pré-requisito. Momento de detectar alguma dificuldade dos alunos para que o professor possa ajudar e melhor conceber as estratégias de ação para solucionar (RABELO, 1998).

Chamo atenção para a fala do professor P4, focando sua avaliação nos conteúdos específicos da Educação Física. As práticas corporais de movimento humano estão presente nas aulas, tornando a Educação Física diferente das demais disciplinas. Para Charlot (2009), por lidar como uma forma de aprender que privilegia a apropriação dos saberes de domínio e relacional que se encarnam nas experiências corporais, em detrimento dos saberes-enunciados em forma de linguagem escrita e oral, a Educação Física anuncia outras possibilidades de se pensar a forma escolar.

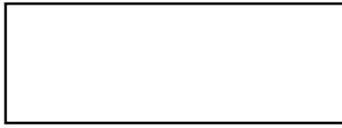
saber-domínio que se

centraliza na dimensão do fazer com a Educação Física subverte a forma escolar. A escola é o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, de saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão falar de em contraposição ao fazer com.

Contudo, se por um lado essa disciplina ressignifica o espaço escolar, por outro, tem que se adequar a ele, ou seja, ao mesmo tempo em que a Educação Física opera com as lógicas e procedimentos que oferecem fundamento a forma escolar, como é o caso da nota, também a subverte na medida em que estabelece a relação do “[...] corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (CHARLOT,







que deva ser desvalorizada, pois como afirma Charlot (2009, p. 243):

[...] A Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas.

[...] Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, ao meu ver, legitimar-se por

referência a outra norma, a outra figura do aprender (CHARLOT, 2009, p. 243).

A forma de significar o lugar e as possibilidades de usos dos saberes compartilhados pela/na Educação Física no contexto escolar perpassa pelo entendimento de sua singularidade/diferenciação, fato esse, de certa forma, sinalizado pelos alunos ao significarem seus aprendizados nas aulas de Educação Física a partir da diferenciação com as demais disciplinas que compõe o currículo.

No Quadro 3 estão apresentados os fragmentos de falas referentes ao que é avaliado nas aulas de Educação Física.

Transcrição/ Fontes	Tópicos
“Eu avalio a participação do aluno, avalio um trabalho teórico dentro daquilo que eu trabalhei no bimestre e avalio o aproveitamento dele. [...] O grau de interesse, o grau de participação interesse, motivação do aluno em fazer aquilo” (P2).	



“Os elementos que eu observo pra poder avaliar é: primeiro , o interesse do aluno em estar na aula pra gente trabalhar o saber relacionado [...]. Eu tento observar a evolução a partir dos conteúdos que são trabalhados na aula, eu me preocupo muito com os avanços a partir das limitações que eles tem” (P3).

“Comportamento, dedicação, presença, e comportamento com os colegas também, respeito com os colegas e mais ainda a postura, a postura de sentar, a postura de andar, sempre olhando isso” (P4).

Trabalho teórico,
(P2)

Evolução com base nos conteúdos (P3).

Quadro 3 – O que avalia

Participação, aproveitamento, interesse, motivação, comportamento, dedicação, presença, respeito e postura. (P2), (P3), (P4).

Apesar do professor P2 não ter respondido a pergunta, os alunos em suas

narrativas nos informam que se avalia nas aulas de Educação Física os conteúdos,

no dizer de A4 “A gente aprende sobre o voleibol, como levantar a bola, sacar, como

cortar, manchete, toque, o rodízio”. Já para A3 “A gente aprende também como

fazer aquecimento”. Observamos mais uma vez, na fala dos dois alunos, a

valorização do saber de domínio, ou seja, o que eu aprendo na Educação Física está

diretamente relacionado com o que vivência nas aulas.

Contudo, a avaliação dos professores P2, P3 e P4 é feita a partir dos valores

atitudinais (DARIDO, 2005). Nesse caso, se busca avaliar interesse, motivação,

respeito, postura, dedicação e participação dos alunos nas aulas. Há uma diferença

entre os professores P2, P3 e P4 em relação à dimensão atitudinal, que pode ser

identificado quanto ao grau de motivação (P2), aos avanços em relação aos limites

(P3) e a comportamento, dedicação (P4). Os alunos não responderam diferente dos

professores. Para A6, aluno do professor P2, “[...] Ele avalia a participação do aluno

e assim, se ele tem um bom desempenho no esporte que ele passou [...]”,

enquanto a aluno A5 “[...] Bom, o professor nos explica que ele avalia o

comportamento do aluno [...]”. Neste caso, é necessário atenção para que a

avaliação não seja feita sem registro de controle, com o objetivo de cumprir normas

impostas por leis, ocorrendo sem planejamento e sem objetivos educacionais

predefinidos (SANTOS, 2009).

Outros sim é preciso ressaltar que a:

[...] participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume

geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue

concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em

alguns momentos do processo. Assim, a participação corre o risco de se converter

em um mecanismo mais 'eficiente' de produzir materiais verbais que logo será

utilizado pelo avaliador para produzir o seu informe ou a sua tese. O que parecia

como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter

respostas (Waiselfisz, 1998, p. 59).

Continuando suas reflexões, o autor salienta a necessidade de não visualizarmos a

avaliação participativa como um ritual de fim de curso, nem como um mecanismo

externo ou à margem do conjunto das práticas desenvolvidas pelo programa ou

atividade que está sendo avaliado, nem mesmo como uma ação extraordinária,

anterior, paralela ou posterior à prática propriamente dita. Mas “[...] uma parte

solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão

pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou

indiretamente envolvidos no processo” (Waiselfisz, 1998, p. 60).

Observamos que P2 dedica atenção aos conteúdos de ensino na Educação Física:

“Eu didaticamente trago a classificação que o Coletivo de Autores traz que é a

divisão entre os cinco temas, que é: dança, esporte, jogo, luta e as ginásticas. [A

Educação Física] se apropria dos conhecimentos e traz para o contexto escolar para

fazer, para atuar, melhor dizendo, no papel da formação do cidadão”.

Verificamos a apropriação por parte do professor da perspectiva de conteúdo

abordada pelo Coletivo de Autores que ressalta que “[...] A Educação Física é uma

prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades

expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que

configuram uma área de conhecimentos que podemos chamar de cultura corporal

(SOARES et al, 1996, p. 50). Contudo, quando essa mesma obra aborda a questão

da avaliação acaba não entrando na especificidade da área.

A centralização da narrativa de P2 não está somente na definição dos conteúdos de

ensino para a Educação Física, mas na necessidade de se produz trabalhos escritos

afim de aprender conceitualmente sobre esse conteúdo. A avaliação na dimensão

conceitual também está presente na narrativa do professor P2, realizado por meio

de trabalho teórico. Para Darido (2005) na avaliação da dimensão conceitual

deve-se evitar utilizar apenas prova escrita, ou nesse caso, trabalhos teóricos. É

necessário ainda destacar, ao dialogarmos com Schneider e Bueno (2005), a

dificuldade encontrada nesse componente curricular em avaliar o aprendizado dos

saberes-objetos.

O fato de o aluno se apropriar conceitualmente de uma prática corporal como o

voleibol, não significa que ele aprendeu a jogar o próprio voleibol. Dito de outro

modo, a Educação Física deve proporcionar ao aluno a experiência com as práticas

corporais, ou como P2 afirmar a partir do Coletivo de Autores da cultura corporal de

movimento, e a partir dela estabelecer diálogos com as dimensões conceituais.

Essa é uma questão central para se analisar o estatuto epistêmico da Educação

Física e que não tem tido destaque nas produções teóricas que assumem a

perspectiva da cultura corporal de movimento. Nesse ponto, como destaca Charlot

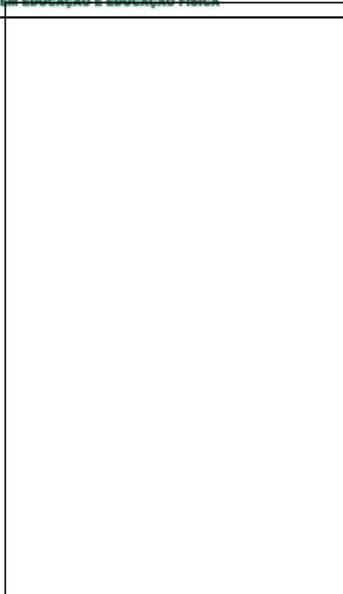
(2009), o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa

ao corpo é o próprio corpo, ou seja, a apropriação de regras e reflexividade valem

quando elas oferecem suporte a práticas incorporadas no corpo.

Ao analisarmos o quarto quadro, trazemos dados referentes à categoria “Como

avaliar”.





Transcrição/ Fontes

--



	Tópicos



“Porque de repente o que você planeja no início do ano ou no início do bimestre não dá para ser realizado e varia de instituição para instituição. Você planeja algo que contemple as necessidades daquela população de alunos, na verdade quando você vai para prática você tem que mudar o planejamento, isso volta e meia acontece” (P1).

“Mas todo professor que é professor ele sabe que toda avaliação é subjetiva. Eu não acho a avaliação mais correta nem a mais errada, acho que no meu contexto ela tá atendendo por enquanto” (P2).

<p>Quadro 4 – Como avaliar</p>	<p>Avaliação varia de instituição pra instituição (P1).</p>
	<p>Avalia para adequar o planejamento. (P1)</p> <p>A avaliação é subjetiva, não há mais correta nem errada (P2).</p> <p>História em quadrinhos (P3)</p> <p>Pesquisa e Debate (P3)</p>



Auto-avaliação (P3)

Prova (P3)

Os professores P1 e P2 tiveram dificuldades em definir como avaliam seus alunos.

Observação. (P4)

Para o professor P2 a avaliação é subjetiva, não há mais correta ou errada,



enquanto para P1 este processo varia de instituição para instituição. Entretanto,

nas narrativas de alunos do professor P1 dão indícios da avaliação, como pode ser



“O professor dá a prova o professor dá exercício. Ele passa tudo na Educação Física

livre para a gente, para depois fazer na prova escrita” (A4).

“Ele passa muitas provas, tenta fazer para que a gente tenha o máximo do

aprendizado” (A1).

“O professor passa prova” (A2).

Os alunos do professor P2 relatam que as aulas são organizadas entre teoria e

prática, contendo na parte dita teórica, provas escritas, e nas aulas práticas

realizadas na quadra a prática dos esportes. Essas narrativas nos faz refletir a

respeito do que o professor P2 avalia. No quadro 3, esse mesmo professor não

indica como avalia seus alunos, porém, ao comparamos com as narrativas dos

alunos podemos identificar o instrumento “prova” para o auxílio na avaliação e,

também o esporte como conteúdo específico da Educação Física. Identificamos

ainda a avaliação das aulas práticas por meio da observação.

Os instrumentos apontados pelos professores P3 e P4 são variados: história em

quadrinhos (P3), pesquisa e debate (P3), auto-avaliação (P3), prova (P3) e

observação (P4). Para Santos (2002), os instrumentos são variados e devem ser

definidos com a finalidade de garantir o objetivo previamente estabelecido. Nesse

caso, não existe instrumentos pré-concebidos eles são delineados de acordo com a

finalidade do professor, sua prática pedagógica e o objetivo da própria prática

avaliativa. A questão não é o uso desses ou daqueles instrumentos avaliativos, mas

sim, qual o sentido e significado que é dado a esse processo.

Quando comparamos a resposta dos professores com a produção acadêmica

observamos inúmeras possibilidades de instrumentos avaliativos tais como:

fichários cumulativos, auto-avaliação (DARIDO, 2005), elaboração de diários ou de

registros anedóticos, listas de auto-avaliação tanto dos alunos quanto os

professores (SILVA, 2005), fichas, gráfico de participação, prova escrita, desenho e

questionários (SANTOS 2002). Para Furlan (2006), o professor pode utilizar vários

instrumentos avaliativos, desde que discuta com seus alunos os resultados obtidos

e utilizar a avaliação para melhorar as atividades de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que podemos destacar é o uso da prova obrigatória para equiparar a

Educação Física às outras disciplinas. A Educação Física não é igual as demais

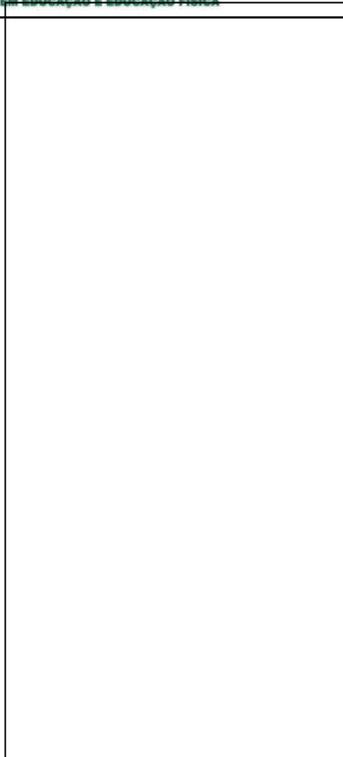
disciplinas, pois lida com uma forma de aprender diferente das apropriações dos

saberes-enunciados (Charlot, 2009), mas ao mesmo tempo para fazer parte da

cultura escola precisa se submeter a sua lógica.

No quinto quadro, trazemos os fragmentos de narrativas para a análise do “Quando

se avalia”:





Transcrição/ Fontes

--

	Tópicos



“A avaliação é contínua, observo o aluno dia a dia, observo o grau de motivação dele, pelo menos se ele se esforçou em experimentar alguma coisa diferente pelo menos do início do bimestre ao ultimo” (P2).

“Todo momento, todo momento que eu to em sala de aula [...]” (P3).



Quadro 5 – Quando Avaliar

Observa o aluno
cotidianamente.
(P2)

O tempo todo. (P4)

“Quando avaliar” é compreendido pelos professores P2 e P4 como processo

contínuo, feito diariamente nas aulas. A avaliação, no sentido contínuo, é entendido

como ponto de partida e não como fim, deixando de ser classificatório para

diagnóstico, por meio do qual o professor irá desempenhar o papel de acompanhar

e compreender os avanços e dificuldades dos alunos (COMIS, 2007). Essa

perspectiva avaliativa tem sua origem no Brasil a partir dos estudos de Luckesi

(1992). Para o autor, avaliar é um ato de diagnóstica contínua, uma experiência

tendo em vista reorientá-lo para produzir o melhor resultado possível, por isso não

pode ser classificatório, seletivo e nem excludente.

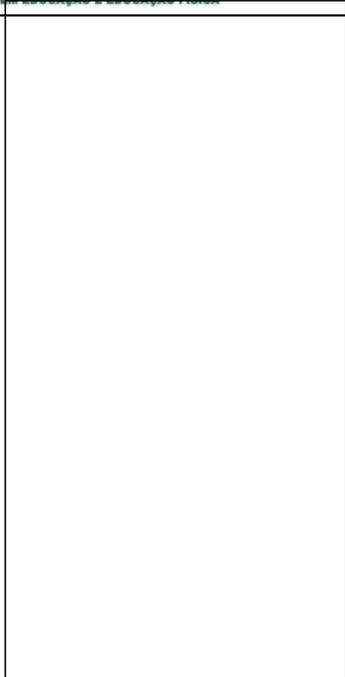
Muito embora P1 e P2 não tenham respondido essa questão, quando analisamos as

narrativas, em todas as perguntas observamos que eles têm a compreensão de que

a avaliação deve acontecer de forma contínua, para que possam acompanhar os

avanços e dificuldades dos alunos.

Por fim, o sexto quadro trata do tema “Quem avalia”.



Transcrição/ Fontes



	Tópicos	



--	--	--



“Eu a pedagoga da escola. Os alunos não por quê? Eu não vejo maturidade dos meus alunos para isso [...]” (P2).

“Eu utilizo sempre alguns meios para poder avaliar os meus alunos” (P3).

“Eu no contexto avalio todo mundo [...]” (P4).

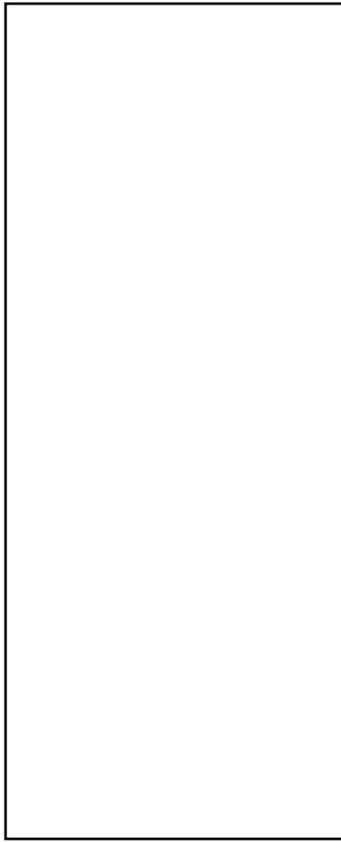


Quadro 6 – Quem avalia	Professor e pedagoga. (P2)
	Aluno não tem maturidade. (P2)
	Professor. (P3)(P4)



O professor P2 avalia o processo de ensino aprendizagem de seus alunos em

conjunto com a pedagoga da escola. Para ele, os alunos não apresentam



que participam da avaliação realizada nas aulas de Educação Física.

A participação dos alunos no processo de definição dos critérios de avaliação é

importante no ponto de vista de Darido (2005), contribuindo para decisões

conjuntas, cada qual assumindo sua responsabilidade no processo de ensino e

aprendizagem. Os professores têm o papel fundamental, que nesse caso seria de

informar a cada aluno o nível de aprendizagem, as necessidades, as mudanças e os

resultados que foram alcançadas.

Ouvir os alunos é essencial, como afirma Furlan (2006, p. 41):

Neste processo, torna-se essencial ouvir o aluno, na busca de compreensão sobre o

que ele pensa e sobre o que hipóteses ele formula acerca de seus acertos e erros. É

fundamental buscar seu nível de desenvolvimento e de domínio sobre o assunto a

ser trabalhado.

A exclusão dos alunos do processo avaliativo, como aponta o professor P2, está

contribuindo para uma prática unilateral, cujo foco está no educador. A própria

centralidade nas narrativas dos diferentes professores participantes da pesquisa,

nos processos de aprendizagem em detrimento do ensino demonstram sua visão

unilateral.

Santos (2002), considerando os alunos como praticantes do processo avaliativo, em

que desenvolve a própria organização e construção da aula, conseguiu

transcender a participação fazer/refletir para o construir/vivenciar/refletir, passando

os alunos de coadjuvantes para o protagonismo no processo. Para tanto, os alunos

praticantes escolares, deverão ser convidados para participar da prática avaliativa.

4 – Alguns apontamentos finais

Este trabalho teve por objetivo analisar as práticas avaliativas realizadas nas aulas

de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental, vimos que o estudo

desta temática pode projetar a contribuição desse componente curricular, o lugar

por ele ocupado no contexto da educação escolarizada, o que se ensina e o que

aprende. Desta maneira, os professores de Educação Física participantes dessa

pesquisa justificam a contribuição desse componente curricular a partir das

dimensões atitudinais, ou seja, a contribuição está relacionada aos processos

formativos centralizados nas mudanças de comportamentos, e atitudes dos alunos.

Observamos também que o foco do processo avaliativo está no aluno, não

contemplando a própria prática do que professor. Nesse ponto, certificamos que o

olhar está voltado para o outro e não para si. Nesse movimento a avaliação deixa

de cumprir uma de suas funções principais, quais seja, oferecer elementos para

estabelecer juízo de valor e tomada de decisão do processo ensino aprendizagem.

Ainda observando as práticas avaliativas dos professores, verificamos no trabalho

com os conteúdos da área uma focalização no que se ensina e se aprende. Essa

questão associada com a centralização nos atributos atitudinais oferece elementos

importantes para pensar o estatuto epistemológico que trata a Educação Física no

contexto escolar. Nesse ponto, talvez o mais importante do que analisar o que se

ensina com o que se aprende, seria analisar o que se aprende como o que se

ensina, ou seja, processos de apropriações realizadas pelos alunos na relação com

o saber e encarnados em suas experiências corporais. Para isso defendemos a

necessidade de retomar a importância de se avaliar na Educação Física a partir do

“fazer com” como ressalta Schneider e Bueno (2004), ao invés do “falar de”.

Por fim, os esforços coletivos desenvolvidos com o cotidiano escolar têm revelado a

necessidade de realizarmos pesquisas na Educação Física que analisem as práticas

avaliativas a partir do seu lugar de produção, compreendendo os sujeitos como

atores e autores de suas ações, ou como define Certeau (1996) praticantes.[2]Fica

evidente a necessidade de realizarmos estudos que procurem sinalizar

possibilidades concretas para se pensar a Educação Física no contexto escolar, bem

como suas práticas avaliativas.

6 – Referências Bibliográficas

BARLOW, Michel. Avaliação Escolar: mitos e realidades. 1. ed. Porto Alegre,RS:

Artmed, 2006.

BARRIGA, Díaz Ángel. Uma polêmica em relação ao exame.In: ESTEBAN, M. T. (org).

Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A,

2002.

Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: _____ ;

MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: morar, cozinhar. 4. ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 1996. p. 335-342.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto

Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar: Estudos em

Avaliação Educacional. Minas Gerais, 2008, v. 19, p. 49-64. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/public...rquivos/1418/1418.pdf> Acesso em: 25

mai. 2011.

COMIS, D. S. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. Dialogia

(UNINOVE), v. 5, p. 135-144, 2007. Disponível em:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/...icle/viewFile/895/768>. Acesso em: 25

mai. 2011.

DARIDO, S. C.; ALLI, E. . A avaliação em Educação Física escolar: a perspectiva

docente. In: V Seminário de Educação Física Escolar, 1999, São Paulo. Avaliação

Escolar, 1999.

DARIDO, S. C. ; RANGEL, I. C. A. . Educação Física na escola: implicações para a

prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005. 293 p.

Esteban, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). Avaliação

: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002a. p.

7-28.

_____. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas

múltiplas faces do cotidiano. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p.

130-137, jan./fev./mar./abr. 2002b.

_____. Alfabetização sob diferentes pontos de vista – avaliação: reconstruindo

práticas e redefinindo saberes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA

DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In:

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.).

Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.

Porto Alegre, RS: Mediação, 2003. p. 93-102.

FURLAN, M. I. C. Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências.

Dissertação- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade

do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em:

<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/456789/859/1/tese.pdf>. Acesso em: 25

mai. 2011.

GINZBURG, Carlos. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro

perseguido pela inquisição. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, Charles. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre:

Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 27.

ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.

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

2001.

_____. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e

apropriações. 14. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

____.Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais

. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo,

pág. 79 a 88, 2002. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_...

[avaliacao_eccos_1.pdf](#)>. Acesso em: 25 mai. 2011.

RABELO, E. H. . Avaliação: novos tempos, novas práticas. 5. ed. Petrópolis, RJ:

Editora Vozes, 1998. v. 01. 144 p.

SANTOS, Wagner. Currículo e avaliação na Educação Física: do mergulho à

intervenção. Vitória, Proteoria, 2005.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com o saber

compartilhado nas aulas de educação física. Movimento – Revista da Escola de

Educação Física, Porto Alegre, v. 11, n. 3, jan./abril 2005.

SILVA, J. F. (Org.) ; HOFFMANN, J. (Org.) ; ESTEBAN, M. T. (Org.) . Práticas avaliativas

e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre:

Mediação, 2010. p. 109.

SOUSA, C. P. . Avaliação Educacional : limites e possibilidades. Idéias, São Paulo, SP:

FDE, 1994. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p089-090_c.pdf. Acesso em: 25

mai. 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos

: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de; GATTI, Bernadete; SOUZA,

Sandra Maria Zakia Lian de. Questões de avaliação educacional. Campinas, SP:

Komedi, 2003. Cap. III.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio . Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em

Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In:

Marcelo Soares Tavares. (Org.). Prática pedagógica e formação profissional na

Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares. 2 ed. Recife, PE:

EDUPE, 2010, v. 1, p. 141-166. Disponível em:

[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/ ... tigossouzajuniorm.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/...tigossouzajuniorm.pdf)>. Acesso em: 25

mai. 2011.

VIANNA, H. M. . Avaliação Educacional:teoria, planejamento e modelos. 1.ed. São

Paulo, SP: IBRASA, 2000. v. 1.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Auto-avaliação institucional: princípios e

metodologia do grupo focal. In: BELLO, José Luiz de Paiva. Pedagogia em foco. Rio

de Janeiro, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa et al. (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática

reflexiva. Brasília, DF: Plano, 2002.

VIANNA, H. M. . Avaliação Educacional : teoria, planejamento e modelos. 1ª. ed. São

Paulo, SP: IBRASA, 2000. v. 1.

Waiselfisz, Jacobo. Avaliação participativa. *Idéias*, São Paulo, SP: FDE, n. 8, p. 59-66,

1998.

[1]A seleção dos sujeitos e das escolas ocorreu mediante convite aos professores

em participar da pesquisa, de um universo de oito escolas, quatro aceitaram

participar do estudo.

[2]Para Certeau (1994),os praticantes desenvolvem ações estratégicas e táticas,

fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores, disseminando

alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, de forma invisível

e marginal.