



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ESCRITA AUTOPOIÉTICA

Nyna Taylor Gomes Escudero

Marcos Garcia Neira

RESUMO

Nos últimos arrefeceu-se o debate em torno da avaliação educacional. De um lado, encontram-se os que concebem a avaliação como dispositivo para identificar as aprendizagens obtidas, quase sempre por intermédio de instrumentos e critérios definidos externamente à escola. De outro, estão aqueles que veem a avaliação enquanto atividade pedagógica que por objetivo principal a reorganização da ação didática. No âmbito da Educação Física, a avaliação assume diferentes faces visando atender às demandas apresentadas pelos variados currículos existentes. Neste estudo descritivo, interessou-nos: saber que semblante assume no currículo cultural do componente; descrever seus procedimentos principais; e desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função. Para tanto, entrevistamos professores de Educação Física que desenvolvem uma proposta de trabalho inspirada na teorização cultural do componente e coletamos a documentação proveniente das suas práticas avaliativas. A análise do material recolhido dá a entender que a avaliação no currículo cultural distancia-se do viés classificatório e excludente que caracteriza os currículos fundados nos pressupostos psicobiológicos, assemelhando-se a uma produção escrita com estrutura provisória e em processo constante de reorganização, o que nos permite aventar uma certa dimensão autopoietica.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Física e Currículo Cultural.

ASSESSMENT IN THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION: AN AUTOPOIÉTICA WRITING

ABSTRACT

Recently the debate around the educational assessment has increased. In one side we have those who conceive the assessment as a tool to identify the learning acquisition, almost always through the use of criteria determined externally to the school. On the other side, those who see the assessment as a pedagogical activity with the main objective the reorganization of the didactic action. In the Physical Education domain, the assessment adopts different facets looking to the demands presented by the wide range of existing curriculums. In this descriptive study, we were interested: to know which aspect it adopts in the cultural curriculum of the component; to describe its main procedures; to uncurtain the



docents conceptions towards their role. For this reason, Physical Education teachers which develop their work, inspired in the cultural theory were interviewed, and documentation from their evaluation practises were collected. The collected data analysed, made us understand that the cultural curriculum assessment discern from the classificatory and excluding which is a characteristic of the curriculum founded on the psychobiologic presumptions, similar to a written production with a provisory structure in a constant process of reorganization, which allow us propose a certain “ autpoiética” dimension.

Key words: Assessment, Physical Education, Cultural Curriculum

EVALUACIÓN EN EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA ESCRITA AUTOPOIÉTICA

RESUME

En los últimos años ha disminuido el debate alrededor de La evaluación educacional. Por un lado están los que toman la evaluación como um dispositivo para identificar los aprendizajes obtenidos, casi siempre a través de instrumentos y criterios definidos por el lado de fuera de la escuela. Por otro, están aquellos que ven la evaluación como una actividad pedagógica que tiene el principal objetivo de reorganizar la acción didáctica. En el ámbito de la Educación Física, La evaluación puede ser variada para atender a las demandas presentadas por distintos currículos. En este estudio, interésanos: cuál es el semblante adoptado por el currículo cultural del componente; cuáles son sus procedimientos principales; desvelar las concepciones de los docentes acerca de sus obligaciones. Para tal, se han entrevistado profesores de Educación Física que desarrollan propuesta de trabajo inspirada en la teorización cultural del componente y hemos colectado la documentación proveniente de sus prácticas de evaluación. El análisis del material apurado nos da a entender que la evaluación en el currículo cultural se aparta de la clasificación y exclusión común a los currículos fundados en presupuestos psicobiológicos, y se asemeja a la producción escrita con estructura provisorio y en proceso constante de reorganización, lo que permite aventar cierta dimensión autpoiética.

Palabras-clave: evaluación, Educação Física y Currículo Cultural.

1. A problemática

O tema da avaliação vem sendo objeto de intensos debates no âmbito educacional, polarizando modelos classificatórios impostos externamente à escola às proposições que concebem a avaliação como procedimento necessário à recondução da ação curricular. Se no primeiro caso, a perspectiva de classificação, no limite, promove a exclusão; no segundo, é içada a bandeira da democratização das relações.

Entendida como tarefa escolar, a avaliação classificatória inscreve-se num conjunto de práticas sociais que tomam o conhecimento como algo dado, percebido ou apreendido por um sujeito ahistórico



que, ao conhecer o objeto, poderá controlá-lo e devolvê-lo ao professor num momento pontual (FREITAS, 2003).

Endossando uma concepção mecanicista de ensino e aprendizagem, essa avaliação apenas confere e verifica para classificar e hierarquizar o sujeito. A relação subjetiva entre professores e alunos, construída inevitavelmente pela interação constante é desconsiderada, rompida por meio de instrumentos que se interpõem entre os participantes do processo: provas, verificações e testes, cuja finalidade é aferir o conhecimento apropriado pelo aluno.

Entre outras práticas de subjetivação, a prova¹, herdeira da concepção estática de conhecimento, estabeleceu-se como um dispositivo natural, dada a sua suposta neutralidade e força ideológica (CORAZZA, 2001). A partir de seus resultados, os sujeitos são escrutinados, classificados e definidos. A classificação tem como correlato um símbolo, a nota, que simplifica e reduz o avaliado. É evidente que isso diz pouco professor sobre as aprendizagens dos alunos, menos ainda se o “[...] que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada aluno compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual faz parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura.” (GARCIA, 2003, p. 42).

Vista assim, a avaliação tem por função isolar as subjetividades e tornar visíveis os resultados quantitativos que expõem o rendimento de cada estudante. No seu viés classificatório a avaliação isola os sujeitos, impondo-lhes formas de raciocínio e de comportamento que privilegiam um grupo específico, qual seja, aqueles que se alinham aos quesitos exigidos. “Fulano executa bem e beltrano executa mal”. Com isso, fulano e beltrano aprendem que apenas executar bem é importante, pois, comumente, quem executa bem é posicionado em condição vantajosa perante os “outros”, cujos desempenhos são diferentes. Conseqüentemente, além legitimar uma forma de ser, segundo Moreira e Candau (2003), a avaliação classificatória é daltônica, pois não enxerga as diferenças culturais como determinantes para o fenômeno avaliado.

Na presente investigação, compreendemos a avaliação enquanto experiência de subjetivação, ou seja, uma prática social que produz identidades. Os discursos que legitimam a avaliação classificatória acabam reforçando o dualismo entre o sujeito dominador e o seu oposto, a identidade e a diferença. A avaliação classificatória legitima e reconhece como melhor a cultura dominante, eurocêntrica, masculina, branca e burguesa. O discurso que tal procedimento coloca em circulação legitima a identidade dominante. Ao afirmar o que é o correto e o que não é, está a dizer como se deve ser e como não se deve ser (CORAZZA, 2001).

Comumente adotada como procedimento pelos currículos da Educação Física psicobiologicamente fundamentados, a avaliação classificatória pressupõe uma cultura única, validando a motricidade de um determinado grupo e ignorando o universo cultural corporal de uma parcela dos estudantes. Quando os currículos esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde empregam procedimentos avaliativos coerentes com os ditames do projeto neoliberal, terminam por valorizar a funcionalidade das aprendizagens obtidas, consolidando identidades hegemônicas. Daí preocuparem-se com a fixação das técnicas da bandeja, a dominância lateral, o estágio maduro de uma habilidade de manipulação, o cálculo da zona-alvo de treinamento entre outros conhecimentos oriundos da cultura dominante.

¹ A verificação do estágio de desenvolvimento de uma habilidade motora ou de uma capacidade física exerce o mesmo papel.



Inspirando-se nos Estudos Culturais² e no multiculturalismo crítico³, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, a educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente nas propostas acima referenciadas (NEIRA; NUNES, 2009). O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

O currículo cultural da Educação Física entende que os seres humanos se comunicam também por meio das práticas corporais. Quando brincam, lutam, dançam, fazem ginástica ou praticam esportes, homens e mulheres expressam emoções, desejos e intenções segundo o grupo social ao qual pertencem. O que torna impossível determinar um modo correto de executar ou seu “verdadeiro” significado. Quando jogamos ou dançamos, procuramos interpretar a intencionalidade dos gestos dos demais participantes e reagimos conforme nosso entendimento. É justamente seu amplo potencial comunicativo que transforma as práticas corporais em textos culturais.

Tomando como ponto de partida a prática social da cultura corporal, o currículo cultural da Educação Física organiza e desenvolve atividades de leitura, interpretação e produção das práticas corporais. Também promove situações didáticas que propiciam a atribuição de novos significados a essas manifestações culturais, para que os conhecimentos que os alunos inicialmente possuem sejam aprofundados e ampliados.

Para Garcia (2001), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos de conhecimento, sujeitos capazes, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de outros saberes que a escola pode e deve oferecer. Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e respeito com o outro, elementos indispensáveis a um convívio democrático.

Na opinião de Canen e Oliveira (2002), o currículo cultural “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes” (p. 61). Aceitando essa premissa, o currículo cultural da Educação Física organiza situações em que os alunos sejam convidados a refletir acerca da própria cultura corporal e do patrimônio de outros grupos. Evidentemente, isso implica

² Giroux (2008) compreende os Estudos Culturais como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (p. 98).

³ Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural. E sua vertente crítica, o multiculturalismo trata de um *locus* teórico e prático que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos.



na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sócio-político-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, e que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física posiciona os estudantes como sujeitos da transformação social e contribui com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Consequentemente, a prática pedagógica articula-se ao contexto de vida comunitária; apresenta condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignifica essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofunda e amplia os conhecimentos acerca desse patrimônio.

A literatura disponível sobre o currículo cultural da Educação Física sugere procedimentos avaliativos que rompem com o viés classificatório e abarcam a noção formativa defendida por Hadji (2001). A prática avaliativa recomendada é fruto de inferências teóricas, sem quaisquer constatações empíricas. Tal descoberta fez surgir o interesse de investigar a sistemática de avaliação adotada por professores que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física. Por meio de uma pesquisa descritiva nos moldes propostos por Alves-Mazzotti (1999), buscamos identificar e analisar as principais características do processo avaliativo que caracteriza o currículo cultural a fim de construir uma epistemologia da prática.

Mediante o confronto da transcrição de entrevistas e análises de documentos pedagógicos⁴ com os referenciais teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, interpretamos as ações avaliativas de quatro docentes que atuam em escolas públicas e privadas de São Paulo, considerando que interpretar não é simplesmente descrever uma realidade objetiva (FROW; MORRIS, 2006). O ato interpretativo promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos participantes do estudo, sendo a tarefa do pesquisador analisar as representações obtidas.

2. Interpretações

A análise cultural do referencial empírico permitiu-nos constatar que, no currículo investigado, inexistiu um momento específico intencionalmente destinado à avaliação. As práticas avaliativas ocorrem do início ao fim dos trabalhos. Logo nas primeiras aulas, observamos que os professores desenvolvem atividades específicas para mapear a cultura corporal da comunidade, seus espaços de ocorrência e os participantes.

Aí eu fiz um levantamento das práticas que eles tinham, quais espaços que eles brincavam, é o futebol tinha sido abordado em outro momento porque era uma coisa que tinha bastante, e aí a gente chegou lá no mapeamento às práticas de vôlei. Eles jogavam bastante na rua e tinha um aluno que tinha uma avó que jogava vôlei. Quando a gente começou a falar de esportes coletivos ele falou sobre o vôlei da terceira idade, e foi descrevendo como era, então a gente chegou ao voleibol. E aí dentro desse esporte, a gente separou as várias categorias de voleibol. Vôlei de praia, vôlei de quadra, vôlei da terceira idade. Falaram do biribol que era o vôlei na piscina e tinha o vôlei sentado

⁴ Referimo-nos aos relatos de prática produzidos pelos professores com base nos projetos didáticos que tematizaram a ginástica artística (01), o voleibol (2), o hip hop (03) e o futebol americano (04).



também que surgiu, e aí a gente foi vivenciando e fazendo algumas análises de cada tipo desses vôleis (RELATO 02).

Nota-se que o mapeamento, além de constituir-se como avaliação inicial, é instrumento para escolha da temática a ser estudada. O caminho traçado, no entanto, não é linear, não há uma forma específica de mapear. Consequentemente, o produto do mapeamento não se materializa em um mapa único, mas sim em vários mapas. Também percebemos que não se trata de uma prática restrita ao início dos trabalhos, posto que surge em muitos outros momentos do currículo cultural.

O mapeamento constitui-se na coleta de informações relativas à cultura patrimonial dos alunos, ocasião em que o professor mergulha no universo experiencial discente e identifica o repertório acessado pelos estudantes. O produto dessa avaliação diagnóstica é um documento orientador no qual o professor se referencia para seleção dos temas de estudo. A partir dele, outros mapeamentos são realizados por meio de diferentes instrumentos (conversa com os alunos, observação dos momentos extra-aula, visitas à comunidade e diálogo com os familiares), com a função de retroalimentar o processo pedagógico.

Os alunos chegaram, alguns, com certas representações. Essas representações foram se transformando no trabalho. Eu faço essa avaliação diagnóstica no começo, mapeamento dos saberes, o que vocês sabem, o que vocês conhecem, o que vocês acham. Aquelas que ficam mais fortes tornam-se os problemas que a gente vai discutir. Não só por essa ampliação toda, mas pela mudança de representação que eles têm mesmo. [...] A mudança na representação daquilo que ele pensa, que ele acha, que ele tem como verdade (PROFESSOR 03).

Os professores, ao mapearem, aproximam-se do repertório cultural corporal dos estudantes. O mapeamento pode ser comparado à avaliação diagnóstica multicultural proposta por Canen (2001). Iniciar os trabalhos ouvindo o que alunos e a comunidade têm a dizer significa envolver a todos no ato do conhecimento, significa que a ação pedagógica não consiste em apenas comunicar o mundo, mas que o conhecimento do mundo é criado mutuamente pelo professor e pelos alunos. Essa aproximação tem um sentido de investigação, distanciando-se do sentido que a prática avaliativa adquiriu na tradição da área.

Esteban (2003) afirma que a avaliação como prática de investigação rompe as barreiras entre os estudantes e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. No caso em tela, ao valorizarem a cultura corporal dos alunos no currículo escolar, os professores possibilitam o intercâmbio de representações, ampliando os mecanismos de percepção e leitura da realidade.

Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), a busca pela aproximação com a cultura experiencial dos alunos favorece a tessitura de novos laços entre saberes e fazeres, em que as fronteiras que antes separavam o que era válido como conhecimento, passam a ser vistas como lugares de trânsito, espaços que se interseccionam, que estimulam o contato entre os conhecimentos advindos de procedências diversas. Quando incluem a cultura subordinada no currículo, os professores revelam uma maneira solidária e democrática de compreender a realidade social e escolar.

[...] a gente às vezes enfrentava o preconceito. Às vezes até por alguns professores aqui na escola, porque vindo de um grupo que sempre foi marginalizado, sempre foi visto como maloqueiro, como bandido, a gente tentou desconstruir um pouquinho essa ideia,



fazendo essa pesquisa, esse estudo. Ao longo do trabalho, foram apresentadas as falas iniciais, o que eles tinham como conhecimento quando nós iniciamos o projeto, o que eles tinham como ideia de *hip hop*, o que eles traziam como experiência e no meio do projeto o que eles já haviam aprendido, acrescentado, ampliado (PROFESSOR 03).

Os professores que colocam o currículo cultural em ação ajudam os alunos a questionarem os códigos e os artifícios empregados pelos indivíduos para referir-se à determinada prática corporal ou aos seus representantes. Nos dizeres de Candau (2008), isso significa “identificar nossas representações dos ‘outros’” (p. 28). O “nosso” olhar sobre os “outros” está carregado de estereótipos e ambiguidades. Numa sociedade em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, é primordial que se questione como algumas manifestações culturais corporais se tornaram legítimas, enquanto outras não.

No relato 03, por exemplo, a cultura *hip hop* é discutida como forma de expressão do povo da periferia; no Relato 04, o preconceito racial que envolve os praticantes de futebol americano é problematizado; no Relato 02, a representação hegemônica do voleibol enquanto prática restrita aos jovens é enfrentada; e no Relato 01, o foco recai sobre a construção estereotipada das questões de gênero atreladas à ginástica artística. Pode-se observar que no decorrer do percurso escolar, os estudantes tiveram a oportunidade de investigar as práticas corporais e desconstruir os significados que lhes são atribuídos pela cultura hegemônica.

Diante disso, a ginástica artística deixou de ser vista como uma atividade essencialmente feminina; a prática do voleibol não foi mais compreendida como uma exclusividade dos jovens; a cultura do *hip hop* foi analisada para além das músicas e danças, e o estudo do futebol americano transformou-se em espaço para discussão de questões como violência e discriminação.

Os professores buscaram levar os alunos a observarem as manifestações culturais historicamente alijadas do currículo mais de perto, olhando de outro ângulo para os grupos que as produzem e reproduzem. Nos relatos de experiência analisados, as construções e produções de alunos e professores pautaram-se pelo diálogo no sentido freireano do termo.

Tal qual observamos no relato sobre a tematização do *hip hop*, o diálogo esteve presente, ora como forma de questionamento, ora como reflexão, ora para tomar decisões, ora como provocação. A leitura e interpretação do destaque conferido à figura masculina em um campeonato de *bboy's*⁵ gravado em DVD, gerou questionamentos por parte das meninas acerca da ausência feminina, desencadeando um processo de reflexão e busca por outros textos culturais que evidenciassem a participação feminina. Em ambos os casos, merece destaque a preocupação docente com a legitimação das vozes silenciadas historicamente.

Ao olhar atentamente para as diferentes identidades que se confrontam no ambiente escolar e na sociedade, abrindo espaços para que as variadas manifestações culturais possam ser significadas, o currículo cultural da Educação Física resiste às formas dominantes de capital cultural, proporcionando condições para que outros saberes sejam acessados e, mais do que isso, revela uma compreensão de que a escolarização é um mecanismo político, imerso em relações de poder, negociação e contestação (GIROUX, 2008).

Quando professores e alunos problematizam as práticas corporais dos grupos subordinados, estão a narrar histórias das mulheres, negros, idosos e habitantes da periferia. É aqui que ganha destaque outro

⁵ Assim são chamados os participantes do campeonato de dança de rua.



procedimento avaliativo comum aos relatos analisados: essas histórias puderam ser acessadas por outros estudantes por meio do registro. O acesso às marcas da trajetória curricular e das histórias vividas pelas variadas turmas da escola promoveu um intercâmbio entre as faixas etárias, experiências culturais e diferentes olhares para uma mesma prática corporal.

Por meio do registro, foi possível não só conhecer o percurso curricular, os problemas enfrentados, as soluções e intervenções. Em suma, o registro, conforme alertou Vasconcellos (2008), revelou-se um importante instrumento de reflexão. A cada aula os professores e alunos foram escrevendo seus percursos e superando os equívocos e inconsistências.

Combinamos que haveria “grupos de registro”: ao final de cada aula, um grupo ou um membro do grupo registraria em seu próprio caderno o que havia acontecido. Expliquei que era para observarem a aula, os seus ocorridos e possíveis conflitos, e não somente olhar para o jogo em si, ou para o time que ganhou ou perdeu. Enfatizei a importância do registro como forma de subsidiar o assunto tratado, para mantermos a sua continuidade [...] Inferi que os registros, feitos nas aulas, nos auxiliaram no caminhar do projeto. Por vezes, esses registros dos grupos alimentaram as discussões em sala e, possivelmente, construíram representações. A retomada dos registros foi uma maneira de mantermos a continuidade das atividades, como também, das crianças entenderem os apontamentos dos seus amigos e amigas, sobre o que eles pensavam e haviam observado das aulas (RELATO 04).

Durante a elaboração, observei de perto o processo, sempre registrando as falas e auxiliando-os na solução das dificuldades que surgiram. A exposição dos grupos também foi observada e registrada. Após as apresentações, organizei listas com os conhecimentos (gestos e técnicas corporais específicas da ginástica, informações sócio-históricas, curiosidades etc.) demonstrados. Os documentos contendo os registros foram utilizados como norteadores da organização das etapas seguintes do trabalho (RELATO 01).

Os fragmentos em destaque revelam que as anotações das observações e análises do cotidiano reuniram informações para uma avaliação do trabalho pedagógico. Abstrai-se que a avaliação no currículo cultural também se caracteriza pela adoção de uma postura etnográfica. Para além da observação, os professores registraram as ações didáticas desenvolvidas, encaminhamentos efetuados e respostas dos educandos. Em alguns casos, recolheram e arquivaram exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. O material coletado subsidiou a reflexão a respeito da prática educativa, fornecendo indícios sobre os acertos e possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer do processo. Muitas situações didáticas mereceram um olhar atento, especialmente para as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos docentes assinalaram a necessidade de planejar e desenvolver novas atividades de ensino.

Observamos que no currículo cultural a avaliação é principalmente um processo de negociação grupal com o propósito da transformação (DOLL Jr., 1997). “Ela é usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer-criticar-fazer-criticar. Este processo recursivo de fazer privado e crítica



pública [...] é essencial para a transformação da experiência” (p. 190). A interpretação dos relatos de prática e das entrevistas revela um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. Pela análise dos registros, além do ajuste da rota, os professores evitaram o tratamento da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. Concebida de forma multicultural, a avaliação que caracteriza o currículo cultural da Educação Física volta-se ao reconhecimento das diferenças no interior da sala de aula.

A avaliação é um aspecto importante no projeto. Acredito no processo avaliativo aula a aula junto com os alunos, visando atingir objetivos. A todo momento, nós temos que avaliar o aluno e o próprio direcionamento pedagógico que ele teve. Mas, ainda temos o resquício de avaliação por nota, de mensurar as coisas. A gente se depara com problemas, o próprio aluno tem ainda essa concepção muito carregada: qual será minha nota? Isso vale para a nota? A gente tem que romper com esse processo. Durante o projeto, a gente conversa com eles, explica como vai ser a avaliação, como que vai transcorrer. Dia a dia eles vão construindo junto com o projeto (PROFESSOR 02).

Dentro da perspectiva cultural, a gente vai avaliando durante todo o processo. O tempo todo você está olhando o que o aluno está fazendo, os conhecimentos que ele está trazendo, você está trazendo novos conhecimentos e o tempo todo ele retorna sobre aquilo. Eu entendo que às vezes, parece uma avaliação final. Por exemplo, no caso do meu relato, a apresentação de dança. No processo, a gente vai aprendendo a tentar observar e trazer outras formas de registro para me ajudar nessa avaliação. Registros feitos pelos alunos podem ser escritos, fotográficos, mas esse é um processo que alguns professores têm dificuldade. Agora, estou tentando observar mais registros sobre todo esse processo, justamente para a avaliação não ficar toda para o final (PROFESSOR 03).

A interpretação do material coletado permite inferir que o registro por meio de portfólios, diários, fotografias, filmagens e materiais produzidos pelos alunos, é uma prática muito presente no fazer pedagógico culturalmente orientado. Vasconcellos (2008) vislumbra o registro como um excelente recurso para o processo de reflexão sobre a prática, pois permite a recuperação posterior do observado e também uma análise mais crítica.

Para o autor, a prática de rever os registros alusivos à aula anterior para planejar a próxima é uma forma de avaliar o ensino, pois “corresponde à reflexão que o professor faz sobre sua prática, visando à confirmação ou alteração de rumos” (p. 144). Nessa perspectiva, cada grupo desenha um percurso muito particular, o que inviabiliza qualquer tentativa de homogeneizar condutas *a priori*, uma vez que sua elaboração depende não só do conhecimento da realidade e das representações que os alunos possuem a respeito da manifestação corporal a ser estudada, como também dos percalços encontrados pelo caminho.

Percebemos também que o registro requer organização e método. Quando o professor registra os acontecimentos das aulas, suas impressões sobre um assunto ou os conhecimentos postos em circulação, expressa sua intenção sobre como e o quê registrar. Um bom exemplo é a fotografia. Ela foi usada prioritariamente para documentar as atividades de ensino desenvolvidas durante o percurso curricular,



constituindo-se em um excelente dispositivo para organizar temporalmente o encaminhamento das ações didáticas, além de historiar um determinado projeto.

Apesar das diferentes formas que o registro assumiu no trabalho desses professores, não identificamos qualquer intenção de conhecer para governar, controlar, ou colocar “a serviço de”. Inferimos que a diversidade de registros contribuiu para ampliar a compreensão de todos os envolvidos acerca do objeto estudado e ainda funcionou como uma prática de inclusão. O registro representou a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; e também se revelou um espaço de averiguação, pois, quando memória falha, é possível recorrer a ele a fim de realimentar as atividades da próxima aula.

Uma análise mais detalhada dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos quando entrecruzada com os registros do processo, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar as modificações das representações iniciais sobre as práticas corporais e seus representantes, levantadas por ocasião do mapeamento. O relato do trabalho com o *hip hop* menciona a preparação de um ambiente para apresentação de danças, grafites, *raps* e vídeos produzidos durante as aulas. Também foram organizadas oficinas para que os visitantes pudessem vivenciar aquelas formas de expressão. Dentre as práticas narradas no projeto voleibol, consta a confecção de um mural onde ficaram expostas as fotografias que documentaram a experiência. Por último, a tematização da ginástica artística gerou a elaboração coletiva de um portfólio digital na sala de informática da escola, contendo fotos, filmagens e um mini-dicionário com os termos específicos da modalidade.

As práticas avaliativas desses professores possibilitaram o estreitamento dos vínculos entre eles e seus alunos, vínculos esses, que não só responsabilizaram a todos pelo percurso vivido, bem como, pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribuiu para construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista. O que se pode observar é a preocupação em trazer a voz de todos, declarada na busca por atividades de ensino que privilegiassem as decisões e produções coletivas a partir das questões trazidas pelos alunos, dentre elas, a produção final. Isto significa que o encaminhamento dos trabalhos depende da participação de todos os envolvidos, mas de uma participação que não é alienada, tampouco está restrita à participação nas aulas ou às vivências corporais.

As práticas avaliativas analisadas não prescindiram da observação e da participação, porém, adotaram-nas com uma conotação diferente daquela que povoa outras propostas do componente. No currículo cultural a participação nas aulas ou a vivência corporal não constituem critérios para avaliar, posto que a possibilidade de atuar nas atividades de ensino ocorre de forma diferenciada, sendo a participação uma condição para que os alunos ampliem seus olhares sobre o objeto de estudo.

Aos alunos foi dada a possibilidade de confrontarem suas práticas e representações com outros saberes, o que lhes permitiu desconstruir, desfeticizar,⁶ apreender, aprender e também ensinar num movimento dialógico-dialético. Possibilitaram ainda, o borramento de fronteiras entre as diferentes identidades presentes nas práticas corporais estudadas, permitindo que outras histórias fossem narradas, produzindo novas significações e, por meio da hibridização, novos produtos culturais. Os sentidos que são gerados a partir do diálogo nas atividades de ensino e nas práticas avaliativas, deslindaram uma redefinição metodológica da avaliação que caminha ao lado dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, terrenos conceituais que fundamentam o currículo cultural da Educação Física.

⁶ Na análise marxiana o fetichismo da mercadoria é a tendência a tomar como sendo “coisas” as relações sociais que a produziram, é como se a mercadoria tivesse vida própria. Desfeticizar seria o equivalente a expor, escancarar os mecanismos de ocultação que produzem o fetiche.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação do material coletado destaca a relevância da avaliação na prática pedagógica dos professores participantes do estudo, utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las caso seja necessário; compreender as interpretações dos alunos; organizar a síntese a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno; e desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram a escola, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato concretizassem-se.

Atentando aos posicionamentos dos participantes do estudo, é possível dizer que as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos curriculares e para tecerem essa escrita⁷, professores e alunos, a partir do coletivo, permitiram-se mexer no texto, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos pudessem alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo.

Nossas análises demonstram que as práticas avaliativas escrevem os percursos e para tecer essa escrita, professores e alunos, coletivamente, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma que está aberta para que outros grupos possam mexer acrescentar, criticar, enfim reescrevê-la. Observamos que a escrita-avaliação é tecida cotidianamente durante as aulas.

Um dos traços é o mapeamento, utilizado durante todo o trabalho com a intenção de conhecer e incorporar ao currículo o universo experiencial dos alunos, seus saberes acerca do objeto de estudo a fim de direcionar o percurso curricular. Outro traço, o registro, materializado de diferentes formas, é indispensável para que os professores interpretem suas ações e as ações dos alunos e possam seguir o caminho pensado ou modificá-lo, se necessário.

Da nossa reflexão acerca das práticas avaliativas dos docentes, emergiu a escrita autopoietica. Sem qualquer pretensão de enquadrar as práticas avaliativas investigadas, até porque entendemos que isso fecharia o caminho para outras possibilidades, tomamos emprestado dos biólogos chilenos Maturana e Varela (2001), o conceito de autopoiese.

Os autores afirmam que os seres humanos são seres autônomos, isto é, autoprodutores, o que significa dizer que são capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio. O conceito de autopoiese implica a construção do mundo de forma autônoma, não existindo, portanto, um mundo externo, objetivo que independe da ação do sujeito que vive e que conhece ao mesmo tempo. “O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito [...] O sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla a realidade” (PELLANDA, 2009, p. 25).

A escrita autopoietica é aqui entendida metaforicamente, já que o sistema autopoietico apontado por Maturana e Varela (2001) acontece no plano celular e o lugar de onde falamos localiza-se no plano social, mais especificamente no sistema educacional, e sendo ainda mais específicos, nas aulas de Educação Física ministradas por professores que se fundamentam nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. A escrita autopoietica produzida pelos docentes e seus alunos foi elaborada a partir de diferentes interações, por meio das atividades de ensino, vivências, pesquisas, construções coletivas que, embora recorrentes nos diferentes estudos, não ocorreram de maneira linear.

⁷ Neste texto apropriamo-nos da noção de escrita-artista elaborada por Corazza (2006), para quem “não há distinção entre teoria e prática: a escrita não é uma teoria sendo feita sobre a prática educacional, que cobiçaria atingir a sua essência, descobrir as suas leis ou reduzi-la a seus conceitos.” (p. 33-34).



Ao emergirem os conflitos, em vez de contorná-los, os professores os transformaram em desafios, incorporando-os ao estudo. Para tanto, foi preciso reorganizar e reencaminhar. O que tornou impossível prever o caminho e um ponto de chegada. Percebemos que a incerteza é uma característica da prática pedagógica desses professores. Diferentemente da autopoiese celular, a avaliação produzida pela escrita autopoietica, está sempre aberta a outras interpretações e reescritas, distanciando-se de qualquer possibilidade de encerramento.

A escrita autopoietica pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos, que se autoproduzem na ação educacional. Isto significa superar a pecha de alunos como meros expectadores, executores de tarefas, receptores de noções e conceitos esvaziados de sentido. O mesmo vale para os educadores, que superam o rótulo de sujeitos robotizados, autômatos, que para serem vistos como competentes basta memorizar os conhecimentos validados no currículo e seguir a cartilha.

A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação, embora as experiências desses professores não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade para se pensar a prática avaliativa do componente. A escrita autopoietica é um texto provisório produzido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto aberto a outras interpretações e outras tessituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.
- _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora. 2001.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CORAZZA, S. M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, S. M. *Artistagens: Filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DOLL JÚNIOR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: _____. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.7-28.
- _____. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-37.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, Sieriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.
- GARCIA, L. R. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 29-50, 2003.



- GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.85-103.
- HADJÍ, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, mai.-ago. 2003.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- PELLANDA, N. M. C. *Maturana e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2008.

Equipamentos necessários:

Computador e datashow.

Ms. NYNA TAYLOR GOMES ESCUDERO
Mestre em Educação – USP
Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo
E-mail: nynataylor@uol.com.br

DR. MARCOS GARCIA NEIRA
Doutor em Educação – USP
Professor de Metodologia do Ensino de Educação Física da
Faculdade de Educação da USP
E-mail: mgneira@usp.br