

TÍTULO: AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
ABORDAGEM CULTURAL\*

Nyna Taylor Gomes Escudero \*

Marcos Garcia Neira

FEUSP

Eixo temático: Avaliação

Categoria: Pôster

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar práticas avaliativas nas aulas do componente curricular Educação Física, na perspectiva da abordagem cultural, que significa dizer, práticas avaliativas que contemplem as diferentes culturas trazidas pelos alunos. Utilizaremos uma abordagem qualitativa. Pretendemos desenvolver a bricolagem como método de pesquisa, por entendermos ser esta uma metodologia que nos possibilitará ter uma melhor compreensão a cerca do nosso objeto de estudo, nos permitirá olhá-lo a partir de diferentes referenciais., além de entendermos que ela dialoga com o que compreendemos e acreditamos a cerca da educação e da avaliação. Os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados ainda não foram definidos.

Palavras chave: avaliação, identidade e cultura.

- 
- Texto elaborado para participação do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.
  - Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo.

## INTRODUÇÃO

O ser humano foi se constituindo enquanto homem e construindo o mundo da forma que se nos apresenta hoje, em razão e graças às necessidades que foram surgindo em forma de problemas a serem solucionados. Esse movimento permanece, vide o desenvolvimento tecnológico. Em educação, embora mais lento, o movimento se repete. Discutir a avaliação ao contrário do que se pode pensar, é fundamental se pensarmos nas transformações pelas quais a escola vem passando no que se refere ao seu público. A escola passou a ser para todos, a inclusão cantada em versos e prosas e garantida na legislação, internalizou a exclusão de maneira cruel, legitimada pela avaliação como aponta Freitas (2004, p.163).

“As novas formas de exclusão passam pela avaliação informal que afeta a auto-estima do aluno (positiva ou negativamente) e conduz à montagem de um novo metabolismo escolar baseado em trilhas de progressão diferenciadas – tudo pelo interior da escola, num processo que adia a exclusão até pontos mais altos da cadeia escolar”.

As políticas públicas elaboradas para a educação sugerem um currículo comum, com direito a cartilhas e cursos de formação para professor que os prepare para a utilização do material. A lógica positivista se instala sob a égide de resolver o problema do analfabetismo funcional. A contradição se apresenta na legislação, de que escola inclusiva ela se refere? Alunos de diferentes procedências, com um repertório cultural diverso, chegam à escola, como conceber um currículo comum numa escola que se diz para todos? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no seu artigo terceiro, parágrafo oitavo aponta para o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. De que democracia essa lei está falando?

A Educação Física tem utilizado um currículo comum na sua trajetória de pelo menos trinta anos que é o que a nossa vivência nos permite afirmar. As diferentes culturas, as diferenças de aprendizagem, as diferenças de desempenho vem sendo desconsiderada. Não podemos ensinar e desconsiderar os sujeitos desse ensino e o contexto em que está inserido. Diante do exposto entendemos que o tema deste estudo revela-se relevante para o momento. Por se tratar de pesquisa em andamento, o presente estudo apresenta uma revisão de literatura ainda insipiente para que possamos fazer afirmações consistentes a cerca do nosso objeto. O estudo da avaliação em educação física está em curso.

## 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Para falar sobre o contexto da avaliação educacional nos apoiamos em Heraldo Marelím Viana, Luiz Carlos de Freitas, Sandra M. Zakia L. Sousa e Creso Franco. Na avaliação da aprendizagem encontramos apoio em Jussara Hoffmann, Celso dos S. Vasconcelos, Maria Teresa Esteban e José Eustáquio Romão. Nossa fundamentação nos Estudos Culturais foi trazida por Tomaz Tadeu da Silva, Ana Carolina Escosteguy, Cary Nelson, Paulo A. Treichler e Lawrence Grossberg. Para a metodologia nos apoiaremos em Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry.

### 1.1 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atualmente temos assistido a um verdadeiro turbilhão de avaliação, ela está no centro dos debates não só no âmbito educacional como também no social. Referimos-nos às avaliações externas cujo desdobramento e reflexos atingem diretamente os professores. A idéia que subjaz essa prática é de que os resultados traduzem com fidelidade o que os alunos sabem, sendo este um referencial fidedigno para a tomada de decisão a cerca das políticas educacionais a serem implementadas.

Entendemos que a avaliação tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e que deve influenciar todas as práticas pedagógicas. A avaliação como prática cultural<sup>1</sup> que é, está imersa em relações de poder. Quando analisamos as relações entre educação e o mercado, entre a escola e o Estado entre professor e aluno, podemos perceber as relações de subordinação, submissão que se estabelecem. O mercado tem o poder de determinar qual é o capital humano que a escola precisa formar e o Estado “media” esta relação através dos currículos e das avaliações externas.

Essas relações nem sempre foram percebidas. Se considerarmos que a educação tem como função, integrar o indivíduo na sociedade, isso significa que é na escola que o sujeito aprende não apenas conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, como também aprende práticas comportamentais que lhe serão exigidas fora dela. Esse movimento é encarado naturalmente pelos sujeitos. Dizendo de outro modo, a educação molda-se às necessidades da sociedade em que está inserida e ao moldar-se reproduz os seus interesses.

A humanidade vem experienciando mudanças em consequência das diferentes demandas que a cada momento histórico se fazem presentes em forma de desafios a serem superados. O campo da avaliação é afetado por essas mudanças e ela passa a ter um papel relevante no desenvolvimento de novas metodologias. Como ilustraremos a seguir.

---

<sup>1</sup> Aqui entendida como toda construção social.

Na década de 1950 os Estados Unidos constata após o lançamento do Sputnik sua inferioridade tecnológica e atribui à escola esta ineficiência. Diante dessa constatação, busca recuperar o tempo perdido com a criação de novos currículos, tendo a avaliação no dizer de Apple (2001, p.66.) como o seu cão de guarda.

No início do século XX a sociedade americana sofre influência do modelo industrial em todos os setores, inclusive na educação. A preocupação com a eficiência passa a ser a tônica. Nesse sentido, foi preciso construir instrumentos e definir padrões que possibilitassem medir o grau de eficiência das escolas e dos sistemas educacionais, ou seja, o modelo da indústria de sistematização, padronização e eficiência foi transposto para a educação.

Foi com E.L.Thorndike que a avaliação educacional avançou, para ele seria possível medir comportamento humano através de testes, como consequência a avaliação passa a ser sinônimo de medida. Vários tipos de testes objetivos são desenvolvidos. Os testes referenciados a objetivos deram origem aos referenciados a norma, que considera o número de alunos aprovados nos testes, o critério para medir a eficiência da escola e ou do professor. Viana (2000, p.25) aponta que:

...a avaliação inicialmente, confunde-se com medida, surge assim, como uma disciplina psicométrica. Por outro lado, os estudos sobre diferenças individuais, iniciados no princípio do século XIX, contribuem para que a identidade entre avaliação e medida se accentue, mesmo no espírito dos mais esclarecidos, por sua vez, nessa mesma época a avaliação é associada à mensuração do rendimento escolar, confusão que ainda persiste nos dias fluentes.

Não era só o tema avaliação que estava sendo discutido, as questões do currículo foram evidenciadas a partir das idéias de John Dewey, suas idéias propunham que a elaboração dos programas educacionais fossem pautadas nas necessidades dos alunos, se opondo portanto, ao currículo tradicional.

Tyler e Dewey atuaram juntos no primeiro grande estudo de avaliação longitudinal denominado “The Eight Years Study” (1932 – 1940). Esse estudo que segundo Viana (2000, p49) “*foi planejado por Tyler, procurou responder ao questionamento da eficácia da escola tradicional à escola progressista*”.

Esse estudo experimental realizado com base na análise de programas elaborados de acordo com as necessidade dos alunos, vai inaugurar uma nova concepção de avaliação educacional que compara os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados. Tyler entendia o ato de educar como a concretização de objetivos pré-definidos evidenciados na mudança de comportamento. Este pensamento de Tyler ancorou-se nos pressupostos da psicologia, na teoria comportamentalista de Skinner. Com Tyler o enfoque passa da avaliação das habilidades dos indivíduos para o julgamento do currículo.

Esse modelo bastante difundido no Brasil no final da década de 1960 e grande parte da década seguinte, período marcado pela idéia de educação como investimento, permaneceu visível e está sendo recuperado nos dias atuais, como nos aponta Freitas (2004).

Optamos por pontuar este breve histórico da avaliação até Tyler, devido a influência que sua concepção de avaliação teve na avaliação da aprendizagem e ainda, para uma melhor compreensão a cerca da tendência tecnicista de pensar a educação, que emergiu com o modelo de avaliação do referido autor.

Zakia (1995, p. 46) afirma que:

Em linhas gerais, destaca-se na trajetória da avaliação da aprendizagem, da década de 1930 aos finais da década de 1970, a passagem de uma concepção de avaliação enquanto mensuração, por meio de testes voltados para medida de habilidades e aptidões dos alunos para uma concepção tecnológica de avaliação com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais. Tais concepções no entanto, não operam uma ruptura entre si, alinham-se na busca da eficiência em avaliação.

As relações de poder entre mercado e educação se evidenciam, o principal papel da escola é ensinar e reproduzir a divisão do trabalho na sociedade. Esta concepção mercadológica de educação é pautada pelo determinismo e a avaliação meritocrática, julgativa, classificatória regula o sistema. A figura do supervisor aparece como alguém que iria garantir que as determinações fossem cumpridas. Ao professor caberia a habilidade de definir objetivos e buscar estratégias eficientes para alcançá-los.

A esta concepção de educação e de avaliação subjaz o pensamento positivista. Incluem-se nesse pensamento *“todos os que concebem ciência como um quadro pronto e acabado de axiomas, postulados, descrições, conceitos, interpretações, teorias e leis, aplicáveis ao conhecimento de parcela da realidade”*. (ROMÃO, 1999, P.28).

A objetividade, a linearidade, as certezas absolutas, as verdades universais são fortemente perseguidas pela escola, tanto assim, que o sujeito que não conseguisse comprovar que aprendeu o conteúdo dado no decorrer do ano letivo, recebia a sentença de reprovação. Ao professor caberia transmitir os conhecimentos, o aluno deveria memorizá-lo e devolvê-lo da mesma forma que recebeu, não lhe cabendo questionar ou emitir opinião.

A educação se revelaria injusta socialmente, pois não oferecia condições e oportunidades para aqueles que chegam com déficit de partida, estes seriam reprovados e se insistissem continuariam cursando a mesma série ou ficariam pelo caminho. A avaliação neste sentido é discriminatória e excludente.

Em consequência desse processo de exclusão a Educação veio acumulando elevados índices de repetência e evasão. Para o enfrentamento desse problema a organização em ciclos se apresenta como alternativa. Segundo Mainardes (2001, p. 35).

A proposta de promoção automática surgiu no início do século XX, sendo que as primeiras experiências aconteceram no final da década de 1960. Em São Paulo com o nome de organização em níveis, de 1968 a 1972, em Santa Catarina o Sistema de Avanços Progressivos, 1970 a 1984 e no Rio de Janeiro o chamado Bloco Único, de 1979 a 1984. Na década de 1980 foram implantados os ciclos básicos de alfabetização em vários estados. Em São Paulo e Minas Gerais foi em 1985, e em 1988 no Paraná e Goiás.

Para atender as demandas trazidas por essa organização, à escola foi obrigada há repensar seus tempos, espaços e currículo, a avaliação ganha um caráter de processo. A avaliação como instrumento de controle é retirada de cena sem que nada ficasse em seu lugar. E agora como obrigar o aluno a estudar? Como garantir a disciplina? Como garantir que os conteúdos sejam aprendidos? Como identificar quem sabe e quem não sabe? A compreensão expressada pelos alunos foi de que agora não precisariam estudar porque passariam de ano mesmo assim.

A avaliação na perspectiva do controle conforma os corpos, molda comportamentos, ensina para submissão, ou seja controla não apenas a aprendizagem de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade mas também a aprendizagem de valores e atitudes que a sociedade exige. O enfrentamento do fracasso escolar foi adiado, e a exclusão adentrou a escola. A avaliação utilizada para controlar que antes era declarada, cedeu espaço para uma das formas mais cruéis de avaliação. Para Freitas (2004) a avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes, o instrucional, o comportamental e o de valores e atitudes. *“Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no campo de avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão”* (FREITAS, 2004,P.158).

Na tentativa de superação desse modelo de avaliação que discrimina e exclui, muitos autores investigaram práticas que apontaram para a avaliação como processo. Este pensamento ancora-se na visão dialética de mundo e de sociedade. Neste sentido, de acordo com Romão (1999, p. 30).

...a ciência não significa adequação perfeita dos juízos da realidade, nem é um conhecimento absolutamente certo a orientar uma ação isenta de riscos, mas uma correção progressiva das distorções introduzidas pelo entendimento humano na abordagem da realidade, tanto em função de sua ontologia quanto de sua ideologia, ou seja, a ciência não é um estoque de saber irremovível, mas processo de inovação.

Para Vasconcellos (2008), é preciso superar alguns equívocos para uma mudança na forma de avaliar, dentre eles a ênfase na avaliação classificatória que acontece separadamente valorizando-se um momento e não o processo. O equívoco na articulação da avaliação, ou seja, avalia-se de forma isolada sem articulação com a metodologia de trabalho em sala de aula, e o equívoco no objeto de avaliação, *“é prática comum avaliar-se apenas o aluno, o que significa um foco limitado em termos de objeto da avaliação, impossibilitando a percepção do problema na sua totalidade: currículo, condições de trabalho, proposta pedagógica, etc.”* (VASCONCELLOS,2008,p.19)..

Segundo Esteban (2003, p.26) *“toda mudança pressupõe riscos. Muitas vezes é preciso reconstruir o olhar , num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida”*.

Mudar a prática avaliativa na escola significa perceber as contradições que se estabelecem nas relações e nas ações. Ao mesmo tempo em que o professor critica as práticas avaliativas classificatórias, utiliza-se de provas pontuais para atribuir a nota ou o conceito do aluno. A superação da contradição entre discurso e prática pelo professor passa primeiramente pela percepção que ele tem dessa contradição. Segundo Hoffmann (2001,p. 102)

... precisaremos nutrir-nos dessa contradição para encaminhar-nos à superação. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, não reflete passo a passo sobre suas ações e manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.

A autora vê o erro numa perspectiva de construção, significa considerar que o conhecimento produzido pelo aluno está em processo de superação, a avaliação nessa perspectiva vai mediar à reorganização do saber. A ação avaliativa mediadora estaria entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a possível produção de um conhecimento mais elaborado.

Hoffmann e Esteban apoiam-se na perspectiva construtivista de aprendizagem, o conceito de zona de desenvolvimento proximal está presente na concepção de erro construtivo das autoras.

Entender o erro nessa perspectiva significa pensar a avaliação como uma prática democrática e como tal compreende a escola como um espaço cultural múltiplo, significa reconhecer os diferentes repertórios culturais dos alunos e alunas na sala de aula, significa respeitar os diferentes pontos de partida, significa ouvir o que eles e elas tem a dizer. Uma prática avaliativa pautada nessa idéia faz o caminho inverso da exclusão para inclusão.

Podemos perceber que na discussão apontada anteriormente, os autores apresentam a avaliação classificatória e a processual, num movimento de união e separação constante, para remeter-se a uma, precisam o tempo todo retomar a outra. A avaliação classificatória, discriminatória e excludente tem se estabelecido como identidade, portanto defini quem serão os incluídos, demarca fronteiras entre os que estão dentro e os que estão fora, e essa demarcação de fronteiras afirmam relações de poder. A avaliação classificatória (a identidade) pressupõe uma cultura única, ignora o universo cultural dos alunos e alunas, ao apontar o erro como um fim silencia, impede de pensar.

Compreendemos a avaliação como uma prática cultural pautada na Pedagogia da diferença, por entendermos como Tomaz Tadeu Silva (2000, p.97), que a questão da identidade e da diferença além de ser um problema social é pedagógico, não podemos nos furtar de discutir como essas identidades são constituídas , não podemos deixar de colocar em pauta como elas são produzidas e a quem elas beneficiam. O outro não pode ser visto como um problema, mas como alguém que eu não posso ser. É preciso pois, considerar que as pessoas tem variadas

formas de se expressar culturalmente, sendo assim elas precisam adentrar a escola junto com os alunos e alunas, discutir e questionar a produção da identidade e da diferença.

Nesse sentido nosso objetivo com esse trabalho é investigar práticas avaliativas nas aulas de Educação Física que contemplem as diferentes vozes das diferentes culturas presentes nas aulas, ancorados nos pressupostos dos Estudos Culturais que compreende cultura tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. Silva (2008), e nos pressupostos da Pedagogia da Cultura Corporal que compreende “cultura como um campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (NEIRA e NUNES, 2006 p. 55).

## 1.2 - METODOLOGIA

Consideramos ser importante apontar algumas características dos Estudos Culturais, por entendermos que isso contribui para uma maior compreensão a respeito da metodologia.

Estudos Culturais é um movimento ou uma rede, “uma área onde diferentes disciplinas interagem como o objetivo de estudar aspectos culturais da sociedade” (ESCOSTEGUY, p. 137). Os conceitos discutidos pelos Estudos culturais são dentre outros, relações de poder, questões de identidade, ideologia, produção, linguagem, construção social, representação. Nas interações entre diferentes culturas essas questões emergem. Na perspectiva dos Estudos Culturais elas precisam ser questionadas.

Queremos investigar como a avaliação pode contribuir para que isso aconteça.

Cary, Treicheler & Grossberg (2000,p.9), afirmam que:

Os Estudos Culturais, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolage.

Ainda segundo os autores:

Os Estudos Culturais não tem qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com confiança.(pg10).

Compartilhamos com os autores que defendem a avaliação como uma prática democrática e dialógica, por entendermos que cada sujeito aprende a partir de suas referências, e os seus avanços devem ser avaliados tomando a sua própria atuação como referência, sendo assim no que se refere à pesquisa inferimos que ao utilizarmos um único método de pesquisa estaremos utilizando uma única lente, portanto limitando nossa visão acerca do nosso objeto, produzindo um conhecimento desconectado monológico, nesse contexto monológico, nossa leitura tem grande chance de ser daltônica. Escolhemos a Bricolagem como metodologia por entendermos que ela nos possibilitará compreender melhor a realidade estudada.

#### 1.4 - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. Política Cultural e Educação. 2ª edição, São Paulo: ed. Cortez, 2001.
- ESCOTEGUY, A.C. Estudos Culturais: uma introdução. In SILVA, T.T. (org). O que é, afinal, Estudos Culturais? 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª edição, Rio de Janeiro: DPA ed, 2004.
- MAINARDES, J. A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de Ensino. In FRANCO, C.(org). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação, Porto Alegre: Artmed ed, 2001.
- FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação, Educ.Soc. Caminos, v. 25, n.86, p.133 – 170, abril 2004.
- HOFFMAN, J. Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva constructivista, Porto Alegre: ed. Mediação, 2002
- KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. Piques em educadores: Conceituando a bricklayer, Porto Alegre: ed. Artmed, 2007.
- NELSON, C; TREICHLER, P.A; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In SILVA, T.T.(org). Alienígenas na sala de aula, Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7ª edição, Petrópolis: ed. Vozes, 2008.
- NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. Pedagogia da Cultura Corporal, São Paulo: ed. Phorte, 2006.
- ROMÃO, J.E. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. 2ª edição, São Paulo: ed. Cortez, 1999.
- SILVA, T.T. (org). Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais, Petrópolis: ed. Vozes, 2000.
- VASCONCELLOS, C.S. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança por uma praxis transformadora. 9ª edição, São Paulo: ed. Libertad, 2008.
- VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos, São Paulo: ed. Ibrasa, 2000.
- SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980, Cad.Pesq., São Paulo, n.94, p. 43 – 49, ago.1995.