



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

REMEMORAÇÃO DAS NARRATIVAS DOCENTES: UMA (RE) LEITURA DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL¹

Francine De Lima Maximiano

Matheus Lima Frossard

Wagner Dos Santos

RESUMO

Objetiva dar visibilidade à (re) leitura das experiências avaliativas de alunos egressos do oitavo período em Educação Física do Cefd/Ufes, a partir da narrativa como investigação-formação. Os resultados mostram uma nova compreensão sobre os processos avaliativos realizados na formação inicial dos professores a partir da releitura no exercício da docência.

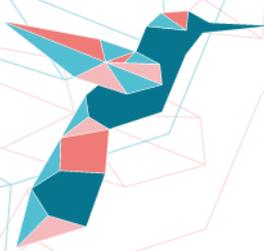
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Formação Inicial; Narrativas.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação inicial em Educação Física e avaliação tem se apresentado em trabalhos nacionais como: Mendes, Nascimento e Mendes (2007), Gorini e Souza (2008), Santos, Souza e Barbosa (2013) e Santos e Maximiano (2013) e, em trabalhos internacionais de Senne e Rikard (2002), Lund e Veal (2008) e Goc-Karp e Woods (2008).

De modo geral, os trabalhos trazem contribuições para o campo no Brasil e internacionalmente, dialogando com professores e alunos no processo de pesquisa. Ademais, notamos que a maioria dos estudos se propõe a produzir um panorama de denúncia sobre o que o professor faz e sobre a própria formação (MENDES, NASCIMENTO E MENDES, 2007; SANTOS, SOUZA E BARBOSA, 2013; GOC-KARP E WOODS, 2008; LUND E VEAL, 2008), além de discutir a avaliação, sem levar em consideração a especificidade da Educação Física e, a se pensar esse debate para a Educação Básica (GORINI E SOUZA, 2008); SENNE E RIKARD, 2002; SANTOS E MAXIMIANO 2013). Dessa maneira, propomo-nos, neste trabalho, dialogar com professores em exercício da docência escolar. Definimos dois critérios para participação na pesquisa, sendo o primeiro, que os participantes devessem ser alunos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo que se encontra em docência. Outra condição é a de ter participado

¹ Esse trabalho foi fomentado pela Capes.



de uma pesquisa anterior² realizada em 2011 quando alunos do último período de formação inicial.

Neste estudo, procuramos dar visibilidade à (re) leitura das experiências avaliativas, que os professores colaboradores produziram no período em que estavam como alunos egressos do oitavo período em Educação Física do Cefd/Ufes com propósito de evidenciar ou não a transformação de si na condição docente. Quando retornamos aos professores, a fim de produzir as narrativas na condição de docente, dos sete colaboradores da pesquisa anterior, verificamos que apenas dois lecionam na Educação Física escolar.³

Para tanto, discutimos as implicações dos processos de ensino-aprendizagem da avaliação educacional na formação inicial para exercício docente, assumindo a narrativa como desenho teórico-metodológico, na perspectiva de investigação-formação (SOUZA, 2006). Para Souza (2012) a narrativa, como função de investigação, se configura como um papel importante de produção de registro sobre o itinerário de vidas em formação.

É na perspectiva da contribuição da narrativa ancorada na experiência que nossa pesquisa está fundamentada. Para tanto, utilizamo-nos das contribuições de Larrosa Bondiá (2002) por compreender que o saber da experiência é o que nos acontece e, se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece,⁴ esse saber é finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Afim de melhor organizar o trabalho, estruturamos em três partes: na primeira, apresentamos a metodologia realizada, dedicando-nos à identificação dos colaboradores, tipos de instrumentos e modo de análise; na segunda parte, analisamos as narrativas dialogando com a produção teórica; na terceira, apresentamos nossas considerações finais.

² Essa pesquisa foi realizada com a participação de sete alunos, três homens e quatro mulheres.

³ Dentre as profissões dos alunos egressos que não atendiam aos critérios para participar da pesquisa, estão: professor de natação, ginástica e *personal training*, professor de projetos sociais, e policial.

⁴ A experiência é uma relação. O mais importante não é o que acontece, mas a relação com o que me acontece (LARROSA BONDIÁ, 2011). Dessa forma, para o autor, o sentido se refere ao modo como a relação com o acontecimento pode me transformar.



METODOLOGIA

Colaboraram com a pesquisa Renato e Bia⁵ que são professores efetivos de Educação Física do município de Serra/ES, o primeiro nas séries finais do ensino fundamental e a segunda na Educação Infantil. Ambos os professores possuem Mestrado *stricto sensu* em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, obtendo o título em 2014. As narrativas foram produzidas em dois momentos. O primeiro ocorreu nos dias 15 e 16 de abril de 2014, quando buscamos a memorização das experiências da formação inicial dos professores focalizando sua condição de alunos. Para tanto, apresentamos as narrativas produzidas durante a formação inicial realizada no período de 21 de outubro a 25 de novembro de 2011, do grupo focal, da entrevista individual semiestruturada⁶ e dos portfólios,⁷ para serem relidas e analisadas por eles.

Procuramos observar se esse movimento de revisitação de narrativas no presente pelo docente foi ao encontro do que Josso (2007) denomina de transformação de si, e assim, identificar possibilidades de outras leituras que produzem sobre avaliação. Dessa maneira, a análise das narrativas buscou evidenciar os sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa a partir da experiência da docência, dando visibilidade aos processos de ruptura, de tensões e de mudança no percurso profissional até então percorrido.

No segundo momento, utilizamos a entrevista individual produzida nos dias 20 e 21 de maio de 2014, a fim de aprofundar a rememoração da experiência de si dos professores sobre a temática avaliação. A narrativa individual se constitui como uma prática importante de reflexão sobre sua formação, sobre os saberes apropriados ao longo de sua trajetória que tangenciam o campo da avaliação e sobre os desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado induzido pelo tempo (JOSSO, 2012).

Deve-se compreender que o sujeito que narra não se constitui apenas individualmente, mas se potencializa nos processos de formação e autoformação baseado nas experiências pessoais e coletivas (SOUZA, 2006). Por esse motivo, durante as entrevistas, os sujeitos narravam uma vivência que é coletiva e, ao mesmo tempo, uma experiência que é individual. Dessa maneira, o narrar contribui para produzir novos sentidos e interpretar as marcas

⁵ Mantivemos os mesmos nomes fictícios desde a primeira pesquisa realizada em 2011.

⁶ Renato participou pouco do grupo focal e, dessa maneira, não foi selecionado para a entrevista individual semiestruturada, pois seu intuito era aprofundar as narrativas produzidas no grupo focal.

⁷ Renato não fez análise das narrativas produzidas sobre o portfólio, pois esse material não foi concedido para análise em pesquisa anterior.



inscratas, transformando, assim, as vivências em experiências. Nesse caso, as experiências não se resume ao que se faz, ao que se produz, mas se refere ao que nos deixa marcas. Ao narrarem as experiências avaliativas, os professores podem se transformar, perceberem-se como sujeitos produzidos, mas não estáticos e determinados pelo imobilismo, de modo que, pela experiência de si, podem se encontrar (LARROSA BONDIA, 1994).

Diante da nossa proposta de pesquisa, evidenciamos, a seguir, a análise das narrativas produzidas pelos professores. Em alguns momentos, apresentaremos no texto as narrativas produzidas pelos professores quando alunos de formação inicial, com o intuito de rememorar e dar visibilidade às mudanças da concepção de avaliação.

O PROCESSO DE (RE) LEITURA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Com base nas narrativas foi possível criar eixos de análise evidenciando a (re) leitura das experiências avaliativas vivenciadas por Renato e Bia, são eles: a importância da avaliação, os conceitos e, as possibilidades de práticas avaliativas na Educação Básica.

Durante a formação inicial, Bia fez uma crítica em relação às avaliações realizadas por seus professores, narrada a seguir:

“Não existe um padrão de avaliação aqui, no Centro! Eu não estou defendendo um padrão muito fechado, porque a prática pedagógica de cada professor vai variando. Não tem como um professor ser igual ao outro e uma disciplina ser igual à outra. Existem objetivos diferentes, e a avaliação é em cima dos objetivos. Eu não estou defendendo um padrão fechado, mas uma proximidade nas questões de avaliação do Centro” (BIA, ENTREVISTA QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

Apesar de reconhecer a dificuldade dada à natureza das disciplinas, o conteúdo por elas estudado e os objetivos, Bia compreende que há a necessidade de uma proximidade nas questões referentes à avaliação no curso de formação de professores levando em consideração a prática pedagógica. Para tanto, a aluna define os objetivos como centro do processo avaliativo, pois essa relação potencializa sua prática, na medida em que estabelece ações a serem alcançadas. A correlação avaliação e objetivo é definida como par dialógico indissociável e orientador da ação do professor (FREITAS, 2002; VILLA BOAS, 2002). No dizer de Freitas (2002, p. 89-90), essa maneira de compreender a avaliação tem implicações, uma “[...] delas está ligada a uma ampliação dos fundamentos da própria avaliação educacional” (FREITAS, 2002, p. 89-90), em que se opõe à visão estreita de avaliação como



sinônimo de nota ou mecanismo de controle. Isto significa que a nota pode fazer parte do processo avaliativo, não se configurando ela como sendo o processo em si. Nesse caso, ao fazer parte da avaliação a nota requer o juízo de valor e a tomada de decisão do avaliador, servindo como orientadora da aprendizagem e do trabalho pedagógico do professor.

No momento da memorização, Bia analisa as narrativas produzindo uma (re) leitura das experiências da formação inicial, agora fundamentando sua reflexão nas experiências da docência. Na atualidade, ela reconhece a necessidade de diferentes formas de se avaliar, não percebendo a possibilidade de um padrão, isso em razão da própria natureza das disciplinas ofertadas no curso. Além disso, começamos a perceber um deslocamento do próprio conceito avaliativo presente em sua narrativa. A partir das considerações de Josso (2007) entendemos que (re) leitura da narrativa permite ao sujeito um “estranhamento de si”. Notamos que quando os participantes da pesquisa fazem uma (re) leitura das narrativas produzidas durante sua formação inicial em 2011, há um deslocamento entre a compreensão de avaliação quando era aluno em formação e agora em outro lugar, o de professor. Nesse contexto, a narrativa do passado não muda, mas a compreensão das experiências do passado memorizadas no presente é que se modifica como evidenciado na narrativa abaixo:

“[...] hoje eu penso que você não precisa dar um papel para uma pessoa escrever para entender se a pessoa entendeu ou não. A minha ideia era essa, eu precisava escrever, precisava ler o que eu estudei em casa, talvez eu tenha até gravado aquilo. Hoje eu acredito que você consegue perceber esses aprendizados em experiências, em coisas além da escrita” (BIA, ENTREVISTA 2).

Ao deslocar seu olhar sobre a prova escrita, a professora evidencia a aprendizagem dos alunos a partir de suas experiências em um movimento que leve em consideração outros tipos de saberes. Essa ação favorece a produção de sentidos dos sujeitos participantes do processo avaliativo na experiência de si (JOSSO, 2007) e, dessa maneira, contribui para a relação com o próprio conhecimento, na relação com o outro, com o mundo de maneira em geral e, nesse movimento, favorece o conhecimento da constituição do próprio sujeito. A análise realizada por Bia nos permite evidenciar uma ampliação do entendimento de avaliação que pode trazer implicações para a prática na docência, superando uma visão estreita fundamentada na valorização de padrões avaliativos que se baseiam em modelos, instrumentos e adotando uma postura que reconheça na diferença sua potencialidade.



Essa é uma questão que não se apresenta de maneira diferente no olhar de Renato, no entanto evidencia outros elementos para se pensar o debate centralizado, inicialmente, na relação teoria e prática. Vejamos na narrativa abaixo:

“O curso de licenciatura daqui foi muito do oito ao oitenta. Antes era o tal da mula sem cabeça. Cobrava muito que o cara soubesse da parte prática da Educação Física, mais a parte dos esportes, das práticas corporais, mas, não tinha uma reflexão, uma parte conceitual. Hoje em dia é cabeça sem mula, tem muita teoria, o que é muito bom, dá um conhecimento muito grande, mas quando a gente vai para o chão da escola dar aula, para quem não teve uma experiência antes, ou não corre atrás, fica complicado!” (RENATO, ENTREVISTA 2).

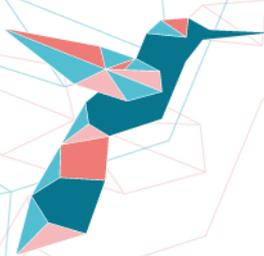
A narrativa levanta questionamentos, sobretudo para se pensar as implicações na avaliação, pois há uma reivindicação de um curso de formação de professores que tenha como eixo central as práticas que permitam o exercício da docência e que incluam os processos avaliativos que, no caso do professor, se apresentam de maneira lacunar. No entanto, a perspectiva de formação enunciada por Renato está baseada na relação teoria e prática: entendendo a teoria como lugar que fundamenta a produção das práticas.

Para pensarmos a respeito da avaliação a partir das práticas, poderíamos deslocar a ideia dessa relação para produzir uma inversão epistemológica que parte da relação prática e teoria. Nesse caso, partimos das práticas para a teoria e, assim, retornamos à prática para (re) significá-la (ESTEBAN E ZACCUR, 2002, p. 17), inclusive a experiência que acompanha o aluno na Educação Básica para a formação inicial.

Outra narrativa produzida por Renato quando era aluno de formação inicial mostra sua inquietude quanto a essa questão:

“A formação inicial me ajudou a ter essa consciência, mas não consigo ainda saber o que vou avaliar. Acho que é difícil para falar agora. A avaliação depende de uma série de fatores. Eu sei que tem que haver uma (re) significação, mas depende muito na hora da atuação” (RENATO QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

As experiências têm um papel fundamental na constituição de um futuro professor (BARBOSA, 2011), no entanto, fica evidente para o aluno que é necessário uma avaliação diferente das experiências vivenciadas durante seu processo de escolarização, por compreender que estas não proporcionaram a transformação dos saberes aprendidos e



ensinados durante os processos formativos para a atuação docente. É necessário o deslocamento sobre a compreensão de que apenas as disciplinas da formação inicial são capazes de ensinar o futuro professor a dar aulas.

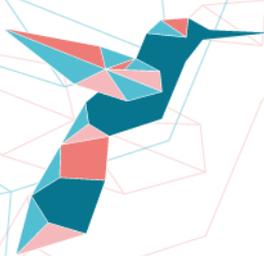
É nessa perspectiva que Renato estabelece uma crítica sobre a avaliação vivenciada na Universidade, ao produzir uma (re) leitura das experiências da formação inicial a partir do seu olhar, agora, como professor.

“[...] me marcou negativamente. Primeiro de não ter uma disciplina específica de ensinar como avaliar, para quando saíssemos daqui e tocasse o chão da escola. E essa forma de avaliar dentro da universidade, que diz ser um campo amplo de debate, de pensar em novas formas do conteúdo de ensino dentro da escola e aqui, a própria forma de avaliar nas disciplinas não ser diferente do que se critica lá fora, de uma avaliação quantitativa” (RENATO, ENTREVISTA 1).

A narrativa permite ao sujeito falar sobre o que o toca e o que para ele faz sentido e, é essa marca que fica evidenciada na fala de Renato. Para o aluno a Universidade deve assumir uma formação que ofereça aos futuros professores os conhecimentos presentes no contexto escolar e social que inclui o processo de ensino-aprendizagem de práticas avaliativas que deem visibilidade não apenas à dimensão quantitativa. O questionamento levantado por Renato se torna importante à medida que compreendemos que a avaliação baseada em uma quantificação pode não revelar o ensino e a aprendizagens dos participantes do processo.

Não estamos aqui negando a nota na avaliação dos alunos, ao contrário, chamamos atenção sobre os usos que fazemos dela, assim como a intencionalidade do avaliador ao produzi-la. Além disso, não são os instrumentos que nos levam a caracterizar a dimensão de uma avaliação, mas sim o sentido que atribuímos a esse processo. Sob esse prisma, é preciso entender que provas, testes, atribuição de notas ou conceitos é apenas parte do processo avaliativo. A fim de avaliar seus alunos, Renato faz a partir de três dimensões do ensino, como podemos ver abaixo:

“Para avaliar, eu tenho avaliado as três dimensões: a dimensão atitudinal, conceitual e procedimental. Na dimensão atitudinal, a gente tem uma ficha de acompanhamento do aluno com alguns critérios [...]. Na dimensão procedimental, depende do conteúdo, por exemplo: eu trabalhei futebol no trimestre passado com os alunos, passava sobre passe com a parte interna, passe com a parte externa e depois pedia para fazer e mostrar se eles entenderam. Na conceitual, eu passava muito sobre regras dos esportes, fundamentos” (RENATO, ENTREVISTA 1).



É interessante ressaltar a potencialidade que Renato dá ao focalizar a avaliação a partir dessas dimensões. Pode estar relacionada com a sua formação, pois ao estudar o ensino de valores na Educação Física por meio do esporte, sua entrada se faz pelas dimensões do ensino. A entrada feita pelo professor se dá pela dimensão atitudinal para se pensar a conceitual e a procedimental.

Além disso, podemos perceber o movimento de (re) significação das práticas avaliativas narradas quando era aluno de formação inicial, em 2011. Sua prática pedagógica nos mostra a transformação dos saberes produzidos pela Educação Física com o conteúdo futebol um saber-objeto (SCHNEIDER; BUENO, 2005):

“No futebol, eu mostrei os diferentes tipos de profissionalização, de diferentes tipos de futebol e depois eu faço uma provinha fazendo algumas perguntas em cima do que eu mostrei. É uma forma de ver se realmente eles entenderam [...] “Eu que dei e os alunos estranharam: prova de educação física? Parecia que era castigo porque tinha que ficar na sala” (RENATO, ENTREVISTA 1).

O professor nos mostra a utilização da prova na avaliação e a dificuldade em sua realização dada à lógica da Educação Física na escola. Destacamos que o problema não está no instrumento produzido pelos professores para a avaliação, seja ele a prova escrita, prova prática, seminários, desenhos, entre outros, mas na concepção que dá suporte às ações do professor.

Como a Educação Física privilegia outros saberes⁸, esse pode ser a causa do estranhamento pelos alunos da utilização da prova escrita. É necessário ainda discutir o fato da prova como instrumento avaliativo ser utilizado apenas com fins punitivos. De fato, a avaliação pode se tornar um meio de classificação, hierarquização e instrumento de poder, contudo é preciso ressaltar que a questão não é o uso desses ou daqueles instrumentos avaliativos, mas, sim, identificar qual o sentido, o significado que é dado ao processo avaliativo e qual perspectiva epistemológica lhe oferece fundamento. Acreditamos, assim, que o problema a enfrentarmos nos estudos sobre avaliação necessita de uma mudança de paradigmas a respeito dela (BARRIGA, 2002, ESTBAN; 2002, 2010; SANTOS, 2005, 2008).

Outra questão levantada é a avaliação realizada pelos professores da formação inicial em Educação Física. Bia questiona esse fato:

⁸ Para melhor compreensão indicamos o trabalho de Schneider e Bueno (2005).

“Quanto tempo que a gente não faz uma prova? Teve período que a gente ficou sem fazer nenhuma prova, tinha só trabalho que às vezes chegávamos aqui na frente e apresentava muito mal e passava. Os mecanismos de avaliação, em minha opinião, são muito ruins, porque não cobram do aluno. O aluno se acomoda. O curso tem que cobrar, não tem como você sair de uma universidade federal sem saber articularmos textos.” (BIA, ENTREVISTA QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

Os questionamentos levantados não mostram apenas os instrumentos utilizados pelos professores da formação, mas denunciam como o tema é tratado na Universidade ao destacar que os próprios formadores são criticados pelo modo como conduzem a avaliação dos seus alunos. Além de investigar o ensino e a aprendizagem, é igualmente importante compreendermos que, pela avaliação, podemos diferenciar os processos formativos dos alunos e até mesmo potencializá-los, bem como a própria prática pedagógica. Nesse contexto, não há possibilidade de considerar uma perspectiva que, em nome da não possibilidade de diferenciação, hierarquização, desconsidera as dificuldades, facilidades que cada aluno apresenta, levando em consideração a sua própria trajetória formativa. É preciso que, nos processos coletivos, se levem em consideração as individualidades da própria formação, as dificuldades, as potencialidades que cada um representa. Como o aspecto central da avaliação é atribuir valores positivos ao saber e negativos ao não saber, tendo como objetivo distinguir os que sabem. Além disso, é preciso reconhecer a existência de uma lacuna entre aqueles que sabem e os que não sabem, ou seja, é necessário considerar o ainda não saber como constitutivo do processo de desenvolvimento, pois ele evidencia a existência de um espaço no qual os conhecimentos estão em construção (ESTEBAN, 2002).

A problematização a respeito do ensino da avaliação durante a formação é ampliada na medida em que Bia se projeta como futura professora de Educação Física e, é nesse momento que ela levanta questionamentos:

“Eu preciso dar sentido aquele momento, e a avaliação precisa fazer parte disso. Agora como? Como para mim é falho. Eu tenho muitas coisas na minha cabeça. A participação é importante? É muito importante. Os alunos precisam sair sabendo o que a Educação Física tem a dizer. Alguma teoria tem que ser dita? Tem que ser dita!” (BIA QUANDO ALUNA DE FORMAÇÃO INICIAL).

A leitura realizada indica como, para Bia, o tema é abordado no curso de formação de professores. Nota-se que a aluna compreende a importância da avaliação, mas que a sua



formação, possivelmente, não deu conta do ensino das práticas avaliativas. Mendes (2006) chama atenção a essa questão, pois a ausência de conhecimento sobre os procedimentos pedagógicos pode prejudicar a atuação docente.

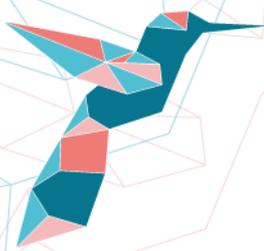
Apesar da narrativa produzida quando Bia era aluna do curso de Educação Física sinalizarem uma lacuna na formação inicial, os argumentos sustentados por ela durante a formação inicial vão se transformando a partir do exercício da docência. A professora apresenta uma nova interpretação dos sentidos atribuídos à prova como instrumento privilegiado para avaliar o ensino-aprendizado dos alunos, como veremos na narrativa a seguir:

“Mas hoje eu vejo que não precisa ter uma prova para avaliar o aluno. Você pode avaliar o aluno de diversas formas, assim como eu avalio meus alunos. Eu avalio meus alunos no olhar, na minha sensibilidade” [...] (BIA, ENTREVISTA 2).

Bia nos apresenta possibilidades para se pensar os processos avaliativos na Educação Física, além de, produzir uma (re) leitura de suas práticas avaliativas durante a formação inicial. Esse movimento a permitiu compreender que a avaliação não se caracteriza apenas na utilização da prova, vislumbrando outras possibilidades de instrumentos de registro que irão dar subsídios para sua avaliação. Vejamos a seguir:

Porque você não dá conta, a Educação Física é uma disciplina que exige prática, é corpo, é movimento. Eu utilizo de várias coisas. Eu poderia só ficar observando as crianças, eu não faço essa opção. Eu faço desenho, eu sento, eu gravo, busco o que eu posso buscar e busco, para no final eu juntar e falar assim: ‘Os objetivos eram esses, nós conseguimos isso, além disso, elas apresentaram isso’ (BIA, ENTREVISTA 2).

A análise apresentada pela professora nos auxilia a revelar a importância de avaliar na Educação Física, em destaque ao produzir instrumentos que dão visibilidade aos saberes produzidos na educação infantil, apresentando os indícios, pistas e sinais sobre os processos construídos, ainda não construídos e aqueles em construção da aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2005). Apesar de as narrativas apresentadas por Bia durante a docência demonstrar sua compreensão da importância da avaliação baseada na produção do registro, durante a formação inicial, esse tema foi pouco explorado, principalmente pela obrigatoriedade do portfólio na disciplina Seminário Articulador de Conhecimentos, que



consiste no registro das articulações e dos conhecimentos mobilizados que fundamentam a atuação pedagógica do professor de Educação Física, conforme narrativa abaixo:

“Porque eu não gosto de escrever, eu escrevo por obrigação, porque, na hora de escrever, nunca passou na minha cabeça escrever sobre avaliação, por mais que algumas tenham sido significativas em alguns processos, não é uma coisa que eu pensei que tinha que registrar, até porque eu não dou muita importância ao portfólio” (BIA, ENTREVISTA QUANDO ALUNO DE FORMAÇÃO INICIAL).

É necessário enfatizar que o portfólio é utilizado no curso como instrumento que auxilia, ou deveria auxiliar, o processo de (re) significações e reflexões das práticas pedagógicas vivenciadas na formação inicial. Bia apresenta dificuldade na produção de seu portfólio, talvez motivada pelo uso feito por seus professores como mecanismo de aprovação e, dessa maneira, desconsiderando sua potencialidade. Ao fazer uma análise de sua narrativa, podemos perceber a mudança em relação à concepção do portfólio como instrumento que auxilia na prática avaliativa, como veremos na narrativa a seguir:

“Engraçado como nossa compreensão muda. Hoje eu registro as minhas aulas, olha só que doideira! E é doideira mesmo! É aquela história de ser uma tradição a prova, tudo que vai te botar medo, tudo que vai te pressionar. Hoje se eu for me pautar por isso aqui eu não deveria estar na escola dando aula” (BIA, ENTREVISTA 2).

Bia na condição de aluna em formação inicial ancora sua perspectiva na ideia da nota como sinônimo de avaliação, entretanto, a análise realizada nos mostra como a concepção de avaliação muda a partir do momento que se torna professora. Além das considerações a respeito da prova, a professora realiza uma análise a respeito da produção de registro e como seu olhar em relação a esse tema muda no exercício da docência.

A educação infantil tem sua particularidade: como avaliar os alunos que ainda não sabem ler e escrever? Para além da utilização dos registros das aulas, a literatura acadêmica sugere o desenho, produção de fotos, filmagens, relatório e fichas de avaliação (CIASCA; MENDES, 2009, SANTOS et al., 2014), o diário de Educação Física do aluno (MATHIAS, 2013 não coloque relatório, pareceristas não gostam. Coloque o trabalho dela no CIPA: MATHIAS, 2014), portfólio (RANGEL, 2003; MELOGRANO 1997, 2000; MELO, FERRAZ E NISTA-PICCOLO, 2010; LUIS, 2010; SENNE; RIKARD, 2002), entre outros



tipos de registros que deem visibilidade aos processos de ensino-aprendizagem da criança, levando em consideração suas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, nas narrativas, uma nova compreensão sobre os processos avaliativos realizados na formação inicial dos professores a partir da releitura no exercício da docência. Os professores (re) significam as experiências avaliativas da formação inicial, produzem uma (re) leitura indicando possibilidades para se pensar suas práticas pedagógicas e, inclusive, questionam o modo como foram avaliados pelos seus professores. Desse modo, foi possível evidenciar o deslocamento de concepções avaliativas de quando eram alunos do curso e, agora professores formados atuantes na educação Básica.

É necessário ainda, demarcar a importância de uma formação a partir de uma perspectiva que propõe a experiência como eixo do processo formador e, que dê ênfase às práticas avaliativas, assumindo a especificidade da Educação Física como componente curricular. Outra questão a ser discutida e aprofundada em próximas pesquisas é o papel dos cursos de formação inicial na formação dos futuros docentes, uma vez que de sete alunos participantes na pesquisa em 2011, apenas dois atuam como professores da educação básica no ano de 2014.

Recollection Of Teaching Narratives: a (re) reading of the evaluative experiences of initial formation

ABSTRACT

Has as an objective give visibility to (re) reading the evaluative experiences of alumni from the eighth grade in Physical Education at CEFDF / Ufes from the narrative as research and training. The results show a new comprehension of the evaluation processes performed in the initial training of teachers from the rereading in the teaching profession.

KEYWORDS: *Evaluation; Initial formation; Narrative.*

*Rememoración De Las Narrativas Docentes: a (re) lectura de las experiencias evaluativas de
formación inicial*

RESUMEN

Su objetivo es dar visibilidad a (re) lectura de las experiencias de evaluación de alumnos del octavo período en Educación Física Cefd/Ufes de la narrativa como la investigación y la formación. Los resultados muestran una nueva comprensión de los procesos de evaluación realizados en la formación inicial de los profesores de la relectura de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; Formación Inicial; Narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, F. R. P. *Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BARRIGA, Á. D.. Uma polêmica em relação ao exame. *In: ESTEBAN, MariaTeresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 51-82.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CIASCA, M. I. F. L. ; MENDES, D. L. L. L.. Estudos de Avaliação na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, p. 293-304, 2009.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T.. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In: ESTEBAN, Maria. Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). Professora pesquisadora: a construção de uma práxis*. Rio de Janeiro: Cortez, 2002.



FREITAS, L. C. de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villa (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher’s perceptions about assessment and it’s implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, Jul. 2008.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36, p. 181-193, 2007.

JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOSSO, M. C. Transformação de si a partir da narração de história de vida. *Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 413-439, set./dez. 2007.

LARROSA BONDÍA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação-estudos foucautianos*. Petrópolis: Vozes. 1994, p. 35- 86.

LARROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, v. 18, p. 57-76, 2013.

LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física: In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LUND, J. L.; VEAL, M. L.. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within intruotional models? *Journal of Teaching in Physical Education*, n. 27, p. 487-511, 2008



MATHIAS, B. J. *Educação física escolar*: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação. 2013. Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MELO L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. *Revista da Educação Física*, UEM, v. 21, p. 87-97, 2010.

MELOGRANO, V. J. Designing a portfolio system for K-12 physical education: a step-by-step process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, v. 4, n. 2, p. 97-115, 1997.

MELOGRANO, V. J. Designing a portfolio system for K-12 physical education: a step-by-step process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, v. 4, n. 2, p. 97-115, 1997.

MELOGRANO, V. J. Integrating assessment into physical education teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 68, n. 7, p. 34-37, 2000.

MENDES, O.M. *Formação de professores e avaliação educacional*: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

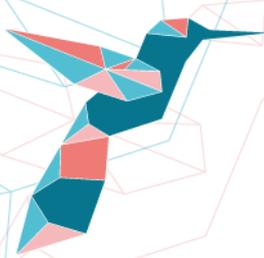
RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 145-160, 2003.

ROJAS, H. L.S. formação do professor do ensino básico e avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007.

SANTOS, R. G. ; SOUZA, A. L. ; BARBOSA, F. N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. *Pensar a Prática*, v. 16, p. 320-602, 2013.

SANTOS, W. dos. *Currículo e avaliação na educação física*: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, Omar et al. (Org.). *Educação física esporte e sociedade*: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2.



SANTOS, W. dos. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. *Educação em Revista*, Belo horizonte, v. 30, n. 3, 2014.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. 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./abr. 2005.

SENNE, T. A.; RIKARD, G. L. Experiencing the portfolio process during the internship: a comparative analysis of two PETE Portfolio Models. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 3, p. 309-336, 2002.

SILVA, J. F. . Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M. T.; (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. , p. 9-20.

SOUZA, E, C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E, C. Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. **Revista Teias** (UERJ. on-line), v. 13, p. 61-72, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002, p. 113-143