



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRESCRIÇÕES E APROPRIAÇÕES

Francine de Lima Maximiano¹
Shaiana Keyse Rufino Krohling²
Wagner dos Santos³

***Resumo:** Objetiva dar a ver as ações avaliativas realizadas nas aulas de educação física nas séries finais do ensino fundamental. Define como sujeitos professores de educação física e alunos pertencentes à rede municipal de Vitória-ES e como instrumento de coleta de dados observação, entrevista semi-estruturada, grupo focal e análise documental. Assumi a produção dos estudos com o cotidiano como referencial teórico-metodológico. Espera-se oferecer subsídios teóricos/práticos que possam conjecturar outros olhares para as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física, para além dos trabalhos de denúncia.*

Palavras-chave: Avaliação. Prática pedagógica. Educação Física. Cotidiano.

Introdução

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. A autora procura substituir a interpretação unívoca, de natureza excludente, que propõe a avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto, por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade. Oferecendo visibilidade à ambigüidade, incorpora-a como um sinal de que as conclusões devem ser relativizadas e continuamente interrogadas. É preciso procurar entender a lógica do outro, pois a diferença sinaliza novas possibilidades (ESTEBAN, 2002a).

Nessa direção, Esteban (2002b), ao apresentar a sala de aula como espaço plural, ressalta a necessidade de criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem para o cotidiano, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Para ela, perguntar por que uns alunos aprendem e outros não, deixa de ser suficiente; há que se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um e os mecanismos utilizados para responder às questões postas. O professor precisa apropriar-se da compreensão do aluno, eixo do processo de avaliação,

¹ Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Proteroria e bolsista FAPES.

² Acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Proteroria e bolsista FAPES.

³ Professor do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito. Doutorado em Educação pelo PPGE/UFES. Pesquisador do Proteroria.



pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possui.

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)⁴. Ao trabalhar com a dimensão do erro como processo que se revela no que denomina *ainda-não-saber* do aluno, ou como dimensão de potência, não de deficiência, Hoffmann (2001) redimensiona a noção do erro, entendendo-o como um importante elemento para a percepção da diversidade de lógicas e de conhecimentos que circula no contexto escolar e se plasma nas respostas dos *praticantes* (CERTEAU, 1994) escolares.

Articulando a idéia do saber como elemento constitutivo do processo de desenvolvimento materializado na heterogeneidade de cada sujeito, pretendemos, nesta pesquisa, promover releitura das/nas práticas avaliativas. Estamos chamando atenção para a necessidade de pontuarmos a singularidade do componente curricular Educação Física no cotidiano da escola. 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. Como, então, diante dessa singularidade, devemos concretizar a avaliação nas aulas de Educação Física?

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, buscaremos *pistas*, *indícios* que

⁴ Entendemos ser possível realizar uma aproximação entre as reflexões de Hoffmann, sobretudo no livro “Avaliar para promover: as setas do caminho”, com os escritos de Esteban, fato esse que pode ser identificado mesmo de forma incipiente pelo próprio *uso* de alguns autores, antes não utilizados por Hoffmann, como Charlot, Morin, Schön, Zabala, referenciais básicas no estudo de Esteban. É preciso ressaltar que o uso desses referenciais teóricos de forma incipiente não contribui de forma significativa para a autora avançar no sentido de superar as críticas realizadas por Esteban (2002a) sobre a aprendizagem como reflexo do desenvolvimento, pois continua pautada na observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. “[...] Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos” (HOFFMANN, 2001, p. 23). Porém, evidencia, como a autora mesmo afirma, as setas do caminho a ser percorrido. Desse modo, procuraremos, durante o desenvolvimento deste estudo, retomar/ressignificar o sentido da avaliação mediadora tendo como *focus* central os estudos de Esteban e não o inverso.



nos permiti, a moda de Ginzburg (1989), *caçar* de forma *fugida* os fios que tecem a complexidade das práticas avaliativas.

O objetivo desta pesquisa é 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.

Metodologia

O caminho escolhido para compor o pergaminho investigativo deste projeto será 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 modo de Ginzburg (1989), a singularidade plural dos fios que tecem a complexidade das práticas avaliativas dos professores de Educação Física.

Nesse caso, a abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais constitui a maior referência para a construção de uma perspectiva teórico-metodológica, no que se refere à avaliação e sua materialização nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Nesse enfoque metodológico, não existe um único, mas múltiplos caminhos e fontes que estruturam as práticas avaliativas. Assim, o contexto cotidiano será analisado como um lugar onde se materializam, de forma complexa, as *estratégias e táticas dos praticantes* (CERTEAU, 1994), lugar dos movimentos caóticos da ordem e da desordem, lugar da disciplina articulado com a antidisciplina, lugar onde se formam as redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos/espacos subjetivos que é o mundo escolar (CERTEAU, 1994).

Pesquisar *com o cotidiano escolar* será, dessa maneira, um trabalho de leitura de *sinais, pistas*, conforme o *paradigma indiciário* elaborado por Ginzburg (1989), deixados pelos *praticantes escolares*. Assim, será preciso, como nos ensina o autor, retomar as raízes mais antigas, o tempo em que o homem era caçador, para aprender

[...] a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Para tanto, será imperativo ter a dimensão dos *saberes* que nascem dos *usos ordinários* produzidos pelas *maneiras e artes de fazer* dos *praticantes* escolares, como bem nos ensina Certeau (1994). Acreditamos, dessa maneira, que, para decifrar os diversos fios que tecem a prática avaliativa dos professores e os modos de apropriações dos alunos, precisaremos compreender o *saber* que surge do *uso*, com suas formas de inventividades próprias. Trata-se de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de tessitura de conhecimentos. O conhecimento cotidiano é tecido por meio de *táticas de uso* do já existente, seguindo o caminho de uma certa improvisação, o que, por sua vez, origina uma *cultura ordinária* (CERTEAU; GIARD, 1996). Com isso, estamos advogando a



necessidade de romper com o olhar de denúncia e buscar, de outro modo, entender a *cultura ordinária* produzida por meio das *táticas dos praticantes* no “locus de teoria em movimento”.

Quanto aos instrumentos de pesquisas iremos utilizar entrevista semi-estruturada do tipo reflexiva (SZYMANSKI et al., 2002), grupo focal (SUANO, 2002), ambas com professores de Educação Física e alunos, observação participante (SARMENTO, 2003) e análise documental.

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*.⁵ Com base nessa opção temos nos afastado das perspectivas de pesquisa que tendem a gerar diagnósticos de denúncia, afim de realizar estudos que procurem sinalizar possibilidades concretas para se pensar a Educação Física no contexto escolar, bem como suas práticas avaliativas.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. 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**: 2. morar, cozinhar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 335-342.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: _____ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: 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.

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

⁵ 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.



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular
Niterói – RJ
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

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

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

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.

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: Plano, 2002.