

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

NYNA TAYLOR GOMES ESCUDERO

**Avaliação da aprendizagem em Educação Física na
perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**

São Paulo

2011

NYNA TAYLOR GOMES ESCUDERO

Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva
cultural: uma escrita autopoietica

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como
requisito básico para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática,
Teorias de Ensino e Práticas Escolares.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia
Neira

São Paulo

2011

Nome: ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes

Título: Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito básico para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento: _____ Assinatura _____

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06 Escudero , Nyna Taylor Gomes
E74a Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultura : uma escrita autopoietica / Nyna Taylor Gomes Escudero ; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2011.
210. p. : il. Fotos.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Avaliação da aprendizagem 2. Educação física escolar 3. Propostas e currículos 4. Professores – Educação Física 5. Educação - Brasil I. Neira, Marcos Garcia Neira, orient.

*“Dedico este estudo
aos professores de
Educação Física que
como eu, acreditam
que podem ajudar a
tornar o mundo mais
justo, bonito e
encantador para as
crianças, com as quais,
temos o privilégio de
conviver.”*

Este texto não seria produzido sem a contribuição e apoio de algumas pessoas, a elas eu quero dedicar as próximas linhas, na tentativa de expressar os meus agradecimentos por terem compartilhado da realização desse sonho que sempre pensei estar muito distante.

Ao meu marido Wilson e meus filhos: Bonnie, Eric e Brenda, pela compreensão nos momentos em que a ausência foi inevitável, pela sabedoria de silenciar diante das dificuldades decorrentes da mudança na rotina da família. Sem vocês esse momento não seria possível, obrigada.

À minha mãe Dorothy e meus irmãos Jonnes e Nadia pelo apoio e acolhimento nos momentos mais críticos.

Ao Professor Marcos Garcia Neira, pela atenção e carinho constante, pela compreensão diante de tantos percalços que não foram poucos, pelo respeito e dedicação com o meu trabalho num esforço incansável para torná-lo melhor e por algumas palavras que, uma vez ditas, foram suficientes para restaurar a confiança muitas vezes perdida.

À amiga Maria Emília, parceira de todas as horas.

Ao amigo Silvio, que tantas vezes me estendeu a mão para que eu pudesse me apoiar e não desistir, ao Mario, pelo carinho e por acreditar que eu seria capaz.

Aos amigos: Cindy, Jacqueline, Marquinhos e Alexandre cuja disponibilidade e colaboração foi imprescindível para realização deste trabalho.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Educação Física da FEUSP pelos ricos momentos de interlocução e reflexão, em especial ao Fernando, Alessandra, Lilian, Elina, Wilson e Monica.

Aos amigos do trabalho com os quais compartilhei minhas dúvidas e angústias, em especial à Meire pelo apoio incondicional, à Alice e ao Marcos pela atenção e carinho de todas as horas, à Sandra e ao Sérgio pela acessória técnica 24 horas.

Aos Professores: Ocimar Alavarse e Monica Pinazza cujas contribuições foram altamente relevantes para construção do trabalho.

*Autopoise. Na educação,
como na vida, nada é igual, tudo
se banha em sua diferença, em sua
dessemelhança e em sua
desigualdade, mesmo consigo.
Elimina-se o Negativo, o Mesmo, o
Semelhante, o Igual, o Análogo, o
Oposto porque são as formas da
in-diferença; elimina-se Deus e o
Eu como formas e garantias da
identidade. Conserva-se apenas o
Dissimilar.*

SANDRA MARA CORAZZA

ESCUADERO, N.T.G. Avaliação da Aprendizagem em Educação Física: Uma escrita autopoietica. 2011. 210 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RESUMO

Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, seja para criticar os processos consolidados no sistema educacional brasileiro que vem desencadeando elevadíssimos índices de reprovação e evasão, seja para aperfeiçoá-la por ser considerada indispensável à produção de uma escola de qualidade. A tentativa de aperfeiçoá-la vem acompanhada de políticas públicas e interesses políticos nem sempre declarados, pois, se assim fosse, como justificar o número de crianças excluídas dentro de uma escola “inclusiva”? No âmbito da Educação Física, para atender as demandas dos diferentes currículos, a avaliação assumiu diferentes faces, interessou-nos saber qual o seu semblante no Currículo Cultural do componente. O objeto de análise deste trabalho está restrito às práticas avaliativas de professores de Educação Física que atuam em instituições escolares, cuja proposta por eles desenvolvida alinha-se com a perspectiva cultural do componente. Para tanto, objetivou caracterizar o processo de avaliação na perspectiva cultural da Educação Física, investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no interior do currículo cultural, descrever seus procedimentos principais e, ainda, desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função. Empreendemos uma revisão de literatura com o propósito de mapear nosso objeto no âmbito da educação de maneira geral e mais especificamente no âmbito do componente. Realizamos entrevistas com quatro professores, cujo âmbito de atuação compreende os níveis: fundamental e médio da Educação Básica; recolhemos seus relatos de experiência e documentos pedagógicos para análise. As interpretações foram entretidas mediante o confronto com o referencial teórico dos Estudos Culturais com vistas a identificar seus pressupostos principais e, assim, construir uma epistemologia da ação avaliativa. Os dados obtidos permitiram-nos afirmar que a avaliação é compreendida por esses professores como um texto em construção, como uma produção escrita baseada em informações sobre a ação educativa: produções dos alunos, pesquisas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos e vivências corporais, distanciando-se do viés classificatório e excludente. Essa escrita se assemelha a uma estrutura provisória que embora apresente desenhos diferentes, para organizá-la, os professores utilizaram recursos pedagógicos semelhantes; referimo-nos às ações de mapear, registrar, pesquisar e decidir pela continuidade ou pela retomada, entretidas pelo diálogo. Essas ações situaram tanto professores quanto alunos como sujeitos que autorganizam-se mediante a interação com diferentes discursos e textos, autoproduzindo-se, escrevendo assim as suas próprias histórias, cientes da sua inconclusão. Daí nos permitimos a associá-la ao conceito de autopoiese (MATURANA e VARELA, 2003). Os professores materializam as aprendizagens dos alunos nessa produção/criação que, sendo parcial e provisória, cada turma desenha do seu jeito; por sua provisoriidade, abre possibilidade para novos conhecimentos, para outras indagações para que outras pautas sejam discutidas.

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

ESCUADERO, N.T.G. Evaluation of the apprenticeship in Physical Education in a cultural perspective: An autopoietic text. 2011. 210.p. Dissertation (master's degree) – Faculty of Education, University of São Paulo, 2011.

ABSTRACT

In the last years, there has been an increasing reflection on evaluation in the Brazilian educational system, either to criticize the current and well-established processes of evaluation, which is causing an increase of failure and evasion, or as an attempt of improving it, since it is considered indispensable for the production of a quality school. The attempt of improving it comes together with public policies and politics interests, which are not always clear, otherwise, how one can justify the numbers of children excluded inside of a school known as “inclusive”? In the Physical Education realm, in order to consider the demands of different curriculums, the evaluation has assumed different faces. It was of our interest to know its semblance in the Cultural Curriculum. The object of analysis of this work is restricted to the evaluative practices of Physical Education teachers who work in schools whose proposals are aligned with the Physical Education cultural curriculum. For this, the evaluation process was characterized in agreement with the Physical Education cultural perspective, to investigate the evaluative practices developed inside of the cultural curriculum, to describe its mainly procedures, and yet to unveil to the teaching staff the conceptions about their functions. We have made a literature survey with the purpose to map our object out in the education field in general and more specifically in the Physical Education area. We have carried out interviews with four teachers whose performance area include the Basic Education, this is, the elementary and high school; we have taken their experience statements and pedagogic documents for analysis. The interpretation were checked through the Cultural Studies theoretical referential in order to identify their principal presuppositions, and thus, to construct an evaluative action epistemology. The data obtained showed us that these teachers understand the evaluation as a text in construction, as a writing production based on information on the educative action: pupil's production, searches made both by the teachers and by the pupils, as well as corporal experiences, keeping themselves away from the classificatory and exclusive direction. This writing is similar to a provisory structure that although shows different sketches, to order it, the teachers have used similar pedagogic resources; we refer to the actions of mapping, registering, searching, and deciding for the continuity or for the retaken of the study, all of them “interwoven” through dialog. These actions have placed as many teachers as pupils as subjects that auto organize and auto produce themselves through the interaction with different speeches and texts, writing their own stories aware of their incompleteness. Hence we have permitted us to associate it to the concept of autopoiesis (MATURANA and VARELA, 2003). The teachers materialize the apprenticeships of the pupils in this production/creation that being partial and provisory, each class sketches it in their own way; because of its own provisionalness, it opens the possibility for new knowledge and other inquiries, so that new subjects can be discussed.

Key words: Evaluation, Physical Education and Cultural Curriculum

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	17
2.1. Estudos sobre a avaliação: críticas e proposições.	33
2.1.1. Organização em ciclos: como fica a avaliação?	35
2.2. Estudos sobre Avaliação em Educação Física	50
2.2.1. Avaliação em Educação Física: um panorama do debate conceitual	50
2.2.2. Mapeando as práticas avaliativas da Educação Física nas escolas	52
2.2.3. Propostas e experiências avaliativas em Educação Física	62
2.2.4. Interpretando a produção acadêmica acessada	72
2.3. A avaliação na teorização curricular da Educação Física	76
2.3.1. Currículo Cultural da Educação Física	95
2.3.2. Como o currículo cultural da Educação Física pensa a avaliação?	100
2.4. Estudos Culturais e Avaliação	101
3. METODOLOGIA	107
3.1. A escolha da metodologia	107
3.2. Procedimentos metodológicos	116
3.3. Os participantes da pesquisa	117
3.4. Coleta de Dados	119
3.4.1. Entrevista	119
3.4.2. Contexto das entrevistas	121
3.5. Documentos gerados por professores e alunos	124
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	125
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXO I	174
ANEXO II	181
ANEXO III	189
ANEXO IV	196

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeando os saberes dos alunos sobre o Voleibol.	130
Figura 2 - Mapeamento dos saberes dos alunos realizado com outra turma.....	131
Figura 3 - Atividade de ampliação dos conhecimentos sobre o Voleibol.....	131
Figura 4 - Ampliação da leitura acerca da manifestação corporal Voleibol.....	132
Figura 5 - Continuando a ampliação dos conhecimentos.	132
Figura 6 - Mapeando para selecionar o objeto a ser estudado.....	133
Figura 7 - Utilizando a foto como registro	142
Figura 8 - Registro da produção coletiva sobre o Futevôlei.	142
Figura 9 - Registro orientado por questões com vistas a organizar uma síntese.	144
Figura 10 - Questionário realizado pelo Professor M a partir do debate sobre o preconceito com o homossexual.....	145
Figura 11 - Desenho produzido pelos alunos da Professora J no momento da ampliação, quando estudaram o Biribol.	145
Figura 12 - Produção de um dos alunos da Professora J, utilizada para entendimento da lógica do rodízio no Voleibol.	145
Figura 13 - Desenho produzido por um dos alunos da Professora C quando pesquisaram o grafite, durante o estudo da manifestação cultural Hip Hop.....	146

1 – INTRODUÇÃO

Concluimos nossa graduação em Educação Física em 1981, na Faculdade de Educação Física e Técnicas Desportivas de Guarulhos, com uma formação essencialmente tecnicista com foco no ensino da gestualidade esportiva. Idéias de previsibilidade e de movimentos corretos e errados foram enfatizadas ao longo do curso, em diversas disciplinas.

Embora tenha sido um período de abertura política, mantive-nos a distância deste discurso no decorrer de toda nossa escolarização, pois não tinha a menor idéia de todos os conflitos sociais e políticos que envolveram a sociedade brasileira. A escola era para nós, algo inquestionável. Era natural não só ver um colega reprovado sob a justificativa de que não havia estudado, bem como ver colegas evadirem-se da escola com a pecha de que não tinham jeito para o estudo ou que não conseguiam aprender, [...] “como se o seu único potencial intelectual e pessoal fosse os que as qualificações escolares informam” (SACRISTÁN E PÉREZ GOMEZ, 2000, p.315).

A avaliação cumpria o papel de classificar, julgar, aprovar e reprovar. O indivíduo tinha seu desempenho medido por uma prova, concretizado em uma síntese (um número ou nota) e, em caso de reprovação, era-lhe atribuída a responsabilidade pelo fracasso. A educação cumpria seu papel seletivo com maestria e com pleno consentimento de uma parcela significativa da sociedade, que não se restringia àquela que ditava as regras. A essa maneira de pensar, Paulo Freire denominou consciência ingênua, na qual me incluía perfeitamente.

Após três anos de formação e uma vivência profissional restrita à educação informal, ingressamos como docente na rede estadual de ensino, atuando num projeto inovador: o chamado ciclo básico, o qual incluía as duas primeiras séries do ensino fundamental. Naquele momento, tiveram início as divergências entre a nossa formação e a realidade da sala de aula; o que parecia certo já não era mais. Mesmo planejando as aulas segundo a faixa etária dos alunos, estes, na maioria das vezes, correspondiam apenas às atividades de aquecimento¹, fazendo com que terminasse a aula frustrada por não ter conseguido ensinar os conteúdos planejados. Felizmente, havia um momento em que a rotina escolar proporcionava espaços de reunião com a coordenadora, ocasião em que era possível expor nossas dificuldades em relação à condução do trabalho

¹ A alusão ao “aquecimento” denota a concepção de Educação Física que caracterizou meus primeiros anos de trabalho. Com o tempo, essa visão foi sofrendo fortes abalos.

pedagógico. Nessas reuniões pedagógicas, deu-se o primeiro contato com as idéias de Piaget e suas noções de desequilíbrio, assimilação e acomodação, e de Vigotsky, com sua discussão sobre zona de desenvolvimento proximal.

Muito embora não compreendêssemos como colocar em prática tais conceitos, eles contribuíram para que percebêssemos que não bastaria planejar para a aula transcorrer como esperávamos, pois era necessário conhecer os alunos, e mais do que isso, compreendê-los como “sujeitos” singulares e pensar nas diferenças entre eles era fundamental.

Todas essas inquietações, provocadas pelas dificuldades encontradas na ação docente, serviram para refletirmos sobre uma atuação que contribuísse para a formação dos alunos. Para tanto, deveríamos pensar num plano específico para cada turma e, mesmo sem percebermos, a avaliação passou a assumir um importante papel no nosso fazer pedagógico.

Em 1992, ingressamos no quadro do magistério municipal de São Paulo, mediante concurso público. Era o último ano do mandato da Prefeita Luiza Erundina, um período de conquistas importantes para os profissionais da educação do município, como, por exemplo, a ampliação da jornada de trabalho com horários específicos para a formação dos professores. No interior da escola e nos documentos oficiais proliferavam discursos em prol de uma educação como prática social humanista, científica, crítica e libertadora, que teria ao lado de outras práticas, a perspectiva da transformação da sociedade, mediante a construção de uma escola mais justa, democrática e solidária.

Também foi neste momento que tivemos contato com as idéias de Paulo Freire que, à época, encontrava-se à frente da Secretaria Municipal da Educação, tendo sido dois anos e meio depois substituído por Mario Sergio Cortela. Idéias provocativas que fizeram-nos refletir sobre o ato de ensinar e compreender que ensinar exige humildade para reconhecer que enquanto ensinamos também aprendemos; que o aluno é um sujeito histórico e por isso não chega à escola desprovido de seus saberes, sendo estes construídos culturalmente. Assim, não seria possível pensá-lo a partir de um padrão ideal.

A organização do ensino, noção pedagógica atenta às aprendizagens individuais, baseava-se em três ciclos: primeira a terceira série; quarta a sexta série e sétima a oitava série. Esta alteração dos tempos de aprendizagem foi-nos apresentada como uma possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar. A reprovação, caso

necessário, acontecia nos anos finais do ciclo, o que significa dizer que no Ensino Fundamental haveria três momentos para interferir na promoção dos alunos.

A experiência de trabalho vivenciada nesse projeto foi marcante, pois a concepção de avaliação da escola organizada em ciclos aponta, teoricamente, não só para uma mudança de enfoque nos resultados e metas, bem como para o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do educando. Isso implica uma constante revisão da ação educativa. A avaliação assume características de investigação e diagnóstico do processo como um todo. Segundo Vasconcellos (2008), de nada adianta mudar a avaliação de forma isolada sem articulá-la com a mudança da metodologia e do trabalho em sala de aula.

Entretanto, em muitos casos a organização do tempo escolar em ciclos, causou certo desconforto ao professor que se viu desprovido do poder da avaliação para controlar, por exemplo, a disciplina da classe. Por sua vez, muitos alunos ficaram com uma falsa idéia de que não precisariam estudar, já que o professor não iria dar nota; afinal, ela era o “pagamento” dado pelo esforço despendido. Ora se não há nota, para que empreender esforço, não tem sentido. (VASCONCELLOS, 2008).

Como já mencionado, o ingresso na Rede Municipal de Ensino e a participação em discussões acerca do planejamento, da metodologia e dos conteúdos que seriam ensinados e das razões de ensiná-los fizeram-nos rever nossa ação pedagógica e retomar os estudos sistemáticos. O contato com autores, até então por nós, desconhecidos, as discussões travadas com uma amiga, também professora de Educação Física, desencadearam a primeira grande mudança em minha prática pedagógica. Passamos a enfatizar o processo histórico dos conteúdos trabalhados, o que tornou as aulas mais interessantes, mas, ainda, continuávamos planejando e desenvolvendo a mesma aula para turmas diferentes. Consequentemente prosseguíamos com alunos que não queriam participar, que sempre davam um jeitinho de escapar principalmente da parte prática da aula.

Foi na universidade, participando do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP que, aos poucos, percebemos que antes de iniciar o trabalho era preciso conhecer os alunos, saber o que eles sabem sobre o tema a ser estudado e não mais determinar o conteúdo a ser trabalhado independentemente de quem iria se beneficiar com ele. Percebemos que ao procurar fazer com que os alunos avançassem nas aprendizagens no mesmo ritmo, estávamos tentando imprimir marcas de uma cultura que, no nosso entendimento, era melhor. Atualmente compreendemos cultura

como toda produção histórica, assim sendo não pode ser herdada geneticamente. Cada grupo social atribui significados distintos para as práticas sociais nas quais está envolvido. A cultura é constituinte das identidades sociais. Historicamente, a cultura escolar tem privilegiado os textos culturais das classes dominantes, impondo os códigos acessados por esses grupos como se fossem os únicos e verdadeiros. Nesse sentido, as experiências vivenciadas ao longo de nossa escolarização em grande medida influenciaram as nossas ações enquanto educadora, fazendo-nos ignorar o fato de que cada criança que frequenta os bancos escolares traz consigo conhecimentos, comportamentos próprios de sua cultura, desconsiderar estes aspectos é ampliar a distancia entre a sua vida e a vida na escola.

Para que esse movimento iniciado a partir de nossas reflexões se efetivasse, a documentação do processo passou a ser fundamental. Percebemos que a avaliação estava diretamente ligada ao planejamento, e que o registro era uma forma de avaliar o processo de ensino aprendizagem. Embora sendo a avaliação um procedimento bastante complexo, optamos por estudá-la com mais profundidade, especificamente no que respeita à avaliação da aprendizagem, cujo resultado desdobra-se diretamente na sala de aula.

Ao aproximarmo-nos do tema, tivemos noção da dimensão de sua complexidade; percebemos que não seria possível discutir a avaliação da aprendizagem sem entender como se deu a integração desse mecanismo no ensino escolarizado. Buscamos compreender os conceitos que diferenciam avaliação educacional, avaliação institucional, avaliação de programas, avaliação de cursos, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem que, por sua vez, desdobra-se em avaliação mediadora, desmistificada, dialógica, formativa, contínua, diagnóstica, prognóstica, somativa, indiciária entre outras.

No primeiro momento, procuramos compreender onde nossas representações de avaliação ancoraram-se fazendo uma incursão pela história da avaliação, também apresentamos os estudos e proposições de avaliação da aprendizagem no sentido amplo. Nesse percurso, a divisão da escola em ciclos mereceu um destaque já que essa proposição desestabilizou as estruturas e as relações de poder na escola. Seguimos buscando saber como a Educação Física tem avaliado. Para tanto, a análise dos artigos compilados ajudaram-nos a ter uma visão mais consistente do campo.

Na aproximação com as discussões e produções acumuladas sobre a avaliação na Educação Física escolar, empreendemos uma pesquisa bibliográfica que compreendeu o período de 1997 a 2009. Foi a partir de 1997 que vislumbramos estudos em avaliação da aprendizagem que se distanciavam da concepção biológica da Educação Física, a qual privilegiava os testes e medidas de aptidão física, foco esse, que não interessava-nos. Daí emergiram as primeiras interpretações acerca do estado da arte da ação avaliativa no componente curricular.

Após uma análise dos conteúdos das produções compiladas, procuramos aproximar os trabalhos com perspectivas semelhantes, o que possibilitou a configuração de três grupos distintos: os trabalhos voltados para discussão conceitual da avaliação na Educação Física; aqueles que procuraram analisar os processos avaliativos que ocorrem na escola; e, finalmente, os trabalhos que procuraram refletir acerca de experiências que abrangeram os processos avaliativos.

Sabedores de que, em cada época, entraram em ação diferentes currículos do componente, procuramos compreender como se deu a avaliação em cada um deles, associando-os às identidades que cada um visava produzir. Tendo em mente, que assim como a avaliação, o currículo regula a prática pedagógica a fim de garantir que os alunos apropriem-se dos conhecimentos selecionados como válidos, e por essa razão merecem integrá-lo, definindo o que os alunos ou alunas devem se tornar (SILVA, 2002).

Considerando que o objetivo deste estudo é caracterizar o processo de avaliação na perspectiva cultural da Educação Física, reunimos as principais idéias dos autores que vêm contribuindo com a construção de currículos nessa vertente, (NEIRA E NUNES, 2009), cujos pressupostos teóricos sustentam-se basicamente no campo dos Estudos Culturais. Finalmente, explicitamos, de maneira breve, a história desse campo de estudo e investigação visando a elucidar seus principais conceitos e proposições.

A partir do exposto, pretendeu-se com este estudo investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no interior do currículo cultural da Educação Física, com o objetivo de não só caracterizá-las, descrever seus procedimentos principais, bem como desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função. Para tanto, analisamos a documentação pedagógica produzida pelos docentes e por seus alunos e confrontamos com as informações obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, com vistas a identificar seus pressupostos principais e, assim construir uma epistemologia da ação avaliativa com base nos Estudos Culturais.

Em decorrência desses objetivos, são estas as perguntas que orientam a condução desta investigação: 1. Qual a característica ou quais as características da avaliação no currículo cultural da Educação Física? 2. Qual o lugar da avaliação, considerando que nesta perspectiva, ela é entendida como um artefato cultural e como tal é construído socialmente? 3. Qual o sentido atribuído pelos professores à avaliação nessa perspectiva?

2- PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A temática da avaliação está cada vez mais presente no cenário educacional Brasileiro. No plano das políticas educacionais, temos assistido à instituição de sistemas de avaliação nos âmbitos: Municipal (Prova da cidade, Prova São Paulo), Estadual (SARESP, SIMAVE) ², Nacional (SAEB, ENEM, SARESP, ANEB, ANRESC, Prova Brasil, Provinha Brasil) ³ e internacional (PISA) ⁴. A partir de seus resultados, diferentes propostas curriculares têm sido implementadas e seus efeitos atingem diretamente os professores e o público em geral. A idéia que subjaz essa prática é de que os resultados traduzem com fidelidade o que os alunos sabem, sendo este um referencial confiável para a tomada de decisão acerca das políticas educacionais a serem instituídas.

Embora nosso foco de estudo seja a avaliação da aprendizagem em Educação Física, introduzimos o assunto referenciando-nos às avaliações externas, pelo fato de sua configuração traduzir a representação do que seja avaliação. Ao pensarmos em avaliação, logo nos vem à mente: semana de prova, vestibular, nota vermelha, reprovação, promoção, enfim. Ao pensarmos em avaliação em Educação Física, surgem em nosso pensamento: testes físicos, abdominais, cangurus, teste de Cooper, exame médico. O que nos levou a pensar esses adjetivos para avaliação? Qual a raiz desta nossa representação de avaliação? Quais discursos a engendraram? Onde a idéia de prova, nota e teste ancoram-se?

Como Candau e Moreira (2003), entendemos que a escola é uma instituição cultural e que não há prática pedagógica desculturalizada. Em tendo as experiências pedagógicas uma referência cultural, é possível situar a avaliação no campo das práticas culturais.

A avaliação como prática cultural, entendida aqui como toda construção social, está imersa em relações de poder. É possível fazer esta afirmação quando analisamos as relações entre educação e mercado de trabalho, entre a escola e o Estado, entre professor e aluno, e constatamos as relações de subordinação e submissão que se

² Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
Sistema Mineiro de Educação Pública.

³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

estabelecem. O mercado tem o poder de determinar qual é o capital humano que a escola precisa formar e o Estado faz a mediação desta relação através da proposição de currículos e avaliações externas. A escola - organização escolar derivada do sistema político -, por sua vez, utiliza alguns mecanismos de controle que visam promover as modificações esperadas pelo mercado de trabalho nos sujeitos. A seleção e a organização de conteúdos, a definição do número de aulas por componente, que diferencia e hierarquiza os conhecimentos, a pontualidade, a assiduidade são exemplos desse controle.

Afonso (2008), refletindo sobre o neoliberalismo, a gestão educacional e a avaliação, refere-se à conexão educação e mercado atribuindo à escola um papel de empresa prestadora de serviços educacionais e aponta dois modelos de responsabilização ou de prestação de contas desses serviços: o administrativo-burocrático e o baseado na lógica do mercado. Nos dois modelos, as formas de avaliação adotadas pelo sistema educacional são estandardizadas; baseiam-se em dados de natureza quantitativa por facilitarem medir, comparar e controlar a ação educativa e institucional. No que tange ao modelo baseado na lógica do mercado, o aluno passa a ser visto como cliente da educação que exige a publicação dos resultados obtidos pelas escolas. Já no modelo administrativo-burocrático, não há necessidade de publicação de resultados, visto que o diretor presta conta diretamente aos níveis hierárquicos mais elevados do sistema de ensino, recaindo sobre ele a responsabilidade quanto aos resultados apresentados pela escola, fato que gera uma busca por mecanismos de controle mais rígidos e eficientes, em que se exerce a vigilância hierárquica, aplicam-se sanções normalizadoras combinadas com o exame, definido assim por Foucault (2009, p.177):

[...] É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a da demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

À relação de subordinação e submissão entre professores e alunos interpõe-se o exame que emergiu sob a forma de avaliação externa nos últimos anos em todos os

níveis de ensino, desencadeando um clima de competição entre escolas, professores e alunos. Nesta lógica, a qualidade é o produto da competição, o contexto, as interações e construções coletivas são secundarizadas. O efeito cascata das relações de vigilância traduz a hierarquização das funções de cada um, no âmbito do sistema educacional e institui velhas formas de subordinação (FREITAS, 2004).

As relações sociais a serem vivenciadas fora da escola são exercitadas em seu interior, nela, a escola, os alunos aprendem a obedecer, aprendem quem manda, aprendem a ser subordinados. Essas aprendizagens também são avaliadas, porém, nem sempre declaradas formalmente. Freitas (2004) aponta que é no bojo da avaliação informal que começa a ser jogado o destino dos alunos para o sucesso ou para o fracasso. É importante ressaltar que essas práticas não brotaram do nada, não são naturais, inquestionáveis. Os objetivos, métodos, aprendizagem, avaliação compõem a experiência escolar, integrando-se ao seu contexto. Todavia não são conceitos essencializados, mas produzidos culturalmente. No âmbito da escola, estes elementos são mediadores das relações de aprendizagem podendo se constituir em mecanismo de produção das hierarquias de excelência de que fala Perrenoud (1998). O autor corrobora nossa assertiva ao afirmar que, a escola fabrica excelência, e que, os juízos e hierarquias escolares, como todas as representações, são resultados de uma construção social e cultural, destacando o poder da instituição escolar em construir representações da realidade.

Na análise cultural, as representações atribuem sentidos, que criam efeitos de verdade acerca das explicações sobre os objetos reais, ou seja, não os representam. Nesse sentido, ao definirmos um mau aluno, fazemo-lo pela ausência de algumas características que compõem nossa representação de bom aluno. Desta forma, como afirmam Neira e Nunes (2009, p. 182) “[...] a representação passa a ter um caráter de política de identidade, pois o autor da representação, ao escolher o que torna presente para o social no ato de representar, exclui tudo que não deseja ver representado.”

A avaliação convencionalmente por nós conhecida e vivenciada como aluna e professora agrega alguns significados próprios do grupo social que teve o poder para defini-la tal como ela se apresenta. O mérito, a prova, o exame, a nota são significados produzidos e que nos posicionam como sujeitos da educação. Em outras palavras, para sermos bons, precisamos tirar boas notas, obedecer, ter nossas lições em dia, enfim. O conceito de representação é compreendido aqui como um processo cultural. Nesse sentido, Woodward (2000, p. 17) salienta que: “[...] É por meio dos significados

produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Cabe perguntar: por que esse significado de avaliação é majoritariamente aceito e não outros?

Dependendo de como a avaliação for definida, sua prática terá uma característica, qual seja, ao longo do nosso estudo, deparamo-nos com diferentes definições acerca do ato de avaliar, entre elas: avaliar é medir, classificar, verificar, controlar, acompanhar, investigar, colher informações. Encontramos esses conceitos em vários autores, dentre eles: em Romão (1999), o qual destacou um tópico de seu texto para discorrer sobre medida e avaliação tencionando diferenciá-las, porém entendendo-as como constitutivas do ato de avaliar. Esteban (2008), (2003), ao criticar a avaliação como classificação, posiciona-se contrária às práticas avaliativas que excluem, subalternizam, invisibilizam os alunos que erram; inversamente, afirma que as práticas avaliativas devem compreender o erro como um não saber, como indício; Canen (2001) traz o conceito de avaliação diagnóstica ou transformadora; em sua visão, essa avaliação, se propõe a expor as práticas avaliativas usualmente empregadas nas escolas desvelando seus elementos classificatórios e reprodutores. Essa miríade de definição revela a complexidade que cerca o tema da avaliação. A compreensão de como essas concepções de avaliação foram se constituindo culturalmente e instituídas no contexto escolar, pode nos dar elementos para pensarmos outras formas de avaliar, cujo objetivo principal não seja o controle, a exclusão e que não privilegiem apenas o conhecimento científico, conseqüentemente, a cultura de um único grupo social.

Assim sendo, com o objetivo de encontrar respostas para nossas primeiras indagações, o que possibilitou a nossa aproximação com o tema, buscamos neste tópico fazer o caminho histórico da avaliação tomando como referência principal a obra de Heraldo Marelim Vianna (2000).

Avaliar, controlar, medir são conceitos que têm sido considerados sinônimos no imaginário de professores, alunos e do público em geral, confusão esta para Vianna injustificada, pois a medida em sua visão “[...] pode ser um momento inicial de avaliação, porém, não é condição essencial para que se tenha uma avaliação que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor” (p. 25). Nos textos investigados sobre a avaliação da aprendizagem, chamou-nos atenção um fato recorrente. Na maioria deles, os autores procuraram explicitar o conceito de medida, avaliação e testes. A título elucidativo, dentre os autores, destacamos Haydt (1995, p. 9) para quem “[...] medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de

alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais”. Cotidianamente, utilizamos unidades de medida como o metro, o quilo, o litro, as horas, os minutos, os meses, os anos os quais são expressos numericamente daí vem a idéia de objetividade, de precisão. “[...] Testar significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa através de situações previamente organizadas, chamadas testes”. (HAYDT 1995, p. 9). Embora tenham uma aplicação bastante significativa na educação, a autora salienta o limite da sua utilização já que nem todos os resultados do ensino podem ser medidos por meio de testes.

Avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou alguma coisa tendo como base uma escala de valores. Assim sendo a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos através desses instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. (HAYDT, 1995, p.10).

Este dado pode ser um indicador da confusão que se estabeleceu no contexto das escolas. Sousa (1997), ao realizar um estudo envolvendo pesquisas efetuadas em diferentes contextos brasileiros, a partir de 1980, cujo objetivo foi descrever e analisar como vem sendo vivenciada a avaliação escolar, buscando elucidar seu significado com base na similaridade dos resultados, afirmou que há uma “cultura avaliativa” que direciona as práticas e expectativas dos professores. Destacaremos uma das descobertas evidenciadas pela autora que confirmam a nossa afirmação:

Foi recorrente a denúncia de que, tal como tendencialmente vivenciada, a avaliação tem se confundido com procedimentos de medida, de verificação do rendimento escolar, que resultam na atribuição de um conceito ou nota ao aluno, tomados como referência para decisão quanto à promoção ou não para a série ou o ciclo subsequente. Os resultados constatados por meio de procedimentos de testagem não são interpretados com vistas a gerarem possíveis alterações ou redirecionamentos nas propostas de trabalho delineados no início da série ou ciclo, não se traduzindo, portanto, em decisões e práticas viabilizadoras do aprimoramento do trabalho escolar. (SOUSA, 1997, p.128).

Nosso estudo revelou que a tradição da avaliação, no Brasil, sofreu uma forte influencia estadunidense. Segundo Viana (2000), é a partir dos estudos de Horace Mann iniciados em 1845 que, nos Estados Unidos da América do Norte, passa-se a

utilizar os dados recolhidos das avaliações para fundamentar as decisões referentes às políticas públicas acerca da educação. A coleta dos dados dos alunos foi sendo aprimorada e alguns procedimentos são ainda utilizados como, por exemplo, o *survey*⁵, utilizado também na pesquisa e instrumentos objetivos padronizados que conhecemos como provas. Esses procedimentos seguem utilizando os escores dos alunos como principal referência da eficiência dos programas educacionais. É o que vivenciamos hoje em nosso país.

Outro estudo de igual relevância nos Estados Unidos foi o de Joseph Rice em 1895 que se referia à verificação da influência do tempo de treino (*drill*) no processo de alfabetização (*spelling*) em diferentes unidades escolares. Seu trabalho teve grande repercussão, provocando mudanças na atuação de muitos professores alfabetizadores. Contudo, o maior impacto deu-se por razão da metodologia inovadora de caráter experimentalista e quantitativo, inédita até então.

No início do século XX, a sociedade estadunidense sofreu influência do modelo industrial das transformações técnico-científicas iniciadas no período moderno. Período esse, de busca extrema da racionalidade técnica, em que o conhecimento científico é transformado em tecnologia que, entre outros efeitos, estimularam os movimentos migratórios e o processo de massificação da escolarização. As escolas cresciam com rapidez, o público que as freqüentava aumentava e se diversificava e a educação não conseguia atender às particularidades desses alunos. Em não dando conta do público que estava recebendo, a educação recorreu à psicometria para justificar o injustificável, a aptidão natural, o sujeito seria naturalmente incapaz; sua incapacidade se devia a sua herança genética. Assim, ficava naturalizada a supremacia de um povo sobre outro, legitimada pela biologia.

A explicação produzida pela ciência na qual as desigualdades sociais são vistas como desigualdades naturais entre os indivíduos, influencia sobremaneira a conduta da escola que, por sua vez, torna-se um *locus* privilegiado de disseminação desse pensamento. Disso decorre um interesse pelos currículos escolares; debates e estudos são formulados na década de 1920, assinalando a necessidade de racionalização na elaboração dos currículos.

A racionalização do trabalho fabril é trazida para o currículo por F. Bobbit, inspirado pelas idéias de eficiência e qualidade de Frederick W. Taylor, o qual entendia

⁵ Inspeção, medida, levantamento, verificação. (Vianna, 2000).

que para se obter qualidade não se precisaria de operários inteligentes, mas tão somente que eles executassem suas tarefas eficientemente e num menor tempo possível. A tônica era não só controle de qualidade, como também da ação dos operários. Esse controle foi transferido para a educação via currículo, culminando no desenvolvimento dos instrumentos de medidas e das técnicas de análise encontrados nos trabalhos de E. Thorndike e K. Pearson. Conforme Silva (2004), Thorndike em seus estudos concentrou-se na relação entre o comportamento e as circunstâncias ambientais, estabeleceu o conexionismo ou escola E-R (estímulo – resposta). Para ele, a aprendizagem estava no foco central da ciência do comportamento, e em sua explicação desenvolveu a lei do efeito, afirmando que todo comportamento para ser aprendido depende do reforço que a ele se vincula, ou seja, o organismo repete um comportamento porque sua consequência é satisfatória. Segundo Haydt (1995, p.86) “Thorndike realizou vários testes, dentre eles os testes de inteligência e os primeiros testes de rendimento escolar. “[...] foi também o primeiro a utilizar os testes de aptidão intelectual nos exames de admissão à universidade”.

Vianna (2000, p.25) salienta 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 acentue 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.

Os estudos sobre diferenças individuais contribuíram para esta confusão por utilizarem o teste do psicólogo Alfred Binet que media a inteligência em termos quantitativos e precisos (VIANNA, 2000). No entanto, é a partir de 1915 que começaram a firmar-se os princípios básicos de mensuração educacional e psicológica.

Soeiro e Aveline (1982), afirmam que a Primeira Guerra Mundial desencadeou o surgimento de testes para auxiliarem na classificação de milhões de homens convocados para a guerra. Esses testes poderiam ser aplicados tanto em pessoas que tinham certo preparo quanto em estrangeiros ou mesmo para quem não dominasse o sistema de escrita convencional. Por essa razão, foram reconhecidos e mais tarde liberados para o uso nas escolas.

A proliferação de testes encontra guarida na pretensão de objetividade da avaliação em contraposição aos exames tradicionais vulneráveis à subjetividade de quem os propõe e de quem corrige os testes. Esse pensamento ancora-se nos princípios positivistas de racionalidade, precisão, aliados à psicomетria nas medições psicológicas.

Sacristán e Pérez Gómez (2000), ao refletirem sobre a evolução do pensamento e das práticas de avaliação na escola, destacam a classificação como prática que visa a permitir a graduação o que equivale dizer, determina quem deve ser titulado propiciando a seleção e hierarquização dos alunos com base no julgamento do professor; outra prática refere-se à preocupação com a objetividade, pois a avaliação é entendida a partir de um conceito positivista de ciência. Neste pensamento sustentou-se a prática dos testes com fins de controle e de seleção. Fechando a síntese das práticas avaliativas, os autores apontam a avaliação com base na teoria condutista de aprendizagem. Essa perspectiva considera como efeitos educativos apenas aqueles que se traduzem em mudanças de conduta observáveis por meio de técnicas objetivas de avaliação.

Os testes são poderosos mecanismos de legitimação da exclusão, sendo quase sempre utilizados também com fins de controle; por meio deles, escolas e alunos são comparados e classificados e professores premiados ou desqualificados. O controle apóia-se na coerência e na homogeneidade, transita no universo do rigor, do explicado; por essa razão, tão valorizado e almejado pela ciência.

A busca de controle e de eficiência via racionalização passa a ser a tônica nos Estados Unidos. Para isso, 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. Vale ressaltar que na década de 1950, os Estados Unidos constatarem a sua inferioridade tecnológica após o lançamento do satélite soviético Sputnik⁶; esse sentimento repercutiu na educação porque a ela foi atribuída a ineficiência e a responsabilidade por essa inferioridade. Diante dessa constatação, nos Estados Unidos, buscou-se recuperar o tempo perdido com a criação de novos currículos, tendo a avaliação, nos dizeres de Apple (2001, p. 66), como o seu cão de guarda.

⁶ O lançamento do Sputnik pôs em questão a presumida liderança científica dos Estados Unidos. Não só pôs em questão os pressupostos de avaliação dos jovens americanos, como desencadeou a reformulação dos currículos nacionais. Desse momento em diante, a questão do controle da aprendizagem passou a ser o foco central no debate sobre os sistemas escolares, podendo admitir-se que os rankings dos nossos dias são herdeiros em linha direta desse acontecimento. Neira e Nunes (2006).

É com Ralph Tyler que os estudos sobre currículo destacam-se e seu trabalho influencia sobremaneira a avaliação educacional no Brasil, principalmente na sua dimensão técnica. Sousa (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.

Gimeno Sácristán e Pérez Gómez (2000, p.300) corroboram essa análise, afirmando que:

O esquema de organizar a prática didática baseado na teoria curricular de Tyler (1973)⁷, junto a uma visão condutista da aprendizagem acrescentava uma ferramenta bem construída à mentalidade anterior⁸. A teoria condutista de aprendizagem tinha para avaliação a consequência de considerar como efeitos educativos só aqueles que se traduzem em mudanças de conduta e que, por isso mesmo, são observáveis por meio de técnicas objetivas de avaliação. Esta orientação predominou durante os anos 60 e 70 do século XX. Se o ensino e o currículo, partem do esclarecimento preciso dos objetivos, a avaliação constatadora da eficácia deve comprovar sua realização.

Ao mesmo tempo em que a temática da avaliação estava em pauta, havia uma controvérsia entre o currículo tradicional e o currículo progressista, inspirado nas idéias de John Dewey as quais destacavam que o conhecimento torna-se significativo quando é adquirido na vivência. Assim, além dos conteúdos formais, o aluno teria à disposição algo concreto para aprender.

Para Aguiar Neto e Sereno (1999) Dewey criticava a educação tradicional, principalmente no que se refere à memorização, preconizando que a educação deveria favorecer a aprendizagem individual e valorizar o aluno de forma diferenciada. Para que esse tipo de educação se efetivasse, seria necessário romper com a perspectiva de ensino-aprendizagem em termos de transmissão de informações, que atribui ao aluno

⁷ TYLER, R. *Princípios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973.

⁸ Os autores referem-se à objetividade e classificação já mencionadas anteriormente.

um papel passivo. Na perspectiva de uma visão democrática de sociedade e de desenvolvimento integral do aluno, Dewey sustentava que o aluno não se desenvolve apenas tecnicamente, mas intelectual e moralmente. Silva (2002) alega que para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida, quanto como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Embora as idéias de Dewey não se afinassem com as de Tyler, que por sua vez se aproximava da perspectiva de Bobbit, Tyler e Dewey atuaram conjuntamente no primeiro estudo de avaliação longitudinal “*Eight -Year Study*”⁹. Doll Jr. (1997) aponta como diferença crucial de valor entre John Dewey e Ralph Tyler a seguinte:

Dewey vê os fins educacionais surgindo dentro do processo da atividade experiencial, com a aprendizagem como um subproduto dessa atividade; Tyler vê os fins educacionais estabelecidos antes da experiência, com a aprendizagem como um resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado – um resultado que pode ser medido. (DOLL JR, 1997, p. 69)

Esse estudo experimental realizado com base na análise de programas elaborados de acordo com as necessidades dos alunos, inaugura uma nova concepção de avaliação educacional que compara os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados. Para Tyler, educar consistiria em mudança de padrões de comportamento, as habilidades deveriam ser expressas em objetivos e a avaliação verificaria as suas concretizações. Com Tyler, o enfoque passa da avaliação das habilidades dos indivíduos para o julgamento do currículo.

Sob a ótica de Vianna (2000, p.53), Tyler concebia a avaliação como um processo de identificação de valores que deveria permitir a análise periódica da eficiência das escolas e assinalar os pontos críticos dos programas escolares, no sentido de aperfeiçoá-los.

O ensino que privilegia a técnica e a eficiência, também chamado modelo tecnicista de educação, destaca os objetivos como o condutor do processo. Nesses termos, tanto alunos como professores seriam promovidos a meros executores do projeto educacional planejado por pessoas consideradas capacitadas e imparciais. O funcionamento da escola assemelhava-se ao da indústria cujo objetivo seria a melhoria e

⁹ Este estudo realizado (1932 – 40) nos Estados Unidos da América do Norte, buscou comparar a eficácia da escola tradicional à da escola secundária progressista, uma vez que alguns colégios e universidades recusavam o ingresso de alunos provenientes das escolas orientadas pela proposta de Dewey.

o aumento da produtividade. Para tanto, os objetivos deveriam ser definidos de maneira a permitir que o alcance desses se revelasse em comportamentos explícitos. Segundo Neira e Nunes (2009, p.73), “[...] Uma formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos permitiria programar atividades de ensino, selecionando adequadamente os conteúdos, tempos, métodos, estratégias e formas de avaliação da aprendizagem.” A educação como forma de controle dos comportamentos sociais estabelece-se e a avaliação por objetivos ganha centralidade. Vale ressaltar que, nesta perspectiva de educação, o sentido da avaliação é o de medida, de controle da aprendizagem. Haydt (1995, p. 60) corrobora essa afirmação ao afirmar que: “Os testes são especialmente recomendados para determinar se os objetivos cognitivos estabelecidos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos.” Dentre as vantagens atribuídas à utilização da testagem reside a eliminação da subjetividade de quem corrige e da interferência das características pessoais dos alunos.

Esse modelo de avaliação por objetivos difundiu-se no Brasil no final da década de 1960 e grande parte da década seguinte, período marcado pela idéia de educação como investimento. Suas repercussões permanecem perceptíveis nos dias atuais (FREITAS, 2004), sobretudo, nas preocupações em relação ao planejamento educativo.

O modelo de Tyler recebeu muitas críticas por parte de educadores insatisfeitos com os modelos tradicionais de avaliação, porque rejeitavam a influência da tradição psicológica que dominava a pesquisa educacional. Entendiam que a pesquisa e a avaliação educacional precisavam ter uma abordagem sociológica. Defendiam que a pesquisa e a avaliação precisavam pautar-se em paradigmas que fossem para seres humanos, já que os testes trazidos para a educação por Torndike e Skinner eram aplicados em animais.

Como podemos perceber, a eficiência dos testes e seus resultados encerram o processo avaliativo, uma vez que se restringem a uma correspondência lógica, na qual o professor define o objetivo, sejam eles de qualquer ordem e os alunos devem por meio de seus comportamentos expressarem o seu alcance, sendo estes procedimentos suficientes para definir e teorizar sobre o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Encontra-se em Sousa (1997) e Vianna (2000) elementos que ratificam nossa afirmação, os quais já foram mencionados.

Essa forma de olhar a avaliação dialoga com o pensamento científico, o qual se expressa na comprovação, no entendimento de que o conhecimento existe e está

pronto para ser descoberto; uma vez descoberto e comprovado já pode ser teorizado. A esta concepção de educação e de avaliação subjaz o pensamento positivista. Na visão de Romão (1999, p.28), 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”.

No caso da avaliação, os resultados mostram a descoberta comprovada pela eficiência dos testes, sendo possível, portanto, constatar alguns fatos, os quais reiteram que o fracasso dos estudantes é de sua inteira responsabilidade, estando em perfeita consonância com o individualismo e autonomia apregoados pelo pensamento científico moderno. Daí depreende-se que os resultados dos estudantes de uma instituição poderiam se repetir linearmente nas demais.

Com base nessa pretensa linearidade e buscando a objetividade implícita nas provas tanto interna como externas, a escola tem valorizado as verdades universais ditadas pela ciência, de tal forma que o sujeito que não consegue comprovar que aprendeu o conteúdo dado no decorrer do ano letivo, recebe a sentença de reprovação, retenção ou qualquer outro adjetivo. Ao professor, cabe a tarefa de transmitir os conhecimentos, ao aluno, a tarefa de mobilizá-los e devolvê-los, não lhe cabendo questionar ou emitir opinião.

Com base nesse raciocínio, o modelo tecnicista de educação que segundo a classificação de Silva (2002) integra as teorias tradicionais de currículo, entende que existe um conhecimento, uma cultura que todos devem apropriar-se, pois trata-se de saberes que garantirão o direito às oportunidades de inclusão e ascensão social. As teorias que fundamentaram esse modelo não estavam preocupadas em questionar os arranjos sociais; inversamente, buscaram a manutenção do *status quo* tomando-o como referência. Centraram-se na atividade técnica do como fazer.

Essa perspectiva de educação, denominada “bancária” por Paulo Freire, concebe o aluno como uma tábula rasa, em que o professor deve depositar os conhecimentos e quando os solicitar, o aluno deve devolvê-los intactos. Freire (1998, p.37) afirma que:

Não é possível pensar os seres humanos longe, se quer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

A crítica ao currículo tradicional é desencadeada, segundo Silva (2002), pelas grandes transformações sociais operadas na década de 1960. Paulo Freire em nosso país soma-se a outros teóricos como Michael Young na Inglaterra, representante do movimento chamado Nova Sociologia da Educação; nos Estados Unidos da América do Norte, o movimento de reconceptualização tem como representantes os teóricos Bowles e Gintis; na França, Althusser, Bourdieu, Establet e Baudelot. Esses teóricos buscaram questionar os arranjos sociais e educacionais que promoveram a desigualdade social ao referenciarem-se pelo *status quo*. Silva (2002) qualifica as teorias tradicionais como teorias de aceitação, ajuste e adaptação e as teorias críticas, como teorias da desconfiança, do questionamento e transformação radical. Esses estudos influenciaram o campo da avaliação, com as críticas à pretensa objetividade do modelo de Tyler.

As teorias críticas denunciaram não só a função reprodutora da educação, bem como seu papel de inculcadora da ideologia dominante. Dentre os trabalhos de grande relevância, destacam-se os de Louis Althusser, “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, no qual o autor faz uma conexão entre educação e ideologia. Conforme Silva (2002, p.31), [...] “o autor argumenta que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos”.

Com o mesmo sentido, o trabalho de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, “A reprodução”, denuncia que o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido diretamente do funcionamento da economia. Afasta-se, assim, da análise marxista, que busca estabelecer qual é a ligação entre escola e economia e entre educação e produção. Com base nessa análise, os dois elementos estão no centro da dinâmica social, ou seja, Bourdieu e Passeron buscaram compreender como a escola contribui para que a sociedade continue dividida entre proprietários dos meios de produção (capitalistas) e proprietários de sua capacidade de trabalho (trabalhadores).

Bourdieu e Passeron veem a escola e a cultura através de metáforas econômicas. A escola funciona como uma economia traduzida no conceito de “capital cultural”. Segundo esse conceito, a reprodução social advém da reprodução cultural, reproduzindo a cultura dominante, ou seja, aquela que tem prestígio reconhecido nos gostos, costumes, modos de comportamento. Se a cultura tem valor, quem a possui tem vantagens materiais e simbólicas. Dessa forma, constitui-se no capital cultural. No curso dessa lógica, a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida, porém essa

reprodução se efetiva por um mecanismo de exclusão que os autores vão chamar de dupla violência do processo de dominação cultural: de um lado, a imposição e de outro, a ocultação de que existe uma imposição, o que empresta ao processo um falso caráter de naturalidade. O currículo imposto expressa-se na linguagem dominante e a avaliação com caráter classificatório legitima essa naturalização, utilizando o mérito como um argumento que convence o estudante de que ele é incapaz e de que a culpa pelo seu fracasso é dele.

Dessa forma o currículo atua ideologicamente para formar a consciência dominante ou dominada, por meio de práticas de significação que, como ele, também foram inventadas socialmente. Dentre elas, o ensino e a avaliação. Nesse sentido, as práticas avaliativas exercem a função de controle que, por sua vez, está associado ao enquadramento; em outras palavras, o controle aponta como os alunos estão traduzindo os códigos proclamados no currículo por meio dos conteúdos selecionados e a forma como deverá ser transmitido, ou seja, quanto maior o controle, maior o enquadramento, Silva (2002), em suas investigações acerca das teorias do currículo, apresenta dois tipos de códigos elaborados por Bernstein, o código elaborado e o código restrito. O primeiro refere-se aos textos que a própria pessoa produz independente do contexto local e o segundo fortemente conectado ao contexto; o texto é produzido na interação social. “Aprende-se o código, entretanto sempre de forma implícita ao se viverem as estruturas sociais em que o código se expressa. No caso da educação, essas estruturas se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação”. (SILVA, 2002, p.75). Bernstein¹⁰ (1975, apud Silva, 2002, p. 71), destaca que a divergência entre o código elaborado pela escola e o código restrito das crianças poderia explicar o fracasso a elas tributado.

Essas teorias influenciaram o campo da avaliação com as críticas à pretensa objetividade do modelo de Tyler. Na realidade, o debate estabeleceu-se no campo da epistemologia, pois enquanto a abordagem das ciências físicas preocupava-se em estabelecer leis, estatísticas e generalizações, as ciências sociais estariam interessadas nas análises dos indivíduos ou de casos particulares. O principal questionamento girava em torno da possibilidade de estudar-se da mesma forma, fenômenos naturais e sociais a partir de um único método.

¹⁰ BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*, v. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

A idéia de que os resultados das avaliações poderiam ser generalizáveis, dada a sua objetividade, foi contestada, pelos que se propunham a imprimir um posicionamento científico de sentido humanístico, ou seja, sociológico nas ciências do homem, inclusive na área de avaliação educacional (VIANNA, 2000, p.56).

Destacamos alguns autores cujos princípios convergem com o pensamento sociológico em questão.

Cronbach¹¹ (1963 apud Vianna 2000, p. 67), entende a avaliação como uma atividade diversificada e, como tal, a tomada de vários tipos de decisões e um grande número de informações, não podendo ser confundida com a construção de instrumentos para medir comportamentos e também obter escores fidedignos. Na visão do autor, a avaliação deve ser usada com a intenção de tomar três tipos de decisão: 1. quanto ao material necessário, aos métodos de ensino, se são eficientes ou não; 2. a avaliação deve servir para identificar as necessidades dos alunos a fim de replanejar a instrução; 3. deve servir para julgar o mérito, selecionar e agrupar. Esse procedimento permitiria ao professor conhecer os progressos e as dificuldades de seus alunos. Por fim, a avaliação deve servir para julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores.

Sob a ótica de Scriven¹² (1967, apud Vianna, 2000, p. 85), a avaliação desempenha diferentes papéis, mas possui um único objetivo, que consiste em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões avaliadas. Ele atribui duas funções que considera principais na avaliação, quais sejam: a função formativa, a qual deve orientar o processo de elaboração do currículo, pois está relacionada com a decisão no desenvolvimento do programa, e a função somativa, ligada à decisão de continuar, interromper ou adotar um programa.

Stufflebeam¹³ (1971 apud Viana, 2000, p. 102), pensa a avaliação com o objetivo de tomada de decisão, destaca-se pelo conhecido modelo CIPP - Contexto, Insumo, Processo e Produto. A função contexto identifica necessidades, problemas, causas; a função insumo resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento; a função processo funciona como um acompanhamento, no sentido de pensar estratégias a serem

¹¹CRONBACH, L. J. Course Improvement through Evaluation. Teachers College Record, 64, p. 672-83, 1963.

¹²SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA. Monograph1, Rand Mc Nally and Co., Chicago, 1967.

¹³STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of de CIPP Evaluation Model Educational Accountability. Journal of Research and Development in Educations, 5 (1), p. 19-25, 1971.

implementadas com vistas a solucionar problemas, verifica se os projetos estão sendo implementados; a função produto vai considerar os resultados do processo. O ponto central desse modelo é o aprimoramento e não a comprovação. Viana (2000) chama a nossa atenção para o contexto em que esse modelo surgiu. Em 1965, a lei que definiu a educação compulsória nos Estados Unidos estabeleceu que todos os projetos financiados pelos órgãos federais deveriam ser obrigatoriamente avaliados. Os modelos tradicionais de avaliação permitiam apenas ter os relatórios conclusivos no final de cada projeto. Neste momento, não era essa a expectativa da comunidade educacional. Por essa razão, o modelo CIPP ganhou destaque.

Outro estudioso mencionado por Vianna (2000, p. 122) é Robert Stake¹⁴ (1967) que destaca o lado informal e formal da avaliação, entendendo por informal as observações casuais, julgamento subjetivo, normas intuitivas, e por avaliação formal, dentre outros elementos, testes e comparações controlados. Stake critica o excesso de preocupação psicométrica de alguns avaliadores. Segundo ele, nas avaliações formais não existe um esforço para relacionar a situação de sala de aula com os resultados alcançados. Preocupa-se em apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação, entendendo que a avaliação deve olhar para a complexidade da educação, cujos objetivos podem variar de acordo com o contexto. Sendo assim, o que serve para uma escola pode não servir para outra. Embora o autor posicione-se contrário à padronização traduzida pelos testes referenciados à norma, defende que o avaliador deve identificar os melhores padrões para o seu caso especial.

As idéias desses autores, aqui brevemente expostas, comprovam a complexidade do ato de avaliar. Embora atribuam funções, conceitos ou objetivos diferentes, os estudiosos não descartam a necessidade de testes e medida.

Nosso entendimento é de que somente um conhecimento fixo pode ser invariavelmente medido. Que conhecimento é esse que se mantém inalterado? A quem pertence esse conhecimento passível de ser quantificado? Qual grupo social tem o poder de definir que conhecimento a educação deve veicular? Qual capital cultural tem mais valor na escola? O que acontece com aqueles que não dominam esses conhecimentos?

Os textos visitados revelam que o conhecimento científico representa o capital cultural validado pela elite conservadora, que precisa impor a sua cultura a fim de manter o poder sobre os demais, servindo-se, para tanto, da educação institucional. A

¹⁴STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68, 7, p. 523-540, 1967.

avaliação utilizada como instrumento de regulação, como sinônimo de medida e qualificada como discriminatória, segregadora, excludente, trouxe à tona o fracasso escolar e a evasão como problemas a serem resolvidos.

A partir das idéias expostas, apreendemos que as ações educativas concretizadas lá na quadra, na sala ou em qualquer espaço utilizado pelo professor de Educação Física não devem estar alheias às políticas educacionais. Compreender o campo da avaliação em seu sentido amplo, permite-nos enxergar as conexões entre o espaço da sala de aula, a instituição, e o sistema de ensino. Entendemos como Freitas (2009, p. 9) que:

[...] A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam estar articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos.

Consideramos que o caminho percorrido respondeu às nossas indagações iniciais, permitindo-nos situar as nossas representações historicamente.

No tópico seguinte, apresentaremos os estudos compilados acerca da avaliação da aprendizagem que trazem como tema central, a busca por alternativas de avaliação que possam contribuir para atenuar os efeitos das desigualdades sociais.

2.1. Estudos sobre a avaliação: críticas e proposições.

Na produção acerca da avaliação da aprendizagem, por nós acessada, percebemos que os procedimentos relativos à sua prática não estão associados à sua finalidade; não há uma reflexão acerca do por quê, do para quê se avalia, a quem ela pode beneficiar ou prejudicar, e ainda, não há reflexão sobre o que fazer com seus resultados. Os estudos acessados indicam que a dimensão técnica da avaliação ocupa lugar de destaque. Villas Boas (2008) salienta que essa dimensão é importante, mas o é, ao lado das dimensões política, social, ética, afetiva e cultural. As tentativas de inovação da avaliação esbarram na questão da qualidade da educação, ou seja, um dos

fatores que dificultam a superação da prática tradicional de avaliação é a certeza de que a avaliação classificatória garantirá a qualidade do ensino.

[...] o que parece obstinar a todos é a possibilidade de chegada a resultados “objetivos” e à suposta eficácia institucional que a partir deles se poderia vislumbrar. Isso demonstra que há em curso, no interior das relações escolares, uma tentativa de naturalização do ato avaliativo como regulador exclusivo ou prioritário do trabalho escolar, ou seja, uma torção imaginária com vistas ao hiperdimensionamento de apenas um dos tantos usos e costumes institucionais escolares. (AQUINO, 1997, p.104)

Vale ressaltar que essa crença na eficácia da avaliação não está circunscrita ao universo escolar ou ao grupo de professores, mas à sociedade como um todo. A publicação dos resultados das avaliações com o ranking das escolas reforça no imaginário do público, de maneira geral, ainda mais a competição entre os envolvidos e a idéia de que avaliar tem como seu correlato quantificar.

Nessa direção, a proliferação das avaliações em larga escala com viés quantitativo caminha na contramão do discurso da avaliação formativa, contínua ou processual que ocupa, cada vez mais, as discussões no âmbito pedagógico como perceberemos nos autores estudados.

Sousa (1995), ao analisar as pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil de 1930 a 1980, observou alguns aspectos recorrentes. Para além das críticas à concepção tecnicista, a autora chama a atenção para o fato de essas pesquisas apontarem a necessidade de outros referenciais teóricos que expressem uma concepção de avaliação enquanto processo de reflexão sobre a ação e para a ação. Também para a necessidade de envolver-se o aluno na avaliação, para a necessidade de romper com a relação entre a avaliação e classificação e para a necessidade de olhar para avaliação da organização escolar e não apenas para o aluno, pois a instituição corrobora com a produção do fracasso escolar.

A pesquisa realizada por Ludke (1992) a qual objetivou investigar o processo de avaliação dentro da escola pública de primeiro grau, hoje, Ensino Fundamental, permitiu observar que entre professores e supervisores não havia um discurso pronto e uniforme acerca da avaliação. No entanto, a pesquisadora conseguiu captar duas concepções de avaliação. A primeira, classificada pelos sujeitos da pesquisa como tradicional, a qual situa o professor como o dono do saber e o aluno como um ser passivo, que aprende. Nessa abordagem, recorre-se à medida, traduzida em uma nota. A

segunda concepção opõe-se à primeira, divulgando um discurso construtivista de avaliação, em que o professor é tomado como orientador da aprendizagem e o aluno como sujeito de sua aprendizagem que, criticamente, autoavalia-se. O professor, nesse caso, utiliza a avaliação contínua e também se envolve em processo de autoavaliação.

Na perspectiva de Ludke (1992), a avaliação no ensino fundamental deve, por excelência, exercer uma função informativa, isto é, deve fornecer a professores e estudantes dados sobre o processo de ensino e aprendizagem, apontando pontos fortes e fracos a fim de que possam rever suas práticas. A autora constatou em pesquisa sobre o processo de avaliação na escola de nível fundamental, alguns problemas de natureza estrutural, destacando a divisão em série e a separação entre o primeiro e o segundo seguimentos desse nível de ensino, como dificultadores dos avanços dos alunos, porque podem não corresponder à sua evolução “natural” nas diferentes matérias. Com base nessa constatação, Ludke assinala a necessidade de retomar a questão da organização da escola e afirma que a organização escolar precisa permitir ao aluno caminhar sem retrocessos, e usar a avaliação como fonte de informação a fim de reorientar o processo ensino aprendizagem. Ludke (1992, p.123)

[...] Se agirmos dentro desse referencial, a repetência deixará de existir: o aluno poderá ser lento neste processo, mas o processo de construção de conhecimento é cumulativo e, em situações comuns, não é retroativo; nunca o aluno terá que voltar para trás, sempre terá ganho e terá possibilidade de prosseguir no processo.(LUDKE, 1992, p. 123).

Os resultados da pesquisa de Ludke evidenciaram a necessidade de reestruturar os tempos escolares apontando a divisão dos tempos como uma alternativa para atenuar o fracasso escolar. Para o enfrentamento desse problema, a organização em ciclos apresenta-se como alternativa.

2.1.1. Organização em ciclos: como fica a avaliação?

A escola como construção histórica foi constituída com uma determinada configuração, os espaços que nos são familiares, referem-se aos das salas de aula e os tempos mais comuns são os da seriação, os das aulas ou disciplinas. Cabe ressaltar que essa configuração atende a uma determinada finalidade. Ao longo de sua existência à

escola tem sido tributada a função de socialização das novas gerações. Isso, significa, que os sujeitos vão à escola para aprenderem certos códigos, certos comportamentos, validados pela sociedade, que lhe serão exigidos fora dela. Essa organização nada tem de ingênuo. Contrariamente, é uma divisão arbitrária com vistas a uma racionalização da organização escolar para atender os ditames da sociedade. Encontramos em Gimeno Sácristan e Pérez Gomez (2000), Freitas (2003) e Neira e Nunes (2006, 2009) uma reflexão acerca da função social da escola que confirmam nossa afirmação. Gimeno Sácristan e Pérez Gomez (2000, p.14) apontam que:

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.

Na opinião de Neira e Nunes (2006, p.70):

[...] a escola foi idealizada como local de aquisição de conhecimentos e valores e por ser uma instituição destinada a desenvolver o processo de socialização que permitisse apenas a reprodução cultural e social como único meio possível de garantir a sobrevivência da sociedade, em vários momentos, a escola foi adjetivada de instituição conservadora, por prestigiar a presença de certa parcela da população que nela adquiria com ares de passividade, determinada cultura.

Ao papel conservador da escola, apontados pelos autores mencionados acima, Freitas acrescenta uma crítica à ideologia burguesa propalada na idéia de que a escola ensinaria tudo a todos, salientando que na sociedade capitalista não é bem assim.

Freitas (2003, p. 17) afirma que: “[...] O papel da escola é o de “ensinar com qualidade todos os alunos” – sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel”

O autor salienta que a eficácia da escola não pode ser vista numa perspectiva ingênua, isto é, que independente do nível sócio-econômico, todos os alunos deveriam aprender num nível elevado de domínio, significa que:

[...] não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares - queiramos ou não, gostemos ou não. (FREITAS, 2003, p.18).

Segundo o autor, somados à questão econômica, a escola difunde a lógica da competição por meio de suas práticas, dentre elas: a seleção dos conteúdos, a forma de organizar o trabalho pedagógico e, em particular, a avaliação, que impõe formas de raciocínio, certas formas de comportamento que privilegiam um grupo específico, seletivo. Essa lógica levou a escola a distanciar-se da vida dos alunos, das práticas sociais. Explica ainda, que esse afastamento foi ditado pela necessidade de preparar recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada, em sintonia com a formação da sociedade capitalista.

Foi exatamente esse afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos. [...] As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição na forma atual. (FREITAS, 2003, p. 27).

Para atender a essas necessidades, os conhecimentos foram fragmentados em disciplinas, distribuídos por ano, de acordo com a complexidade. Definiram-se, para cada ano, conhecimentos que os alunos deveriam dominar, sendo verificados pontualmente. Todos esses aspectos serviram para aumentar a distância entre a escola e a vida das crianças das classes populares, cujo capital cultural não tinha valor na escola. Assim sendo, para que as aprendizagens acontecessem, lançou-se mão de motivadores artificiais, dentre eles: a prova, os testes.

Ao deixar os motivadores naturais lá fora, a escola foi obrigada a lançar mão dos motivadores artificiais (sistema de avaliação com notas para motivar e controlar o comportamento dos alunos). “O isolamento e o artificialismo da escola levou a uma avaliação igualmente artificial” Freitas (2003, p.28).

Configurada dessa forma, a escola ensinou-nos que o nosso sucesso depende de nós mesmos, que existem conhecimentos mais valorizados, que enquanto uns mandam outros obedecem, que o conhecimento é uma verdade incontestável a qual

obedece a uma hierarquia. Evidente que esses são alguns exemplos de valores e atitudes que a sociedade entende que os alunos precisam aprender e incorporar para conviver socialmente. Espera-se que esse processo de aprendizagem aconteça dentro de uma linearidade, isto é, o professor ensina o aluno aprende e passa para a etapa, ano ou série seguinte, ou é reprovado sendo obrigado a fazer tudo outra vez.

Ludke (2001) assinala que tanto a escola como o sistema educativo colaboram para a falta de sucesso que não é só do aluno, no entanto é ele que acaba recebendo o rótulo de fracasso. Como bem apontou Freitas (2003), a escola não é uma ilha desvinculada dos interesses socioeconômicos, políticos e sociais; ela tem sim, um papel que não pode ser visto de forma ingênua como se ela tudo pudesse resolver.

Mediante os argumentos dos autores mencionados a cima, entende-se que a hierarquia econômica existente fora da escola, em grande medida, define a constituição das hierarquias escolares que, por sua vez, resultam da hierarquização dos saberes cobrados pela avaliação. Alguns conhecimentos são considerados mais nobres, por essa razão, mais relevantes, ocupando maior espaço no currículo, enquanto outros nem tanto. Entretanto, é importante considerar que os saberes mais valorizados referem-se ao capital cultural de um determinado grupo com poder suficiente para influenciar as decisões no âmbito educacional. Dentre os efeitos que decorrem desse metabolismo está a acentuação das desigualdades sociais.

As desigualdades são resultantes da lógica da competição que rege a sociedade. Nessa perspectiva, o fato de uns se saírem melhor que outros é visto como natural: vence o melhor, o mais apto, o mais habilidoso, não importando de onde partiram; ser reprovado é para os fracos; classificar os alunos em forte, médio e fraco na sala de aula torna-se uma prática corriqueira; separar meninos e meninas nas aulas de Educação Física é absolutamente justificável, os meninos têm habilidades diferentes das meninas, meninos são rudes e meninas delicadas. Contudo, a convivência em sala de aula, no intervalo em outros espaços da escola acontece sem qualquer separação; compor salas com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, segregando-os são ações que promovem o afastamento da vida mencionado por Freitas (2009), tornando a escola um espaço artificial e desmotivante para aqueles que não conseguem se enquadrar, além de constituir-se num espaço de exposição das fragilidades e dos insucessos dos que se distanciam dos padrões, medidos pela avaliação. O saldo de toda essa operação é convertido em exclusão e na evasão.

A exclusão e a evasão como consequência do fracasso escolar são temas que vêm ganhando centralidade nos debates acerca do sistema educacional, principalmente no que diz respeito à avaliação. No entanto, como aponta Fernandes (2005) o fracasso escolar não pode ser atribuído somente como consequência das práticas avaliativas existentes na escola que reforçam as diferenças. Inversamente, as práticas pedagógicas, os projetos político-pedagógicos das diferentes administrações também são responsáveis pelo fracasso que, como disse Ludke (2001), não é exclusivo do aluno.

Já é do conhecimento do público que o sistema educacional brasileiro vem acumulando historicamente altos índices de evasão e repetência, fato que impulsionou a busca por alternativas de superação e enfrentamento desses problemas. Mainardes (2001, p. 35) aponta como uma das principais ações implementadas pelos sistemas de ensino nesse sentido foi a promoção automática “[...] que eliminou a reprovação em algumas séries e organizou o ensino em ciclos, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) flexibilizou a organização dos tempos dos níveis de ensino, possibilitando às escolas a organização do ensino fundamental em ciclos e propôs o regime de progressão continuada para os estabelecimentos que utilizam a progressão em série.

No nosso entender, a organização em ciclos como sinônimo de progressão continuada carrega um ideário semelhante ao da escola seriada. Esta última promoveu a diversificação dos desempenhos ao unificar os tempos e a primeira se pretende unificar os desempenhos diversificando os tempos. Para tanto, seria necessário permitir que cada um caminhe no seu ritmo, usando todo o tempo que for necessário. Todavia, apenas diversificar o tempo não basta, é necessário que o aluno tenha um apoio, ajuda diferenciada para aprender. Para Freitas (2003), esse preceito constitui-se no elemento-chave para tornar a diversificação dos tempos eficaz. Segundo o autor:

A idéia, nesse caso, é reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um ciclo e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo (pelo menos na teoria) (FREITAS, 2003, p.20).

O autor acrescenta que esses são os antecedentes da concepção de Progressão Continuada cujo propósito não deve ser confundido com a promoção

automática, na qual o aluno permanece na unidade escolar independente de ter avançado em suas aprendizagens.

Na perspectiva de Ludke (2001), não se trata de suprimir as séries e a avaliação; é preciso utilizar o tempo, redefinido pelo ciclo, com propostas consoantes ao ritmo de cada aluno. Reside aí a contribuição da avaliação e da orientação nela fundamentada. Com o mesmo sentido, Vasconcellos (2008) entende a organização em ciclos como uma das mais avançadas concepções de educação escolar e como uma alternativa para organizar e melhorar o ensino, o autor aponta a importância da avaliação da aprendizagem para a concretização do ensino com vistas ao desenvolvimento do aluno.

A concepção de ciclos, segundo Mainardes (2001, p. 35), não é recente:

[...] 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.

Pelas experiências citadas por Mainardes, podemos constatar que essa não é uma determinação em nível nacional, o sistema de organização em ciclos apresenta-se como alternativa – e não como imposição - na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96, por esse motivo, não temos uma incorporação dessa organização em todo país. Contudo, os Estados que implementaram essa nova organização de escola enfrentaram alguns desafios.

Para atender as demandas trazidas por essa organização, a escola foi obrigada a repensar seus tempos, espaços e, conseqüentemente, o currículo. A avaliação antes instituída como instrumento de controle, a ser aplicada no final de cada período 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? Essas perguntas ficaram no imaginário tanto de professores quanto de pais e alunos, revelando a falta de entendimento da proposta dos ciclos.

Perrenoud (2004, p.35) conceitua o ciclo de duas maneiras: como ciclo de estudos e de aprendizagem, o primeiro refere-se a uma sequência de séries (ou níveis)

anuais formando um todo. “[...] Existe, dentro de um ciclo de estudos, uma certa unidade de concepção dos objetivos, das disciplinas, dos programas e dos modos de ensino.” Já o ciclo de aprendizagem é definido como: “[...] um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação”. Com base em outros estudos que mostram a ineficácia da prova padronizada, sustenta que a reprovação revela-se não apenas inútil como também injusta. Entretanto, afirma que não basta suprimi-la para que o fracasso escolar desapareça; afirma ser preciso introduzir ciclos de aprendizagem.

O desenvolvimento de ciclos de aprendizagem exige mais imaginação pedagógica e organizacional do que a gestão de um programa anual, não somente devido à novidade dessa forma de trabalho, mas também porque orientar progressões diversificadas durante vários anos, gerir diversos tipos de agrupamentos de alunos e compartilhar o trabalho de maneira flexível tornam mais complexa a tarefa de cada um. (PERRENOUD, 2004, p. 42).

Na organização em ciclos, a prática pedagógica do professor deverá considerar: as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e suas vivências socioculturais. Essa orientação conforme Freitas (2003) está contida no documento que orienta o ensino da rede Municipal de Belo Horizonte, a chamada Escola plural, cujo tempo é contínuo identificando-se com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que a consideração das fases do desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura também hierárquica. Isso significa que a aprendizagem está atrelada à maturação, portanto, o aluno só terá acesso a determinados conhecimentos quando estiver pronto. Essa visão psicológica da aprendizagem desconsidera a cultura. Tal postura no nosso entender é um retorno à visão escolanovista de educação no seu segundo momento. Almeida (2010) situa o movimento da Escola Nova em duas fases: na primeira, a principal mudança ocorrida em oposição à escola tradicional deu-se a partir do deslocamento do foco do professor e do ensino para a aprendizagem e para o aluno. Essa mudança ocorreu em nome da individualidade dos estudantes; entretanto, trouxe com ela um dilema: Como ensinar tudo a todos ao mesmo tempo, se os indivíduos são necessariamente diferentes entre si, a mesma disciplina e o mesmo tópico? Diante dessa impossibilidade, o modo burguês de pensar apresenta uma alternativa, qual seja, é preciso fazer com que os alunos aprendam a aprender. Dessa maneira tornar-se-ão autônomos que, nesse contexto, é sinônimo de individualização.

Segundo o autor: “As mudanças no âmbito da metodologia de ensino e da difusão do lema “aprender a aprender” conferem à educação um caráter pragmático e esta foi a principal característica da primeira fase” ALMEIDA (2010, p. 3). Já na segunda fase, reforçam-se os pontos centrais das teses desenvolvidas na primeira conferindo-lhes consistência teórica a partir das teorias da aprendizagem desenvolvidas pela psicologia. “[...] Assim, o ideário da Escola Nova na primeira fase restringia-se a um conjunto de princípios pedagógicos e preceitos metodológicos que ganha legitimidade científica na segunda fase.”

O apelo à Psicologia não foi por acaso. Definir as causas dos insucessos dos alunos explicando-as e justificando-as e indicar caminhos a serem seguidos pela educação, só mesmo a ciência poderia dar cabo desta tarefa. Ainda que a organização em ciclo busque sustentação nas explicações da Psicologia, reconhecidamente nos preceitos Piagetianos e Vygotskianos de aprendizagem e que essa organização carregue em seu bojo o ideário de resistência, e de oposição à escola seriada como dissemos anteriormente, assemelha-se a ela, quando pretende unificar os desempenhos diversificando os tempos ficando tudo como antes. A diferença é que os alunos serão promovidos automaticamente e, enquanto a avaliação no final de cada ciclo permanece distante da vida dos alunos, a avaliação realizada ao longo do ciclo acaba decidindo o destino deles.

A avaliação artificializada distante da vida dos alunos confere um poder ao professor ligado à aprovação ou reprovação. Este fator segundo Freitas (2003), é deixado de lado quando se implanta o ciclo. O autor entende que a avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes: o instrucional, o comportamental e o de valores e atitude. Em sua visão: “[...] 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).

Para Freitas (2004), com a organização dos tempos em ciclos, sejam eles de formação ou de progressão continuada¹⁵, o enfrentamento do fracasso escolar foi adiado

¹⁵ A progressão continuada, segundo Freitas (2003, p.75 e 76), é herdeira da concepção conservadora liberal, caracteriza-se como formal, controladora, externa do aluno e do professor, de difícil utilização local, referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizadas em habilidades e competência, retira a aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas progressistas e transformadoras, a avaliação caracteriza-se como compreensiva, coletiva e com utilização local, é referenciada na formação do próprio aluno, nega a avaliação classificatória, enfatiza a avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.

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. A avaliação informal. O autor afirma que a avaliação atua em dois planos: um no formal e outro no informal. No plano formal, podemos localizar as provas, trabalhos, seminários, produções palpáveis que conduzem a uma nota. Já no plano informal, localizam-se os juízos de valor não declarados que influenciam os resultados das avaliações finais. Assinala ainda que esses juízos de valor são construídos na interação professor aluno e que a parte mais relevante da avaliação localiza-se aí nos subterrâneos, nos implícitos. Para Freitas (2003, p.45): “[...] Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta.”

Não há dúvida de que reorganizar a escola alterando toda a lógica, na qual ela vem apoiando-se historicamente, constitui-se um grande desafio. Como contrariar essa lógica? Para superar os desafios encontrados pelos professores na escola organizada em ciclos, deparamo-nos com teóricos que têm se empenhado em discutir essa questão, buscando alternativas que destacam a avaliação como processo.

Vasconcellos (2008), salienta ser 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).

O autor coloca-se na perspectiva da mudança, entendendo que esse processo, ao contrário de ser instantâneo, acontece gradativamente. Assim, para que as transformações implementem-se, é preciso competência para gerir o processo, entendido pelo autor como um vir a ser, como algo que não está pronto e que será construído no decorrer do tempo.

Segundo Esteban (2004, 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.”

Mudar a prática avaliativa na escola significa perceber as contradições que se estabelecem nas relações e nas ações. A pesquisa de Ludke (1992) revelou a presença de diferentes concepções de avaliação evidenciadas pelas respostas dos professores. Coabitam, portanto, na escola diferentes professores com diferentes concepções de avaliação que ensinam os mesmos alunos, na mesma escola, o que demonstra que as práticas avaliativas não se articulam com o Projeto Pedagógico da escola. Essa contradição pode ser percebida também na pesquisa realizada por Sousa (1995). Hoffmann (2002) entende que a superação dessa contradição passa, primeiramente, pela percepção que o professor tem dela. A autora afirma que:

[...] 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. (HOFFMAN, 2002, p. 102).

A autora chama a nossa atenção para o aspecto político da avaliação, afirmando que a função seletiva e excludente é uma responsabilidade de todos. Entende que é preciso mais do que valorizar os resultados, atentar para o sentido da avaliação, ou seja, avaliar deve ir além de atribuir certo ou errado, de corrigir tarefas ou provas para efeitos de verificação e, com base na verificação, tomar decisão quanto ao aproveitamento do aluno aprovando-o ou reprovando-o. Afirma ainda, que precisamos atentar para o significado atribuído à avaliação na escola e para o sentido que ela tem na nossa vida cotidiana. Na escola, ela ocorre em tempo determinado, com objetivo de julgar, e quase ritualisticamente. Para pais, alunos e professores tem uma conotação penosa, de obrigação; já o sentido da avaliação em nossas vidas é de um recomeçar, de mudança, tentamos buscar soluções para os problemas várias vezes, é recomeço. Se em nossas vidas, podemos rever, começar de novo, se não der certo buscar outro caminho, por que a escola precisa ser diferente? Nesse sentido, o erro deixa de ter uma conotação negativa e passa a fazer parte do processo de construção do conhecimento. Na perspectiva de Hoffmann (2001, p. 95) avaliar significa:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de

forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou reformulações de hipóteses preliminares formuladas. Acompanhamento esse, que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.

Hoffman propõe a avaliação mediadora que estaria entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a possível produção de um conhecimento mais elaborado, uma perspectiva de construção, o que significa considerar que o conhecimento produzido pelo aluno está em processo de superação. A avaliação nessa visão medeia a reorganização do saber.

Esteban (2003), ao refletir sobre a ação avaliativa analisa-a como um tema polêmico, porque apresenta uma tensão entre continuidade e ruptura. Essa contradição que apontou Hoffmann traduz o dilema entre manter a perspectiva quantitativa, ainda que maquiada, ou redefinir o percurso e construir um olhar verdadeiramente democrático. Nesse momento de construção de propostas para redefinir o cotidiano escolar, Esteban compreende que as alternativas oscilam entre três: 1. retornar ao padrão rígido definido pela quantificação; 2. consolidação de um modelo híbrido; 3. romper com a avaliação quantitativa construindo-se um discurso crítico à avaliação como quantificação dos resultados e a construção de uma avaliação democrática. A terceira perspectiva pressupõe a avaliação como parte do processo de construção de uma pedagogia multicultural que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Essa perspectiva propõe substituir a lógica da exclusão assentada numa homogeneidade inexistente pela da inclusão fundamentada na heterogeneidade real.

A avaliação escolar realizada a partir de um padrão pré-determinado entende que o erro é o resultado do desconhecimento, revelador do não saber. Nessa visão, a avaliação silencia as pessoas, suas culturas, seus processos de construção de conhecimento; ao desvalorizar os saberes, fortalece a hierarquia e contribui para que diversos saberes sejam apagados. Esteban (2003) concebe a escola como um território múltiplo, marcado pela polissemia de vozes e pela diversidade de culturas. Essa nova configuração de escola, requer uma redefinição de avaliação, uma mudança de paradigma. Em sua análise, a autora assevera que, iluminar essa multiplicidade de culturas implica desafiar e ultrapassar a dicotomia entre norma e desvio, implícita ao antagonismo erro e acerto, e ainda, que reconhecer a diversidade significa reconhecer

que os vários conhecimentos não são formas para se chegar ao conhecimento verdadeiro, e que a diferença revela que os diferentes resultados são conhecimentos construídos a partir de diferentes olhares que cada um articula com o conhecimento que já possui.

A autora convida-nos a pensar a avaliação como prática de investigação que pressupõe uma interrogação constante e mostra-se um importante instrumento para professores comprometidos com uma escola democrática.

Hoffmann e Esteban apóiam-se na perspectiva sócio-construtivista-interacionista de aprendizagem; o conceito de zona de desenvolvimento proximal está presente na concepção de erro de Esteban enquanto Hoffmann tem uma perspectiva mais Piagetiana. Para Esteban (2003, p. 21):

[...] o erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”.

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

Entre as alternativas de mudança de concepção de avaliação, Canen (2001) propõe a avaliação diagnóstica (transformadora). Trata-se de conceber a avaliação de forma dialética, na qual os diferentes repertórios culturais dos alunos e alunas são valorizados e considerados por meio do diálogo, pois é a partir dele que se avança na construção do conhecimento. Melhor dizendo, a avaliação diagnóstica preocupa-se com a formação dos alunos, com suas potencialidades e dificuldades.

A autora destaca que a avaliação transformadora (diagnóstica) longe de restringir-se à dimensão técnica, porque ela envolve sentimentos, autoestima, filosofia de vida e posicionamento político, não deve dela prescindir. Para a autora, avaliar é direcionar o objeto numa trilha dinâmica de ação. A avaliação diagnóstica segundo Canen (2001, p. 26): “Busca identificar os padrões culturais dos alunos que chegam às

escolas e os elementos necessários para ampliar esses padrões, através de uma relação de diálogo no dia a dia das práticas de ensino.” Inversamente, a avaliação como sinônimo de verificação, encerra-se no momento em que o objeto se configura, congela o objeto; por essa razão, não permite que o sujeito tire dela novas e significativas conseqüências.

Canen (2001) assevera que a avaliação diagnóstica constitui outro olhar sobre a avaliação e não uma proposta de novos instrumentos ou estratégias para justificar que na composição dos instrumentos pode-se contemplar aqueles compatíveis com a avaliação classificatória ou tradicional, desde que se respeite a diversidade cultural visando um diálogo construtivo entre educadores e educandos.

Com o mesmo sentido, Romão (1999) propondo a avaliação dialógica, afirma que a educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos, tanto a avaliação positivista que enfatiza a permanência, o estático, o conhecimento pronto e acabado, quanto as avaliações construtivistas que enfatizam a mudança, a dinâmica, o processo. O autor se Justifica com base no pensamento de Paulo Freire de que não há mudança sem a consciência da permanência. Para ele, o sonho e a utopia são construídos a partir da apreensão crítica e o domínio do que já existe. Assim sendo, o processo não pode desconhecer o produto.

Na perspectiva do autor, a escola tem como sua função principal transformar a cultura primeira dos alunos, a qual se dá quando o aluno passa da consciência ingênua do mundo para uma consciência crítica de mundo. Para tanto, é preciso enxergar o erro como matéria prima do replanejamento. Não se trata de fazer apologia a ele, mas de entendê-lo como revelador do processo de conhecimento, ou, no mínimo, esclarecedor das razões da resistência ou indiferença dos alunos frente aquilo que a escola oferece.

Na visão de Romão (1999, p.103):

Não é possível estabelecer com relativa precisão o que se pretende avaliar, se não se determina, com a mesma precisão, o que se quer atingir com o planejamento. É claro que a “precisão” é relativa, pois o plano não é uma camisa de força, mas um roteiro de metas, objetivos e procedimentos, com um mínimo de flexibilidade, para permitir ajustes ao longo da aprendizagem, em função das alterações contextuais exigidas em todo e qualquer processo de relacionamento humano.

Nesse sentido, o estabelecimento de padrões desejáveis não é um mal em si mesmo; o problema está no estabelecimento unilateral de padrões. Se esses padrões forem negociados e referenciados no planejamento, não há por que temê-los. Podemos entender avaliação dialógica como uma avaliação dependente de um processo de negociação que se inicia no planejamento.

As propostas apontadas apresentam uma clara oposição aos modelos tradicionais de avaliação que mantêm intacta as relações verticalizadas que definem quem tem o poder de decidir o destino dos alunos. Contudo, percebemos que com exceção da proposição de Esteban (2003), as demais propostas incluem-se no modelo alternativo de redefinição do cotidiano escolar, nomeado pela autora, como híbrido, não caracterizando, portanto, uma ruptura com o modelo tradicional.

Nosso olhar para avaliação direciona-se à sua capacidade de produzir identidades, entendendo-a como uma prática discursiva de subjetivação. Os discursos que legitimaram a avaliação classificatória e controladora visaram a produzir dois tipos de sujeito: o dominador e o outro, a identidade e a diferença. Entendendo a construção da identidade como prática discursiva, não podemos concebê-la fora do âmbito da cultura, pois o sistema simbólico que a representa foi produzido culturalmente. Podemos afirmar que essa avaliação legítima e reconhece como melhor a cultura dominante, eurocêntrica, masculina, branca, enfim. A avaliação apresenta-se como um discurso de legitimação da identidade dominante. Entendemo-la com essas características, porque a ação de avaliar está envolvida num sistema simbólico de representação criado culturalmente, produzindo-nos como sujeitos constituídos também pelos discursos avaliativos.

Ao investigarmos como vêm acontecendo as práticas avaliativas no componente curricular Educação Física, confirmamos a necessidade de discutir este tema. A avaliação classificatória, ao pressupor uma cultura única, ignora o universo cultural dos alunos e das alunas. Apontando e diferenciando as manifestações culturais,¹⁶ ela vai consolidando a identidade e legitimando a diferença. Na perspectiva da avaliação que lida com a homogeneidade inexistente, conforme Esteban (2003), o acerto é o objetivo e o erro algo a ser menosprezado. Ao apontar o erro como o que não “é”, como um fim, um objeto congelado, conforme Canen (2001), a avaliação classificatória faz silenciar o aluno e o impede de pensar.

¹⁶ Toda prática social é uma manifestação cultural. No âmbito da Educação Física, as manifestações culturais podem ser expressas por meio dos esportes, das danças, das lutas, das brincadeiras, etc.

No âmbito da Educação Física, o erro é a fraqueza exposta pelo corpo, corpo esse submetido através da observação, à avaliação e ao julgamento. Para Lima e Dinis (2007, p. 248):

Na perspectiva da Educação Física hegemônica, o aluno e a aluna não escrevem, eles não podem se esconder atrás das palavras. Seus corpos são a expressão máxima de suas virtudes e vícios e as avaliações são feitas a partir da observação de sua postura, de suas habilidades e dificuldades em um exercício constante de visibilidade.

Sobre os corpos de alunos e alunas foram se inscrevendo os ideais da sociedade e mediante uma contribuição significativa da Educação Física, legitimados pela avaliação informal apontada por Freitas (2003). Sobre isso, assim relata Cação Fontana (2001, p. 42):

Meu corpo, tornado visível em sua negatividade, parecia não obedecer às exigências de minha professora. Exposta às correções públicas, sentia todos os olhos sobre mim, ouvia os risos de minhas colegas de classe. Olhos baixos, embaçados, o choro sufocado engasgando-me, coberta de vergonha ansiava pelo fim daquele suplício que se repetia duas vezes a cada semana. De forma dolorosa, tomei consciência, naquele ritual avaliativo constante, de que tinha um corpo atrofiado: desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência, sem conserto *diferente* (grifo nosso).

Esses ideais foram se modificando ao longo da história e, com eles, os currículos e as formas de avaliar do componente.

No próximo tópico, apresentaremos as pesquisas sobre a avaliação em Educação Física publicadas em forma de artigo a partir de 1997, buscando identificar quais atividades avaliativas os professores estão realizando nas escolas, para, na sequência, voltarmos nossa atenção aos currículos do componente, na tentativa de compreender quais identidades foram produzidas a partir das avaliações neles realizadas.

2.2 – Estudos sobre Avaliação em Educação Física

Entendendo que a avaliação integra os processos cotidianos de ensino e aprendizagem, nos quais todos os sujeitos devem estar envolvidos numa relação democrática, dialógica, comprometidos com a inclusão, e ainda que a Educação Física como componente curricular não pode apartar-se desse processo, o próximo tópico discorre sobre as contribuições da literatura científica, reunidas mediante a compilação dos artigos publicados sobre o tema a partir de 1997. Sua tessitura tem como objetivo permitir não só o entendimento de como se originaram as práticas avaliativas vigentes, bem como de promover uma reflexão acerca das proposições de avaliação que se apresentam como transformadoras, no sentido de superar as práticas tradicionais de avaliação.

Após uma análise do seu conteúdo, procuramos aproximar os trabalhos com perspectivas semelhantes, o que possibilitou a configuração de três grupos distintos: 1. os trabalhos voltados para discussão conceitual da avaliação na Educação Física; 2. aqueles que procuram analisar os processos avaliativos que ocorrem na escola; 3. e, finalmente, os trabalhos que procuram refletir acerca de experiências que abrangeram os processos avaliativos.

2.2.1. Avaliação em Educação Física: um panorama do debate conceitual

Ao investigarmos a avaliação da aprendizagem em Educação Física, constatamos uma reduzida produção acadêmica acerca do tema¹⁷. Nossa constatação vai ao encontro dos achados de Alves e Soares Junior (2007), o qual teve como objetivo discutir a lógica e o sentido das práticas avaliativas na disciplina Educação Física, contidas nos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento esse que goza de grande prestígio frente à comunidade acadêmica da área. Dos duzentos e trinta e sete trabalhos apresentados, sete dedicaram-se ao tema. O período observado corresponde às edições do referido evento de 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005, portanto, um número inexpressivo

¹⁷ A princípio, nos propusemos a investigar a produção no período de cinco anos, ou seja, de 2003 a 2008, quando começamos nosso curso. Todavia, poucos foram os estudos compilados, o que nos causou certo desconforto, considerando a relevância do tema. Por essa razão, retrocedemos no tempo e chegamos a 1997.

considerando a relevância do tema. Dos sessenta trabalhos apresentados em 1997, apenas dois abordaram a avaliação. Em 1999, dos vinte trabalhos apresentados, não se constatou nenhum que o fizesse. Em 2001, dos setenta e dois trabalhos, apenas um o fazia; em 2003, dos vinte e nove trabalhos, os autores identificaram um atinente ao tema da avaliação e, em 2005 dos cinquenta e seis, três debruçaram-se sobre o assunto.

Os autores dividiram seu trabalho em dois momentos. No primeiro momento, realizaram um levantamento e uma análise descritiva das pesquisas que possuíam em seu objeto de estudo o tema da avaliação. No segundo, elaboraram uma síntese da investigação. Por fim, frente aos dados levantados, apontaram a necessidade da Educação Física escolar deprender uma maior atenção para a problemática da avaliação escolar.

Fensterseifer (1997) aborda o problema da avaliação na Educação e na Educação Física a partir de aspectos amplos, sem deter-se em análises específicas. Aponta a importância do ato de avaliar e de o professor centrar sua atenção no aluno, acompanhando o aprendizado em um processo contínuo. A avaliação para Fensterseifer não é neutra, sendo produto de determinado tipo de sociedade. Na sua visão, a avaliação é um processo que visa contribuir com o desenvolvimento do aluno, sendo um desafio para o professor, um compromisso com o aprendizado de todos.

A perspectiva de Fensterseifer (1997) atenta para o aspecto político da avaliação, demonstrando preocupação com o espaço específico da aula em que se estabelece a relação professor-aluno e apontando a necessidade de o aluno ser avaliado ao longo do processo.

Silva (1999), em seu estudo sobre a avaliação em Educação Física, objetivou analisar a categoria avaliação e sua interação direta com outras categorias importantes, como é o caso do projeto histórico, projeto político-pedagógico e a organização do trabalho pedagógico, especialmente em sala de aula. Recorreu a autores que teorizam sobre avaliação da aprendizagem para denunciar a forma como a avaliação da aprendizagem em Educação Física contribui para o fracasso e a evasão, a exemplo dos outros componentes. Seu estudo revelou a necessidade de pesquisar-se mais sobre avaliação para que ela possa estar a serviço da aprendizagem, diferente da sua real utilização como mera verificadora, discriminadora e julgadora. O autor entende que o projeto histórico de sociedade está presente no projeto político-pedagógico explícito ou não, e concretiza-se na organização do trabalho na escola ou no trabalho em sala de

aula, portanto, a avaliação incluída na ação pedagógica traduz o projeto histórico, ou seja, a sociedade que se deseja construir.

O autor também aponta para o fato de a avaliação em Educação Física estar pautada no paradigma da aptidão física, o que faz valorizar os mais aptos, os mais fortes, os mais habilidosos, colaborando para a discriminação e exclusão daqueles que não respondem satisfatoriamente às exigências. Os instrumentos utilizados para medir o rendimento dos alunos têm sido os testes de habilidades, destrezas técnicas e capacidades físicas. Contudo, segundo a pesquisa, foi no período da Escola Nova que a participação e a assiduidade começaram a fazer parte da avaliação como critérios importantes já que o aluno passa a ocupar um espaço central nessa pedagogia. A assiduidade passa a ser um critério predominante para avaliar se o aluno será aprovado ou não. Segundo o autor, esse é um aspecto que muito contribui não só para a desvalorização e para o desprestígio desse profissional frente à sociedade, como também, frente aos outros componentes.

O trabalho de Silva (1999) salienta a necessidade de a área discutir mais sobre o tema, no sentido de entender que é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem e de buscar alternativas de avaliação que possam promover o sujeito. Silva critica a avaliação que privilegia os testes e medidas, além da avaliação que privilegia a participação e a assiduidade, por entender, que esse procedimento desvaloriza o profissional e coloca o componente numa condição de subalternização.

2.2.2. Mapeando as práticas avaliativas da Educação Física nas escolas

O estudo de Costa *et al.* (1997) corresponde ao relato de um projeto de extensão universitária desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco com as escolas da rede pública. O projeto envolveu cursos, grupos de discussão, observação das práticas escolares e intervenções. O interesse era viabilizar a formação contínua para os professores da rede e focar a questão da avaliação. A premissa básica era a de que o par “objetivos *versus* avaliação” era central e estruturante das práticas escolares. Costa *et al.* (1997) compreendem que a avaliação deve compor não só o projeto político da escola, bem como, as práticas em sala de aula, mas também a compreendem como uma categoria ligada ao modo de produção capitalista, uma vez que a avaliação está

justaposta aos próprios objetivos, constituindo um par dialético com eles.

A concepção de organização do trabalho pedagógico requisitada por Costa *et al.* (1997) é melhor entendida no trabalho de Freitas *et al* (2009). Este autor defende a ruptura da visão linear do processo pedagógico, que pressupõe o planejamento como sucessão de etapas. O processo inicia-se com a definição dos objetivos para, na sequência, estabelecerem-se conteúdos e métodos. Portanto, é necessário inicialmente realizar o planejado para, então, avaliar. A avaliação nessa perspectiva alimenta o processo. Na concepção do autor, essas categorias relacionam-se de maneira dinâmica e contraditória o que permite organizar o trabalho pedagógico a partir de dois eixos interligados: objetivo x avaliação e conteúdo x método. Para Freitas *et al* (2009, p. 15):

Ao contrário do que se pensa, não se trata unicamente de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, cabendo posteriormente à avaliação “refletir” esta unidade e verificar a aprendizagem. Concebida desta forma, a posição da avaliação emerge subordinada e colocada ao final do processo. Se nossa concepção de organização do trabalho pedagógico for essa, dificilmente conseguiremos, depois, convencer o professor de que a avaliação tem por finalidade o desenvolvimento do aluno.

Nessa abordagem linear de organização, a avaliação apresenta-se como reguladora do processo de ensino e aprendizagem, além de legitimar os interesses da sociedade.

A pesquisa desenvolvida por Etchepare e Zinn (2001) também procurou mapear as práticas avaliativas da Educação Física, a qual foi realizada na rede municipal de ensino de Santa Maria; os autores coletaram informações de 16 professores e de 160 alunos de 5ª a 8ª série. Aspectos como o medo e os inconvenientes que a avaliação traz aos alunos são discutidos pelos autores, assim como a dificuldade de ser justo no processo avaliativo. Concluem apontando que os professores entrevistados não seguem as propostas pedagógicas das escolas; utilizam a avaliação apenas como registro de nota, culpando o excessivo número de alunos por sala e a formação inicial que tiveram pelos problemas enfrentados.

Etchepare e Zinn (2001) trazem para a pauta o distanciamento do componente Educação Física dos objetivos e finalidades institucionais ao constatarem que os professores da rede municipal de Santa Maria não seguem a Proposta Pedagógica

da escola.

No ano de 2003, o único trabalho que enfoca avaliação escolar é o estudo sobre o tema da avaliação nos periódicos de Educação Física ao longo do século XX, cujos autores são Santos *et al.* (2003). Para eles, a Educação Física, ao longo do período analisado, acompanhou em certa medida, as discussões atinentes ao campo da educação. Contudo a produção sobre o tema foi constatada em apenas quatro trabalhos dos trinta e três publicados em periódicos, o que aponta para um certo descompasso entre as preocupações que a avaliação gera na comunidade educacional e a atenção que recebe por parte dos investigadores da Educação Física.

Oliveira, Wittizorecki e Bossle (2005) realizaram um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre. A partir da discussão teórica trazida, percebe-se que os autores compreendem que a avaliação é, muitas vezes, instância de controle, de discriminação e de classificação. Assim, em contrapartida, buscam pensar a avaliação como uma prática que acompanhe o aluno em seu aprendizado e contribua para alcançar os objetivos que se quer atingir.

Lacerda e Moreira (2005), por sua vez, entrevistaram os professores de Educação Física das Escolas Estaduais no Estado do Paraná, com o objetivo de investigar se os docentes realizavam a “avaliação do rendimento escolar”. Interessava-lhes também captar a percepção dos alunos acerca desse tema. Os autores concluem que a avaliação é hoje compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. O estudo procura questionar se os professores acreditam que avaliar é importante e por quê. Pergunta se os professores são favoráveis à nota, qual o melhor modo de avaliar, etc. Concluem ainda, que a avaliação pode ser orientadora da ação do professor e enfatizam a importância de se tomá-la como um processo permanente.

Os trabalhos de Oliveira, Wittizorecki e Bossle (2005) e Lacerda e Moreira (2005) denotam alguma proximidade por apontarem a função reguladora, classificatória e controladora da avaliação que tem se estabelecido nas práticas escolares; afirmam a necessidade de compreender a avaliação como uma prática que acompanhe a aprendizagem, concebida como processo e atrelada aos objetivos pretendidos.

Santana (2005), por sua vez, desenvolveu um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Goiânia, integrante do projeto “Escola para o século XXI”. A autora analisou o trato da avaliação em Educação Física no contexto da implementação

do referido projeto. Santana (2005) entende que uma das finalidades da avaliação da aprendizagem é a de que ela deve ser capaz de conduzir o professor à reflexão crítica, mediante uma prática orientada por uma pedagogia crítica. Conclui que os professores passaram conceitualmente a expressar o desejado pela Secretaria Municipal de Educação, mas que, na prática, poucas mudanças puderam ser verificadas. Tal fato, hipotetiza o autor, ocorreu pela falta de interlocução entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola.

Alves e Soares Junior (2007) ao analisarem os trabalhos de Santana (2005), Wittizorecki e Bossle (2005) e Lacerda e Moreira (2005), Santos *et al.* (2003). Costa *et al.* (1997), Etchepare e Zinn (2001) - que classificamos como práticas avaliativas da Educação Física -, e de Fensterseifer (1997) - que compõe a discussão conceitual -, constataram que os professores, embora defendam uma avaliação não punitiva, contínua, diagnóstica e auxiliar no aprendizado do aluno, limitam-se, na prática, a uma ação que considera a avaliação apenas na sua dimensão do ensino-aprendizagem, descuidando-se de outras dimensões e finalidades da avaliação na instituição escolar em nossa sociedade.

Sobre o fenômeno, Freitas (2009) assevera que a avaliação da aprendizagem na sala de aula não pode ser tomada como um único nível existente de avaliação. Ela precisa ser articulada com os níveis institucional e de grande escala ou de redes de ensino.

[...] A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração das semelhanças entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados dessa precisam ser articulados com outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos.[...] Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola de (massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS *et al.*, 2009, p. 09).

É importante ter claro que não se trata de negar a relevância das práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem. A compreensão dessa relação é fundamental e precisa mesmo ser estudada, inclusive a partir de diferentes óticas. O

problema está em não compreender que a relação entre o professor e o aluno está inserida numa instituição social que historicamente persegue finalidades que vão para além do contexto da sala de aula.

Para Alves e Soares Junior, mesmo que os trabalhos analisados não tenham atentado para os efeitos menos visíveis da avaliação, é possível identificar um discurso diferenciado sobre a concepção de avaliação em Educação Física, que se contrapõe ao paradigma biologicista/esportivista caracterizado pela aplicação de testes e medidas. Não há como negar que a produção da área vem se mostrando favorável a uma noção de avaliação como processo e em prol do desenvolvimento do aluno.

O estudo de Souza Junior, (2004), por sua vez, apresenta-nos uma vertente distinta das anteriores. Recupera a história da avaliação no componente e analisa a influência da legislação no caminho percorrido pela avaliação e no imaginário dos educadores. Revela uma preocupação em buscar uma justificativa na legislação para as práticas avaliativas realizadas pelos professores.

Souza Júnior menciona algumas queixas de professores com relação à legislação que, de certa forma, impulsiona ou impulsionou a consolidação de algumas práticas que vêm se perpetuando ao longo do tempo. Retoma a Lei nº 5.692/71 cujo critério de avaliação dava-se pelo aproveitamento e pelo critério de assiduidade, contrariamente à Lei nº 9.394/96 que praticamente exclui o critério de presença, ao implementar as 800 horas a serem cumpridas nos 200 dias letivos, sendo permitido ao aluno ausentar-se em 25% do total das aulas. Na visão dos entrevistados, ainda que os alunos não assistam a uma aula sequer de Educação Física, mas frequentem os outros componentes, serão aprovados para o ano seguinte com direito a participarem das aulas de Educação Física normalmente. Outra queixa recorrente é o fato de a disciplina, ainda que esteja articulada à proposta pedagógica da escola, continua com o status de atividade, já que a legislação a coloca como facultativa no curso noturno.

Segundo Souza Júnior (2004), é importante entender que as ações dos educadores, mesmo sendo questionáveis, encontram-se subsidiadas por essas ideias. De qualquer forma, aponta para a necessidade de uma revisão das práticas avaliativas, para um redirecionamento dos métodos e procedimentos a fim de que possam contribuir para a formação dos sujeitos. Retoma o percurso histórico da avaliação no componente para afirmar que, apesar de variarem os procedimentos, critérios e objetos da avaliação na Educação Física, a concepção e a função desta permanecem até hoje, fundamentadas no

paradigma docimológico clássico¹⁸. Ressalta-se assim, o uso de métodos, técnicas e requisitos com fins classificatórios e seletivos pautados na verificação do nível de desenvolvimento da aptidão física. É preciso pensar formas mais consistentes, dialógicas, críticas e humanizadoras de investigar o percurso de aprendizagem dos alunos. Aponta para a necessidade de mudar a ação pedagógica do componente o que nos remete a mudança de concepção. A seu ver, a avaliação em Educação Física deve estar pautada na compreensão de que este componente curricular possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que diz respeito à produção histórica e social de algumas das dimensões e manifestações da cultura humana, como, por exemplo, jogo, esporte, ginástica, luta, dança. Deve oportunizar a organização do pensamento a respeito de um conhecimento, contribuindo para sua reflexão pedagógica. Os objetos de avaliação, as atividades de aula, as responsabilidades dos alunos não devem ser simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar, fazer. O autor coloca como imprescindível, a reflexão crítica a respeito do fazer.

Afirma que a avaliação tem que estar articulada com os objetivos do plano escolar, relacionada com a sociedade e com o projeto histórico de uma sociedade mais justa. A avaliação em Educação Física deve ir além da possibilidade de medir o produto que o professor traz como referência central, referência única; deve sim, confrontar as referências trazidas tanto pelo professor, como pelo aluno, possibilitando evidenciar o que se avançou e o que se produziu de novo, do ponto de vista dos conteúdos a serem tratados, das competências estabelecidas.

O autor defende a avaliação numa perspectiva processual e contínua. Sugere para o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, procedimentos e instrumentos como fichários ou relatórios descritivos que divulguem os resultados periodicamente; a observação sistemática e criteriosa, contanto que seja fruto de um planejamento cuidadoso, mas não tecnocrático; o portfólio para acumular o percurso das produções dos alunos juntamente com as análises avaliativas do professor; a auto-avaliação com instrumentos e critérios delimitados em comum acordo; as rodas avaliativas para captar a produção e compreensão do grupo-sala; as atividades acadêmicas que resultem num produto concreto; o diálogo com a família sobre a

¹⁸ Segundo Mauad (2003), a docimologia é uma ciência que surge como crítica aos métodos tradicionais de exames; ela possui duas vertentes: a clássica também chamada negativista e a experimental ou positivista. A clássica tinha como principal objetivo o aperfeiçoamento de técnicas e a elaboração de instrumentos de avaliação, a experimental via na avaliação um modo de medir e padronizar o comportamento.

produção das crianças, sobre as aprendizagens que pais e mães reconhecem como mais significativas, etc. Sua proposição traz uma perspectiva mais crítica do que seja a avaliação, pois a entende como integrante do processo de construção do conhecimento e preocupa-se com a seleção de diferentes instrumentos para avaliar.

Não há dúvida de que o entendimento do professor acerca dos processos históricos, políticos e econômicos que permeiam as práticas avaliativas é fundamental para que possa perceber a dimensão do poder que o ato de avaliar exerce no comportamento dos alunos e também no seu, quando é avaliado a partir do rendimento escolar obtido pelos estudantes. Ao envolver todos no processo de avaliação, o poder se distribui horizontalmente, dividem-se as responsabilidades do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação deixa de ser um elemento de coerção.

Jeremias Júnior e Sene (2008) observaram a prática de três professoras durante 45 dias, num total de 25 aulas, de anos escolares diferentes, com o objetivo de investigar a cultura estabelecida na escola acerca da Educação Física considerando-se a hipótese da perpetuação de práticas tradicionalmente consideradas legítimas e ratificadoras de uma história de alienação dos professores. A partir do entendimento de cultura escolar como um conjunto de teorias, rituais, formas de fazer, traduzidas em planejamento que inclui conteúdos, métodos e avaliação, verificaram que os educadores, quando planejam seu trabalho, fazem-no de forma irregular. Para os pesquisadores, a inexistência dessa prática desqualifica a ação desses profissionais, o que se revela em uma ação descomprometida e dirigida pela vontade dos alunos.

No que se refere aos conteúdos, Jeremias Júnior e Sene (2008) perceberam a presença dos quatro esportes e criticam a falta de intervenção pedagógica. Notaram que os professores não só não fazem intervenção, como tampouco dirigem as aulas. Segundo os pesquisadores, os professores perderam grande oportunidade em vários momentos de abordar assuntos importantes para a formação dos estudantes, porém não se referiram a esses assuntos como conteúdos escolares. Atribuem o desinteresse dos estudantes pelas atividades à ausência do professor, ausência essa não só física, mas ela se revela na omissão observada em algumas situações em que foram requisitados a resolver um conflito, um impasse e ignoraram o pedido dos estudantes.

Observaram que as aulas são espaços de segregação, reveladas por uma prática em que a separação entre meninos e meninas é notória. Lima e Dinis (2007, p.

249) esclarecem que “[...] essa segregação dos indivíduos pode ocorrer das mais diversas formas: através de práticas corporais, gestos da professora, do professor ou dos alunos e alunas e também através dos silêncios, das ausências.”. Freitas denomina as segregações não declaradas: os silêncios, as omissões, de julgamentos de valor invisíveis ou de avaliação informal, que ele define como a construção por parte do professor de juízos gerais sobre o aluno e que nem sempre estão a ele acessíveis, melhor dizendo, o processo de constituição dos juízos de valor fica encoberto, velado.

É assim que a avaliação informal vai conformando comportamento e ditando jeitos de ser, excluindo os que não conseguem adequar-se e levando-os ao fracasso escolar.

No que se refere à avaliação, Jeremias Júnior e Sene (2008) apontaram uma contradição. Muito embora os professores tenham apresentado critérios claros de avaliação pautados no comportamento, participação, rendimento e desempenho, sua ausência no decorrer das aulas inviabiliza a aferição de qualquer aprendizagem ou conhecimento; acresça-se a isso, o fato de não terem revelado em seu planejamento, os objetivos que os alunos deveriam alcançar.

Para os autores, num contexto como esse, os critérios baseados no comportamento e na participação perdem sentido em virtude da impossibilidade de os professores acompanharem cotidianamente o aluno já que se ausentavam muito do espaço dedicado às aulas. O critério atinente ao rendimento demonstra outro equívoco dos docentes: falta-lhes a percepção de que os objetivos da Educação Física escolar, por estar inserida no processo social, não dialoga como rendimento e desempenho.

Entendemos que Jeremias Júnior e Sene (2008) revelaram-se contraditórios em suas análises. Inicialmente o discurso por eles emitido revelou-se crítico com relação à perpetuação do currículo esportivo. No entanto, em diversos momentos adotam como ideal o modelo de aula tradicionalmente dividida em aquecimento, parte principal e volta à calma como podemos perceber pela observação feita sobre uma das aulas das professoras.

A preparação dos alunos para as práticas das atividades em quase sua totalidade foi inexistente. Em apenas duas oportunidades (com a terceira e oitava série) a professora comandou uma corrida ao redor da quadra como forma de aquecimento para a prática esportiva. A maioria das atividades centrais da aula foram destituídas de qualquer tipo de introdução. (p. 06)

Reforçando o caráter contraditório, os autores chegam a defender uma concepção de avaliação como aferição e atribuição de notas, ou seja, como estratégia classificatória. Nossa compreensão é de que os pesquisadores defendem uma rigidez estrutural na organização do trabalho pedagógico.

Ressaltamos que, na escola, se ensina muito mais que os conteúdos declarados, o não fazer dos professores, por exemplo, contribui não só para a constituição, por parte dos alunos, do que seja professor de Educação Física, bem como, do que seja uma aula de Educação Física. Concordamos que essa postura contribui para o desprestígio dos profissionais frente à comunidade, além de colocar o componente Educação Física numa condição inferior, tal como apontou o estudo de Souza Junior (2004).

Investigando a cultura da avaliação da Educação Física escolar, Oliveira *et al.* (2009) empreenderam um estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Deslindaram a concepção de avaliação dos professores e analisaram as práticas avaliativas do componente. A análise do material recolhido revelou a existência de um espaço entre a formação inicial e a atuação profissional com respeito às noções de avaliação educacional.

A escola que acolheu essa investigação enfrentava a mudança da organização dos tempos, de séries para ciclos de formação o que pressupõe o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos e, logo, a modificação do processo de avaliação. O instrumento avaliativo utilizado no primeiro ciclo foi o parecer descritivo; já nos demais ciclos, o registro das aprendizagens deu-se com base em objetivos, podendo o professor fazer alguma observação que considerasse pertinente. Os autores verificaram que, embora o coletivo da escola tenha elaborado um instrumento para avaliação, nos dois últimos ciclos, essa prática não se concretizou, uma vez que os professores terminaram avaliando de acordo com o que trabalharam com os alunos. No que se refere aos professores de Educação Física, suas aulas ficaram restritas ao esporte e aos jogos. Embora afirmassem que haviam planejado as atividades com atenção aos ciclos, suas ações revelavam práticas repetitivas. Os pesquisadores registram os seguintes resultados:

Os critérios de avaliação recaem invariavelmente no comportamento e na participação. Isso se expressa não só na falta de esclarecimento dos Professores de

Educação física sobre o que avaliar e como avaliar, como também, na relação entre avaliação e planejamento, duas categorias que aparecem desconectadas. As dificuldades apresentadas pelos Professores podem ter sido constituídas na formação inicial.

Embora os Professores de Educação Física apresentem muitas dúvidas com relação à avaliação, reconhecem que na escola organizada em ciclos, a avaliação precisa ser coletiva, ainda que revelem o entendimento de que a proposta dos ciclos encaminha para outro tipo de avaliação; suas práticas avaliativas mostram características da escola seriada.

As contribuições do estudo de Oliveira *et al.* (2009) alinham-se aos trabalhos já descritos no que se refere à crítica à avaliação que privilegia simplesmente a participação e assiduidade. A investigação revelou também que professores manifestam concepções diferentes de Educação Física, transitando pelos currículos, psicomotor, saudável, desenvolvimentista e esportivo com naturalidade, fato que evidencia um desconhecimento das intenções de cada um deles, além da ausência de reflexão sobre suas práticas, expressas pelas repetições de atividades. Os pressupostos dos referidos currículos serão apresentados ainda neste trabalho.

Outro estudo preocupado com a prática avaliativa foi desenvolvido por Oliveira, Branco e Miosso (2009). Mediante a proposição de um questionário aos professores de Educação Física que atuam na cidade de Santos (SP); dos vinte professores que responderam ao questionário, a maioria afirma que: 1. avalia diariamente; 2. a instituição escolar interfere em sua forma de avaliar e 3. que os alunos interessam-se pela avaliação. Sobre o que os professores avaliam, a maioria afirmou que: avalia conteúdo, objetivo e participação. Quando questionados sobre quais instrumentos utilizam para avaliar, a maioria não soube responder. Os professores consideram a avaliação necessária, muito embora, constitua-se em uma tarefa difícil que precisa ser estudada.

As autoras concluíram que, apesar de existirem guias sobre avaliação, e, até, certa prática e aplicabilidade na Educação Física escolar, falta ainda uma sistematização e organização do profissional para que possa executá-la, pautando-se por objetivos e teorias que possam dar respostas mais convincentes para a área e unir avaliação aos instrumentos, com formatos que não se restrinjam a um ou dois métodos, mas que possam abranger o conteúdo como um todo, não de forma fracionada. Apontam para a

necessidade de o professor ter um compromisso com a finalidade da avaliação. Reconhecem que as dificuldades da própria disciplina, por ser prática e teórica, comprometem a avaliação. Alguns professores afirmaram que utilizam fichas, fazem observações e fornecem *feedback* aos alunos. As autoras concluem que, de certa forma, apesar das carências, uma minoria procura desenvolver práticas avaliativas coerentes.

2.2.3. Propostas e experiências avaliativas em Educação Física

O estudo de Oliveira (2009) analisou o registro sistemático de aulas de Educação Física, apresentado em três cadernos, cada um correspondendo a um ano letivo. Esse material também foi empregado como documentação pedagógica, pois, ao final de cada semestre e início de cada ano, o autor propôs-se a identificar elementos que suscitassem novas ações pedagógicas, tanto no que se refere à avaliação quanto aos conteúdos e métodos.

Oliveira (2009) revela, em seus textos, preocupação em articular as práticas avaliativas às aprendizagens dos alunos. Relata como, em sua experiência de três anos, foi estruturando suas práticas avaliativas. O norte para a elaboração de critérios e para a escolha de instrumentos foi o acesso dos alunos aos conhecimentos sistematizados da cultura corporal já que, no entendimento do autor, qualquer prática avaliativa deve pensar nos critérios a partir dos objetivos, sendo os instrumentos mecanismos indispensáveis de verificação.

O pesquisador compartilha da ideia de que a avaliação deve ter um caráter formativo, que indica os caminhos e as dificuldades a serem superadas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Por isso, não deve restringir-se a momentos pontuais. É necessário revisitar os objetivos propostos para que se possam elaborar práticas avaliativas coerentes com vistas à aprendizagem dos alunos. O importante é entender se o conteúdo proposto por meio de uma metodologia e submetido a uma avaliação deixa claro ao professor e aos alunos se os objetivos educacionais foram alcançados, ou seja, se houve aprendizagem. A avaliação, segundo Oliveira (2009), ao mesmo tempo em que informa sobre o aluno, também o forma e o informa sobre sua aprendizagem. Nesse sentido, deve constituir-se em um processo que vislumbre toda ação pedagógica.

O trabalho de Oliveira constitui-se em um bom referencial para compreender o atual estágio da produção acadêmica sobre a avaliação em Educação

Física, pois, como se verá, mesmo recorrendo a critérios e instrumentos há muito empregados pelas demais disciplinas, o autor apresenta-os como se fossem a “última novidade” para a área. Sugere que o professor adote como critérios de avaliação:

- Participação/ envolvimento – a questão aqui se refere ao como o aluno realiza a atividade e não se simplesmente a realiza; caso se atenha apenas a sua realização, o professor corre o risco do reducionismo e, mais ainda, de rotular os alunos como apáticos, desatentos, displicentes, ativos ou coisa parecida. O autor observa que nem sempre o aluno que corre na aula é o mais participativo e envolvido;

- Cooperação e alteridade – esse critério refere-se a atitudes de respeito e solidariedade entre os alunos no sentido de que cada um é um agente educador, sendo possível aprender uns com os outros;

- Apreensão de conhecimentos – não se trata de saber se o aluno decorou este ou aquele conceito, ou se é capaz de repetir o que foi dito na aula x, mas de saber se o conjunto de conhecimentos estudados nas aulas ajudam-no a compreender melhor o fenômeno estudado; para tanto, faz-se necessário uma avaliação diagnóstica, uma vez que o que o aluno sabe hoje depende do que ele sabia anteriormente.

- Disponibilidade corporal – esse critério vincula-se à obrigatoriedade da disciplina no currículo: assim como os alunos devem se dispor a realizar as atividades em sala de aula, na quadra não é diferente.

Quanto aos instrumentos de avaliação, Oliveira recomenda:

- Registro sistemático – registro de aspectos cotidianos que permitam compreender o processo de aprendizagem. Esses registros são visitados para efeito de análise e planejamento de ações futuras, pelo menos duas vezes por ano. Os alunos também possuem caderno para registrar as aulas, registrar tarefas e trabalhos.

- Lições de casa ou trabalhos extraclasse – esse instrumento visa contemplar o critério da apreensão de conhecimentos; segundo o autor, a realização dessas atividades permite que o aluno transponha as aprendizagens desenvolvidas na escola para outros espaços.

- Trabalhos em grupo – para o autor, esse é um instrumento que permite abarcar todos os critérios, sendo possível identificá-los nos momentos de elaboração de coreografias, apresentações ou seminários propositivos. Os trabalhos em grupo sempre são propostos de forma semidiretiva, deixando espaço para a criatividade

dos alunos (ex: confecções de lembrancinhas, a escolha de uma indumentária específica para apresentações e eventos).

- Festivais da cultura corporal – esses festivais, a serem desenvolvidos no final de cada ciclo de conhecimento, devem transformar-se em tradição na escola, pois constituem-se numa ação prática de todos os conhecimentos abordados naquele bimestre. A ideia de festivais e não de torneio ou competições fundamenta-se na necessidade da participação de todos indistintamente, independentemente de habilidades; segundo o autor, as regras e normas são definidas coletivamente.

- Avaliação dissertativa individual – esse instrumento visa contemplar o critério da apreensão de conhecimento. Essas provas visam buscar informações dos alunos que fujam de respostas prontas e decoradas (ex.: produção de texto com as palavras: voleibol, saque, manchete, toque, ataque e defesa). Os textos devem ser elaborados em ambiente favorável à criatividade e ao lúdico.

- Autoavaliação – esse instrumento confronta a cultura da nota; ninguém melhor do que o aluno para dizer o que aprenderam e o quanto se empenharam nas suas aprendizagens.

- Avaliação do professor – os alunos avaliam a ação do professor a partir de três comandos: pontos positivos, negativos e sugestões. As observações dos alunos permitem ao professor avaliar sua postura frente à disciplina Educação Física.

Oliveira (2009) esclarece que nem sempre todos os instrumentos são utilizados num mesmo período, mas chama atenção para a necessidade de diversificá-los, uma vez que um só instrumento não dá conta de verificar a aprendizagem do aluno, e, que os objetivos a serem avaliados têm complexidade e amplitude difíceis de serem captados pelos instrumentos convencionais de avaliação. Avaliar utilizando apenas testes, participação ou assiduidade, conforme afirma, dá ao professor uma vaga idéia do que o aluno aprendeu, e ainda, permite ver apenas um fragmento do aluno.

O autor sugere que os alunos de Educação Física deveriam ter o direito à recuperação paralela. Contrariamente ao que acontece em outras disciplinas, os alunos que são chamados a participarem de outras atividades, como compor a seleção da escola, por exemplo, são aqueles que tiveram um bom desempenho nas aulas, em vez de serem convidados aqueles que apresentaram mais dificuldades em realizar as atividades.

Em síntese, mediante não só os critérios, os instrumentos apresentados, e considerando bem como os fundamentos que sustentam o processo avaliativo descrito por Oliveira (2009), é possível afirmar que suas concepções aproximam-se da ideia de avaliação formativa. O caráter formativo da avaliação, segundo Loch (2003, p.136):

[...] investiga, diagnostica, se dá no cotidiano. É nesta modalidade que se investigam os processos de construção de conhecimento e neles se intervém. Durante essa modalidade se organiza um dossiê – pasta individual – com registro das aprendizagens significativas realizadas pelos alunos (as). Esses registros são constituídos de trabalhos, produções individuais e grupais de relatórios construídos coletivamente pelo grupo de educadores, dos educandos, pelos próprios pais e outros documentos poderão ser analisados na trajetória do aluno (a) na escola.

Orientando-se por um foco de análise diverso ao de Oliveira, Santos e Rodrigues (2004) voltaram-se para a avaliação da Educação Física na perspectiva dos ciclos de formação. Partiram do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem no ciclo, empreendida pelos professores da área, pauta-se principalmente na memória visual, priorizando objetivos relacionados aos valores, habilidades e comportamentos, em detrimento do conhecimento sistematizado da cultura corporal.

Recorrendo à pesquisa-ação, as autoras procuraram sistematizar uma proposta de avaliação em Educação Física, auxiliando na elaboração de materiais e instrumentos pedagógicos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia no Ciclo II no ano de 2004. Puderam perceber que a implementação do ciclo em Goiás, naquele contexto específico, não foi compreendida pelos professores. A mudança, na escola organizada em ciclo, em comparação à escola seriada traduziu-se apenas no entendimento de que era preciso mudar o jeito de avaliar.

Os objetivos do estudo foram alcançados no que se refere à construção de uma proposta de avaliação a partir de um plano de ensino previamente elaborado. As autoras constataram que o planejamento é importante para pensar instrumentos de avaliação. Consideram que a construção de uma ficha de avaliação não se constituiu apenas em mais um instrumento, pois amplia as possibilidades de o professor pensar a avaliação não ficando restrito a memória visual. Com base nos resultados, entendem que os professores conscientizaram-se da relação existente entre objetivo e avaliação, conteúdo e método.

Santos e Rodrigues (2004) também pensam a organização do trabalho pedagógico a partir da articulação dos pares dialéticos objetivos x avaliação e conteúdos x método, analisado por Freitas (2009). A proposição de construção de uma ficha de avaliação apresentada coaduna-se com a proposição de avaliação da escola organizada em ciclos e atende à sua preocupação com o registro das aprendizagens dos alunos. Destacam o planejamento como um instrumento importante para uma prática avaliativa coerente e constatam que, em comparação à escola seriada, a mudança deu-se no entendimento de que era preciso mudar a forma de avaliar, embora essa mudança não tivesse se concretizado.

Atentas ao período de mudanças na educação, Diniz e Amaral (2009) também voltaram seu olhar para o processo de avaliação nos ciclos de formação. Para tanto, realizaram uma análise comparativa entre a avaliação na escola tradicional e a avaliação na escola organizada em ciclos, procurando enfatizar semelhanças e diferenças nas formas como se organizam e desenvolvem a avaliação e como poderia ser na Educação Física.

Segundo as autoras, a avaliação surge no contexto da escola tradicional por dois motivos: 1. necessidade de quantificar a assimilação dos alunos e 2. para motivar a aprendizagem. O primeiro motivo acarretou a elaboração de testes/provas e exercícios orais e escritos, além de seminários. O segundo foi motivado pelo distanciamento da vida escolar, da vida do aluno, que ao não reconhecer os conteúdos escolares como importantes para a sua vida, precisam de motivadores externos (artificiais). A avaliação atua como instrumento de seleção e exclusão social à medida que é estruturada e pensada a partir de conteúdos externos, apartados da vida dos alunos e que seus resultados são traduzidos em números que determinam a aprovação ou reprovação do indivíduo. Para as autoras [...] “não há uma preocupação em verificar a evolução do discente, durante o processo de ensino e aprendizagem, e sim de verificar se houve assimilação de determinado conteúdo.” (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 245).

As pesquisadoras destacam a década de 1980 como um período marcado por discussões sobre a escola, sobre os elevados índices de repetência e evasão, sobre o currículo, sobre a avaliação, entre outros temas igualmente relevantes. Os debates promoveram o surgimento de novas formas de organização do ensino como, por exemplo, a escola organizada em ciclos de formação. Esse tipo de organização,

lembram as autoras, fortalece-se com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que previu a implantação de ciclos de formação na educação básica, embora não se especificasse como se daria essa organização.

Essa forma de organização escolar objetiva romper com o processo de exclusão e de seleção, desencadeado pela escola tradicional, pois acredita-se que, por meio da criação de tempos e espaços diferenciados de aprendizagem, da aproximação dos conteúdos da escola da realidade dos alunos e de maneiras diferenciadas e flexíveis de conhecimento, seja possível incluir efetivamente o aluno na escola e na sociedade, considerando que um dos objetivos dessa escola é construir um ensino democrático.

Somada à organização de ciclos de formação baseados nas fases de desenvolvimento, a escola organizada em ciclos considera importante a valorização do conhecimento prévio do aluno, a diferença dos tempos de aprendizagens e a organização dos coletivos dos docentes responsáveis pelas aprendizagens dos alunos no contexto dessa escola. Assim, a avaliação vai procurar conhecer, por meio da análise dos erros, o que o aluno sabe, para então conduzi-lo por outros caminhos, na direção da aprendizagem dos conteúdos propostos. Diniz e Amaral (2009, p. 249) afirmam que: “os resultados das avaliações (que se constituem na própria avaliação na escola tradicional) são partes do processo de construção do saber e oportunidade de verificação e reflexão da prática escolar e das demais práticas do discente”.

Para as autoras, em geral, a avaliação em Educação Física na escola tradicional é realizada de três maneiras: 1. por meio da valoração da presença em aula, sendo o único item avaliado; 2. por meio da autoavaliação, realizada pelos alunos e muitas vezes sem a orientação do professor sobre critérios ou sobre a importância de essa corresponder à realidade e 3. por meio da avaliação das performances dos alunos o que significa dizer: considera a técnica, o domínio das regras, o desenvolvimento das habilidades motoras.

Essas formas de avaliação enfatizam as diferenças entre os alunos e desvaloriza a Educação Física, pela exigência mínima da presença em aula. Nega-se, por elas, a possibilidade de o aluno apreender informações e conhecimentos sobre cidadania, história, sobre a ordem social vigente no país e sobre seus limites e potenciais.

Diniz e Amaral (2009) entendem que a Educação Física nas escola em ciclos ganha novas perspectivas de realização de seus conteúdos, com a possibilidade de interação entre alunos e professores que buscam diversificar a utilização dos espaços e das tecnologias. A quadra não se constitui mais em um espaço único de atuação desse professor; as aulas podem ser teóricas, dando lugar também para a leitura e a escrita, pois os conteúdos já não se restringem ao futebol e ao vôlei visto que o professor preocupa-se em trazer para a pauta conteúdos que favoreçam a reflexão.

As autoras recorrem a Ferreira (2003) para caracterizar a avaliação em Educação Física na escola configurada em ciclos. Nesse contexto, embora se recorra a critérios como presença, pontualidade, participação, uniforme, testes escritos e apresentação de seminários, a ênfase recai sobre a apreensão de novos conhecimentos. Ou seja, o professor avalia os conhecimentos prévios sobre o conteúdo para, posteriormente, avaliar os conhecimentos que adquiriu buscando olhar para a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem ocorrida. Assim sendo, a avaliação na escola em ciclos torna-se uma prática cotidiana em que, o docente, procura conhecer o seu aluno num processo contínuo. Os resultados dessas avaliações, além de verificarem as aprendizagens ou dificuldades apresentadas pelos alunos, são utilizados para orientar os futuros trabalhos.

As autoras reconhecem que essa estrutura apresenta tanto êxitos como fracassos. No entanto, entendem que, para a Educação Física abre-se uma possibilidade de contribuir para que as novas gerações possam descobrir, usufruir e reinventar a cultura corporal de movimento, desmistificando seus significados sócio-históricos. As autoras referem-se à possibilidade de fomentar uma educação crítica, que promova a formação cultural e a educação política dos alunos. Defendem a escola em ciclos por entenderem que essa possibilita o rompimento com a estrutura tradicional escolar, permitindo implantar inovadoras e democráticas formas de construção do saber e dos elementos que a constituem. Reconhecem assim, que não é uma mera solução pedagógica, mas constitui-se como um longo processo de resistência à lógica excludente e seletiva da escola tradicional.

As pesquisadoras consideram que a escola teve conquistas importantes que demonstram as reais possibilidades e relevância de todas essas estruturas para a formação dos discentes. Mencionam como exemplos dessas conquistas, a legitimação

da Educação Física escolar, dos conteúdos sócio-históricos como pertinentes à disciplina, da avaliação como elemento essencial ao desenvolvimento do conhecimento, da importância da avaliação em Educação Física ser coerente e estar comprometida com a formação discente.

Santos (2008), em sua pesquisa sobre o tema em pauta, objetivou caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica, especificamente no que se refere à avaliação adotada por uma professora de Educação Física, que foi, durante a pesquisa, observada no seu desempenho profissional cotidiano. A experiência teve lugar em uma escola municipal, na cidade de Vitória (ES), em 2003.

O pesquisador pautou-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1989), presente nos trabalhos de Esteban (2003 e 2008), para desenvolver a noção de avaliação indiciária, que estaria preocupada em olhar para o vir a ser, o “quase”.

Santos (2008) classifica os professores e pedagogos como praticantes escolares, compartilha das críticas feitas à avaliação como mecanismo de controle, que quantifica, classifica, exclui, porém aponta que o problema não está na nota, mas na necessidade de uma mudança de paradigma a respeito dela; foi possível verificar essa necessidade no modo como a escola estabeleceu critérios e instrumentos para avaliação, bem como a sua quantificação. Na primeira etapa da investigação, dedicada à observação da prática avaliativa, o autor constatou que apesar das ressignificações efetuadas pela escola, a avaliação continuava sendo entendida como prática formativa, no entanto, mantinha o objetivo de fornecer ao final a quantificação cumulativa. Mediante as observações, constatou a importância dada à atividade pela nota e não pela aprendizagem, caracterizando-se como uma prática de controle. Outro instrumento utilizado pela professora para verificar a participação foi a autoavaliação, porém o mesmo foi realizado em um momento pontual, ou seja, no final de um trimestre. O autor recorre a Villas Boas (2008) para lembrar que o sentido da avaliação formativa é fazer com que o aluno participe da sua própria educação ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo assim a sua realização em um momento pontual de final de trimestre não corroboraria com essa intenção e ainda, para que os alunos se auto-avaliem, é preciso que sejam preparados para isso, o que implica compreender os objetivos principais de suas aprendizagens e o que fazer para atingi-los.

O autor ainda critica a centralização nos atributos relacionados com comportamentos e atitudes, em detrimento dos conteúdos trabalhados em aula pela professora, por acreditar que esses atributos não fornecem dados relevantes para avaliar-se o processo de ensino-aprendizagem. Na mesma direção, constatou que a centralização nos objetivos como ferramenta para tomada de decisão, sendo esses traçados previamente, negligencia o processo de desenvolvimento contribuindo para a criação de hierarquias de excelências.

Na segunda etapa do estudo, dedicada às intervenções, o pesquisador com a intenção de aproximar as ações da professora aos seus discursos, dentre eles, compreender os alunos como sujeitos de suas aprendizagens e propiciar o resgate de valores ético-morais como respeito, cooperação e autoestima e percebendo que essas preocupações estavam presentes no fazer da professora, ajudou-a na elaboração de uma ficha de autoavaliação que foi preenchida durante o bimestre. Intitulada “gráfico de participação”, no qual foram incluídos critérios avaliativos como organização, cooperação, cumprimento das tarefas, participação e envolvimento nas atividades propostas, além do próprio conteúdo específico da área. Segundo o autor, esse gráfico revelou-se um poderoso instrumento para os alunos acompanharem seu desenvolvimento, propiciando que participassem mais ativamente de sua avaliação. Esse instrumento traduziu-se em um fornecedor de pistas sobre os conhecimentos em desenvolvimento, originando o conceito de avaliação indiciária.

Pesquisador e professora perceberam que entre o fazer e o não-fazer existia o quase fazer, ou seja, um espaço em construção. A organização das aulas de Educação Física em grupos possibilitou a cooperação entre os alunos que sabem com os que ainda não sabem, sem desconsiderar as singularidades. A prática da avaliação constitui-se de maneira indiciária, de acordo com as pistas que o cotidiano oferece, por meio dos instrumentos avaliativos tecidos nesse processo. Diante dos resultados, Santos (2008) afirma que a avaliação estabeleceu com os alunos e a professora uma relação para além da mensuração, definida pelos modelos de avaliação formativa forneceu indícios dos processos em desenvolvimento.

O autor conclui ser necessária uma mudança de paradigma que dê suporte à avaliação, entende ser importante a transformação causada pela avaliação formativa; no entanto, essa transformação não rompeu com a lógica classificatória e controladora do exame. A partir da experiência, propõe outra prática avaliativa que adota a investigação e enxerga o professor como mediador, que deve ser entendida como parte do processo

de tessitura do conhecimento, fundamentado no prospectivo “vir a ser”, na heterogeneidade sem modelos fechados ou previamente definidos, uma vez que, não existe a preocupação de rotular as ações cotidianas como erro ou acerto, mas sim, identificar os saberes e os ainda não-saberes em desenvolvimento. Nesse caso, a pretensão da medida cede espaço para a prática indiciária que busca olhar o erro no seu aspecto positivo; fazer uma leitura positiva do erro é ler de outra maneira o que é lido como falta.

Mauad (2003), em seu estudo, procurou enfatizar que a avaliação em Educação Física tem que estar fundamentada num referencial teórico coerente com a proposta de ensino do professor e atrelada ao projeto pedagógico da instituição. Para avaliar, é preciso ter objetivos educacionais claros, um planejamento maleável e adequado às necessidades da comunidade escolar e que o professor adote como prática refletir sobre o seu trabalho. A autora defende que a avaliação em Educação Física leve em consideração os conhecimentos da cultura corporal.

A fim de aprofundar sua reflexão sobre a avaliação, realizou um trabalho de campo com uma turma da terceira série do ensino fundamental composta por 39 alunos, na cidade de Campinas (SP). A autora justifica a escolha do grupo por entender que os alunos nessa fase da escolarização já possuem um bom domínio da linguagem falada e escrita, tornando mais fácil a obtenção de informações para as reflexões sobre a avaliação.

Tomando como referência para organização curricular a proposta de Soares et. al. (2009), na qual os conteúdos da terceira série correspondem a uma sistematização e organização das vivências realizadas nas séries anteriores, os autores trabalharam com os grandes jogos ou jogos em grupo, justificando que, nesses, já existe a formulação do pensamento tático, no qual todos os jogadores precisam compreender os objetivos para alcançá-los juntos.

Com relação ao processo de avaliação, Mauad (2003) utilizou diversos procedimentos como a autoavaliação, debates, seminários, textos, registros e trabalhos em grupo, distribuindo o processo avaliativo em três momentos. O primeiro momento correspondia a uma conversa ao final da aula, durante a qual os alunos manifestavam-se sobre o que acharam da atividade, analisavam o que havia ocorrido e propunham soluções para os problemas que tivessem surgido. A pesquisadora não só registrava as

falas dos alunos, como também relatava o que ocorrera na aula. Num segundo momento, a pesquisadora organizou atividades com o objetivo de que os alunos, em grupo, buscassem a melhor solução para o problema por ela apresentado. No terceiro momento, ela aplicava atividades por meio de textos, desenhos ou produções práticas, individuais ou em grupos.

Na visão da autora, o trabalho de campo mostrou que com uma prática pedagógica definida é possível realizar avaliações que reflitam a prática da sala de aula e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem. É fundamental, para isso, que os alunos conheçam a proposta do professor e dela participem efetivamente.

[...] quando o professor não dá à avaliação um caráter punitivo (como forma de castigo, o que a escola tradicional faz muito bem em nome da disciplina), mas a colocamos em favor da aprendizagem, a resposta dos alunos é muito mais positiva. Eles participam sem ter medo, tornam-se mais criativos e compreendem que a nota é o resultado de seu próprio trabalho (MAUAD, 2003, p.67).

2.2.4. Interpretando a produção acadêmica acessada

Nossa investigação acerca do estado da arte da produção de conhecimentos sobre avaliação em Educação Física Escolar permitiu-nos constatar que, embora reduzida, a produção de trabalhos revela uma tendência inovadora no sentido de superar o modelo tradicional de avaliação em Educação Física. Contudo, mesmo em modelos diferenciados, os critérios de avaliação assemelham-se ou repetem-se. Nos trabalhos de Oliveira (2009) e Santos (2008), por exemplo, a participação e a assiduidade apareceram como critério para avaliar. Apesar dos avanços teóricos e experimentais constatados, na maioria das escolas é provável que, tal qual afirma Terrasêca (2002) e Souza Junior (2004), persistam práticas repetitivas e inquestionáveis, buscando uma suposta objetividade que ancorada na legislação permanecem num imobilismo quase ritualizado.

As pesquisas que se propuseram a questionar e discutir conceitualmente o tema da avaliação em Educação Física apontaram para o fato de a avaliação no componente estar pautada não só no paradigma da aptidão física, em que se refugia a objetividade, o controle, a cientificidade, o rigor, afastando qualquer possibilidade de incertezas, bem como assinalaram a necessidade de a avaliação estar a serviço da aprendizagem do aluno, da sua promoção como sujeito. Inversamente, a essa

necessidade de promover o sujeito, se pautada pelo paradigma da aptidão física, a avaliação continuará contribuindo para privilegiar os mais aptos, habilidosos e conseqüentemente para a exclusão daqueles que apresentam dificuldades, convencendo-os da sua incompetência e conduzindo-os ao fracasso.

Com o mesmo sentido, Terrasêca (2002, p. 2) afirma que: [...] “é na avaliação que a subjetividade surge, de modo muito claro, como fator de perturbação, de ruído a eliminar, por ser, supostamente, um indício de falta de rigor.” Entendemos que a ênfase dada à definição de objetivos evidenciada na maioria dos estudos, busca eliminar esses ruídos, não abre espaço para o conflito, para a subjetividade, pois essa não é declaradamente eliminada; ela vai sendo minada pelos gestos, pelos silêncios, pelos julgamentos velados, pela avaliação informal, e os alunos vão internalizando e aprendendo que certas condutas são aprovadas e outras não, pois aprendem que há um conhecimento certo, um movimento certo, um jeito de jogar considerado certo, um jeito certo de ser homem e de ser mulher. Qualquer distanciamento do padrão, a rejeição e a reprovação apresentam-se como alternativas para que o aluno reveja o seu comportamento e busque enquadramento. É a serviço desse projeto de ajustamento aos ditames de uma cultura dominante que a avaliação deve estar? Se assim for, a avaliação na Educação Física contribui para a formação de sujeitos obedientes, dóceis, disciplinados, pois são tolhidos na sua subjetividade; essa torna-se invisível.

Ao definir os objetivos previamente, o professor define o ponto de chegada, encerra, finaliza, desconsidera as subjetividades, pois ainda que os conteúdos sejam historicamente situados, contextualizados, todos têm que atingir os objetivos, não importando de que ponto partiram. Nessa escola da homogeneidade não há lugar para a alteridade; o diferente entra na escola para tornar-se igual ao padrão exigido pela sociedade. Os estudos de Silva (1999) corroboram essa idéia ao declarar que a avaliação incluída na ação pedagógica traduz o projeto histórico, ou seja, a sociedade que queremos. Há de se pensar: é a sociedade dos excluídos que nós queremos?

Em contrapartida, essa avaliação controladora, rigorosa e excludente, também chamada tradicional, foi criticada em todos os estudos analisados. O trabalho de Santos (2008) apontou para a necessidade de transformação do paradigma, remetendo-nos a uma mudança de concepção. Para o autor, o aluno aprende na interação, com o outro, seu par avançado. A avaliação aponta indícios do quanto o aluno está distante ou próximo do saber. De qual saber? Nesta visão, o erro é visto como um vir a ser. Vir a ser o acerto? O erro só existe em relação com o acerto, o acerto é seu

correlato. Muda-se o paradigma, mas continua-se buscando o conhecimento certo. O pensamento segue colonizado, com a visão etnocêntrica de mundo e de conhecimento.

Apesar de criticada, a avaliação tradicional preponderou na escola organizada em ciclos, ainda que o propósito da organização em ciclos fosse romper com o processo de seleção e exclusão da escola tradicional, conforme denunciaram Santos e Rodrigues (2004) e Amaral e Diniz (2009). A avaliação na escola em ciclos foi definida como contínua, processual, formativa e contrária à avaliação controladora, quantificadora e excludente. Propondo-se como transformadora, essa avaliação apresenta como principais características a definição de critérios comportamentais ou atitudinais e a diversificação de instrumentos, empregando-se, principalmente, o registro. Nota-se nesses procedimentos a busca por um maior número de evidências que permitirão ao professor dar o seu parecer final, parecer este que tem *status* de verdade, já que emitido por alguém autorizado a dizer quem é aquele sujeito e o quanto se aproxima do sujeito idealizado no currículo e legitimado pela sociedade.

Não há como negar que a utilização de diferentes instrumentos de avaliação, com ênfase no registro, representa uma inovação e um movimento de resistência às formas tradicionais correntes. Contudo, o registro pode revelar-se tão controlador quanto qualquer outra forma hegemônica de avaliar. O parecer do professor, ainda que não seja considerado um instrumento de avaliação, como o são as provas, os testes e os exames, alinha-se, como aponta Corazza (1995), à mesma categoria do Boletim Escolar, ou seja, como instrumentos de expressão dos resultados da avaliação. A autora lembra-nos que foi a teoria escolanovista que substituiu a ênfase dos conhecimentos memorizados pela autoavaliação e pela observação do comportamento do aluno. Elegeram-se, assim, os pareceres descritivos como documentos privilegiados para avaliação, por promoverem uma avaliação mais humanizadora, realizada sobre um harmônico processo educativo consoante ao desenvolvimento da criança. Nas palavras da autora:

Dir-se-ia que, tanto os pareceres, quanto seus correlatos, a observação e auto-avaliação, são instrumentos bastante “inocentes” e “bem intencionados”, pois em que consistem conforme nos ensina a literatura didática brasileira, nada mais é do que conhecer, fazer conhecer-se, dar a conhecer aquela criança para que, embasada neste “conhecimento”, a escola mais bem possa educá-la (CORAZZA, 1995, p.3).

A autora analisou os pareceres descritivos de uma determinada instituição com o fito de verificar as relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder, que permitisse reproblematicar as evidências encontradas nos pareceres, trata-se segundo ela de interrogar as “coisas ditas” em tal tipo de escrita, de verificar as verdades ali enunciadas.

[...] Verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança de escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo em parâmetros para julgar o que seja uma boa ou uma má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto, verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais. (CORAZZA, 1995, p.3).

Nesse sentido, concordamos com a autora quando se refere aos pareceres como prescritivos, textos que independente de sua forma têm como principal objetivo propor regras de conduta. Há de se ter cuidado ao nos apropriarmos de determinadas práticas sem a devida reflexão, pois como aponta Corazza esses pareceres não são tão inocentes assim.

Um aspecto a considerar refere-se à necessidade de evidenciar um maior número de conduta dos alunos para então avaliá-los. Silva (2008) afirma que o governar está ligado diretamente ao conhecer; conhecendo melhor o aluno, o professor não apenas tem mais elementos para prescrever a sua conduta, como também para prescrever os melhores meios a fim de torná-la governável.

Com o mesmo sentido, desconfiamos das práticas de autoavaliação, e do estímulo a elas dado nos currículos. Se para governar é fundamental conhecer os indivíduos a serem governados, no que refere-se a autoavaliação, o indivíduo precisa conhecer-se, observar-se tanto em seus aspectos comportamentais quanto cognitivos, para se autogovernarem. Esses currículos pretendem produzir sujeitos emancipados, livres. Isso não pode ser mal, no entanto, por trás dessas estratégias de subjetivação que supõem o sujeito emancipado dono de sua vida, ocultam-se o governo e a regulação. Silva (2008, p. 202) assevera:

Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia

Direcionando o foco de análise para os conteúdos sócio históricos constatados nos estudos de Souza Junior (2004), Mauad (2003), Amaral e Diniz (2009), destacamos que Souza Junior (2004) ao entender que a Educação Física possibilita sintetizar as representações do mundo no que respeita à produção histórica das manifestações da cultura humana, evidencia um adiamento do significado do conhecimento e uma relação deste com o grupo social ao qual pertence. Por exemplo, no mesmo bairro, crianças brincam de taco de diferentes maneiras, atribuindo à atividade diferentes significados. A partir de que critérios podemos indicar a maneira correta de se jogar taco? Se o conhecimento está articulado ao processo sociocultural, não cabe nas aulas de Educação Física a imposição dos conhecimentos de um único grupo social. Nesse sentido, é função da escola e da Educação Física desvelar os valores implícitos nesses conhecimentos, confrontando-os, questionando-os, tanto aqueles que são autorizados a estar no currículo quanto aqueles silenciados, apagados, ausentes. Entendemos que a prática do fazer pelo fazer apenas contribui para a alienação dos alunos, e a avaliação controladora, classificatória contribui para obscurecer a história dos grupos desfavorecidos.

Como vimos, as práticas avaliativas e o currículo traduzem o projeto histórico de sociedade e constituem-se em estratégias de subjetivação. Cientes de que em cada época entraram em ação diferentes currículos do componente, no tópico seguinte, procuramos compreender como se deu a avaliação em cada um deles, associando-os às identidades que cada um visava a produzir.

2.3. A avaliação na teorização curricular da Educação Física

Inicialmente, tomamos de empréstimo as palavras de Oliveira e Pacheco (2008, p 119):

Nenhuma discussão sobre currículo pode desconsiderar ou negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.

Em concordância com as autoras, buscamos compreender como a Educação Física tem avaliado a partir das análises dos currículos. Para tanto, faz-se necessário explicitar nossa concepção sobre currículo.

Cotidianamente, quando falamos ou pensamos em currículo, logo nos vêm à mente conhecimentos, conteúdos, disciplina, grade curricular, sem nos apercebermos de que o currículo está envolvido também naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade. Segundo Silva (2002), ao definirmos currículo, estamos definindo os conhecimentos e saberes que vão constituir-lo, definindo o que os alunos e alunas devem ser. Melhor dizendo, o que eles ou elas devem se tornar. O autor parte da premissa de que o currículo é aquilo que se diz dele, ou seja, “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (SILVA, 2002, p. 14). Currículo é, portanto, uma questão de identidade. Com Silva (2002), entendemos o currículo como um espaço onde diferentes interesses confrontam-se, cada um buscando legitimar a sua definição, o que se configura como um campo de luta pelo domínio do processo de significação.

Considerando que toda proposta curricular implica em uma tomada de decisão sobre o que merece ou não fazer parte do currículo, neste tópico, entendemos ser importante discorrer sobre os currículos da Educação Física a fim de identificarmos que tipo de conhecimento foi privilegiado, qual identidade se buscou formar e quais as práticas avaliativas adotadas para esse propósito, lembrando que cada sociedade tem um projeto que demanda um tipo de sujeito. Para a sociedade do século XXI, pelo que indicam os fatos, o projeto é o “neoliberal”¹⁹, que defende os interesses do mercado e está centrado nas questões puramente econômicas das grandes corporações. Em tal projeto,

[...] Competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, produtividade e consumidor são os significados privilegiados pelos discursos dos porta-vozes dos setores dominantes. Nesse tom, a educação deve cumprir uma função instrumentalizadora dos sujeitos para obtenção de metas econômicas compatíveis com os interesses de mercado (NEIRA, 2009, p. 04).

Função essa que, para Freitas (2004), representa uma retomada dos princípios educacionais da década de 1970, os quais enfatizavam a permanência, a

¹⁹ Segundo Apple (2001, p.62): O Neoliberalismo concebe o estado como fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do mercado guiar todas as suas formas de interação social é vista como eficiente e democrática.

estrutura, o estático, o existente e o produto tão criticados pelos movimentos de desinstrumentalização registrados no começo dos anos de 1980²⁰.

Ao restabelecer-se uma tendência instrumental ingênua, o campo desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino específicas e suas formas estritas de ensinar para atender a parâmetros curriculares. [...] A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas (FREITAS, 2004, p.148).

A configuração do currículo como uma seleção de conhecimentos, segundo Silva (2002), é uma invenção social como é o futebol, a dança, o Estado, a Igreja, enfim. Nota-se que é por meio de um processo de invenção social que determinados conhecimentos fazem parte do currículo e outros não. O autor aponta duas questões importantes a se fazer a partir da compreensão do currículo como construção social: quais conhecimentos são considerados válidos para comporem o currículo? E quem tem poder para definir o que é válido ou não? Na perspectiva cultural, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. A teorização curricular em suas diferentes vertentes tem procurado justificar a presença dos conhecimentos privilegiados no currículo a partir do que é desejável à sociedade. Assim sendo, podemos entender que é a sociedade quem tem o poder de definir quais conhecimentos são válidos para estar no currículo. Nesse sentido, cada momento histórico demandou um tipo de sujeito, portanto, para cada modelo de sujeito corresponderá um tipo de conhecimento, um determinado tipo de currículo como pudemos perceber nos currículos que atravessaram a história da Educação Física, melhor dizendo, compuseram a sua história.

A Educação Física ao longo de seu percurso histórico esteve submetida a vetores de força, que vieram tanto do campo científico que lhe trouxe sustentação, quanto do campo social, a partir do qual suas finalidades vêm sendo definidas. Vêm sendo porque cada currículo buscou formar um tipo de sujeito compatível com o interesse da sociedade vigente.

²⁰ Fundamentadas no marxismo, as análises empreendidas por Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1980) e Bowles e Gintis (1977) referentes aos currículos tradicionais da escola capitalista, proporcionaram uma nova visão dos possíveis efeitos das promessas de ascensão e igualdade social através da educação. (SILVA, 2002).

A prática de exercícios físicos, por exemplo, não está vinculada historicamente à escola, isto é, fazer exercício físico é uma prática cultural datada historicamente (NEIRA E NUNES, 2009). Em cada momento histórico, os indivíduos foram atribuindo significados e finalidades diferentes a essas práticas, sendo incluídas nos currículos escolares. Segundo Soares *et al* (2009), a partir do século XVIII, período de intensas transformações sociais, em decorrência da ascensão de uma nova classe social, a burguesia, e dos processos de industrialização. Os interesses da burguesia precisavam ser garantidos. Nesse sentido, a escola constituiu-se em um espaço rico de reprodução dos ideais burgueses. Para tanto, alguns mecanismos foram criados para gerir e manter a ordem social. Os currículos definiam os conteúdos que potencialmente poderiam promover as mudanças necessárias nos indivíduos; a avaliação concretizava essas mudanças e autorizava a passagem ao estágio, etapa, ano ou série seguinte. Os métodos ginásticos por suas características de rigidez, de rigor, por sua capacidade de disciplinamento e controle do corpo foram eleitos pela escola e incorporados à Educação Física.

No Brasil, esses métodos foram incluídos no sistema de ensino brasileiro em meados do século XIX, (NEIRA E NUNES, 2009). Nesse período, a educação corporal preocupava-se em educar os corpos, discipliná-los. Cabe ressaltar que o método francês eleito pela escola para fazer parte do currículo era de origem militar. Como os métodos ginásticos não foram pensados para a escola, houve a necessidade de adaptações. No Brasil, o método francês desenvolvido numa escola militar foi traduzido como Regimento da Educação Física e como tal, definia os conteúdos a serem desenvolvidos.

O papel do professor restringia-se a transmitir os conhecimentos traduzidos nos conteúdos definidos pelo currículo, que previa uma rotina a ser seguida por professor e alunos. Os comportamentos fora do padrão, do esperado, eram vistos como errados. Todos deveriam realizar as mesmas atividades da mesma maneira com vistas a aproximarem-se dos limites estabelecidos como ideais. Ao aluno, caberia executá-las sem questionar.

Segundo Betti (1991), para aplicação do método, os indivíduos deveriam ser agrupados conforme critérios fisiológicos e de provas práticas. “[...] em cada prova era estabelecido um índice mínimo que o aluno deveria alcançar para ser admitido no grau imediatamente superior” (p. 75).

A avaliação no currículo ginástico pautava-se nos princípios anátomo-fisiológicos, os instrumentos que traduziam objetividade eram os testes biométricos,

fichas médicas, testes físicos (provas práticas) e os resultados eram comparados a medidas padrão (tabelas de referência). Nesse sentido, o desempenho dos alunos era comparado a aspectos exógenos. Vale lembrar que essas práticas estavam em consonância com os ideais higienistas²¹ que viam a Educação Física como uma disciplina estritamente prática, cuja contribuição para o contexto social - processo de industrialização - traduzia-se na formação de cidadãos aptos para o trabalho. O que se observa é que, com o apoio desses princípios, justificava-se a avaliação com o fito de selecionar os mais aptos e excluir os incapazes.

Influenciada por idéias renovadoras²² advindas dos estudos da psicologia, os quais se pautavam em princípios humanistas - cuja ênfase recaía no fazer, na experiência, na atividade como meio principal de aquisição de conhecimento - a Educação Física passa a tratar o movimento como um meio de alcançar o desenvolvimento integral do ser humano. Embora a Escola Nova tenha buscado compreender o aluno de maneira integral, nos seus aspectos bio-psico-social, tendo por base o respeito à sua personalidade, visando desenvolvê-la plenamente, deslocando do centro a figura do professor para conceder ao aluno uma posição de destaque, ainda manteve os ideais higienistas, já que, como afirma Piletti²³ (1978 apud Betti 1991, p.81) a Escola Nova caracterizar-se-ia por:

Escola ativa, do trabalho, democrática e utilitária; escola do movimento, da saúde, da moralidade; da consciência econômica e política; que buscasse auxílio na ciência; com participação ativa da criança; tendo a atividade como fonte principal de aquisições e meio de expressão, através do desenho, trabalhos manuais, modelagem, etc.; escola popular, aberta a todas as classes sociais; e preocupada com a proteção higiênica e a formação física dos escolares.

As idéias trazidas pela nova pedagogia colocam em questão o ensino padronizado, o tempo excessivo gasto com realização de exames biométricos e de preenchimento de fichas, os exercícios formais e artificiais que causam o desinteresse das crianças, bem como, chamam atenção para as constantes mudanças sociais e para as

²¹ Segundo Neira e Nunes (2009), a preocupação dessa perspectiva abrangia os hábitos de higiene e saúde, desenvolvimento físico e moral e a valorização da disciplina, por meio dos exercícios físicos.

²² A prática educativa, voltava-se a solução de problemas educacionais internos à escola, a fim de desenvolver na criança a iniciativa, autonomia, o individualismo, desconsiderando o contexto social, político e econômico.

²³ PILETTI, Nelson. (1978) A reforma de Fernando Azevedo; distrito federal, 1927-1930. São Paulo, Universidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado).

novas exigências que delas decorriam, entendendo que a função da escola seria preparar as crianças para a vida.

Nesse mesmo período, o método desportivo generalizado, influenciado pelas idéias humanistas, difundido no Brasil por Augusto Listello, sistematiza o currículo esportivo dando-lhe um tom lúdico, buscando a execução de exercícios prazerosos. No jogo, o aluno descobre as suas aptidões, trabalha a cooperação, aprende o sentido de coletividade, é chamado a tomar iniciativa, lutar para vencer, aprende a competir, tal como no jogo da vida. Segundo Listello²⁴ (1957 apud Betti, 1991, p. 99), o método tem quatro objetivos a atingir: 1. iniciar nos diferentes esportes; 2. orientar para as especializações através do desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos; 3. desenvolver o gosto pelo belo, pelo esforço e performance e 4. provocar as necessidades de higiene.

Mauad (2003) explica que, embora o método de Listello tenha sido uma tentativa de superar o método francês, as avaliações levavam em consideração parâmetros como desempenho, assiduidade, medidas e tabelas já existentes. Poucas foram, portanto, as transformações observadas na comparação entre um e outro modelo. Ressalte-se que, a despeito dessa análise, o enfoque do conteúdo sofreu alterações.

Segundo Darido (1999), na perspectiva humanista a preocupação central da avaliação volta-se aos aspectos internos do indivíduo e à prática da autoavaliação passa a ser valorizada. Entende-se que somente o indivíduo pode conhecer a sua própria experiência e atestar o que é ou não significativo ao desempenhar uma tarefa específica. A avaliação passa a ser qualitativa, isso significa dizer que ela passa a ser uma prática permanente de reflexão sobre a atividade humana, a qual só pode ser captada por meio da vivência de cada um. Podemos entender ser esta a razão da defesa da autoavaliação. Outro instrumento de avaliação utilizado nessa abordagem é a observação e aplicação de testes sociométricos²⁵. Nessa perspectiva, avalia-se durante o processo. A avaliação tem um caráter formativo.

O currículo da Educação Física incorporou novas práticas a fim de atender os novos propósitos, o jogo (prática corporal negligenciada anteriormente por ser julgada pouco eficiente do ponto de vista higiênico) e o esporte trazem consigo características que são exigidas no mundo moderno, onde a competitividade, a

²⁴LISTELLO, Auguste. (1957). Educação Física esportiva generalizada. Revista da APEF, p. 6-7, 1957.

²⁵ Segundo Freire (1997, p. 197) “[...] ‘ é uma medida de comportamento social. É uma técnica de pesquisa utilizada para dar um quadro mais objetivo do relacionamento de um grupo’. Os dados são colhidos através de uma entrevista ou questionário.”

objetividade, a busca por resultados são valores perseguidos pela sociedade. Sendo assim, um currículo esportivo responderia às necessidades de controle característico da indústria. Nessa perspectiva, a Educação Física permanece com a função de formar cidadãos aptos para o trabalho; o diferencial é que eles não precisam ser apenas aptos e saudáveis, precisam ser eficientes. Nota-se na idéia de eficiência a influência do paradigma tyleriano que, tal qual discutido anteriormente, transpõe para a educação o modelo fabril de produção e eficiência. Agora disciplinar ganha outra conotação; de formatação, de enquadramento.

Devido à influência que o modelo curricular de Tyler inspirado em Taylor exerceu no ensino, o discurso da escola de preparação para a vida passou a referenciar-se no modelo industrial. Assim sendo, a escola passou a valorizar o rendimento, a nota. O professor deveria dominar a técnica de definir objetivos com precisão, a ênfase dada no planejamento transforma o professor em mero executor de um currículo elaborado por quem tem autoridade e capacidade, que agora passa a ter uma base comum. Esse modelo tecnicista de ensino segundo Neira e Nunes (2009, p. 73)

[...] ganhou forças no Brasil com as idéias de desenvolvimento propagadas no Pós-guerra, mediante uma renovação no pensamento educacional, em que o professor não mais detém a iniciativa como elemento principal do processo, nem tampouco é o aluno o centro, mas os objetivos e a “organização racional dos meios” passariam a direcionar o processo, colocando docentes e discentes na posição de meros executantes de um projeto educacional mecanizado e concebido por especialistas capacitados e imparciais.

O modelo tecnicista de currículo buscava formar para a alienação, os sujeitos precisavam ser criativos, ter iniciativa, todavia, não era necessário que compreendessem a dinâmica social. Atendendo a essas expectativas, o esporte torna-se uma estratégia eficaz pelas suas características. A prática do esporte exige disciplina, respeito às regras, estimula a competição, valoriza o mérito. No currículo esportivo, o aluno aprende que é preciso treinar, para alcançar melhores resultados e que os melhores é que se saem bem no jogo da vida. Nesse sentido, a Educação Física em consonância com o pensamento pedagógico da época, funcionou como um processo de seleção social (NEIRA E NUNES, 2009). Para os autores, esse currículo foi sugerido

pelos órgãos oficiais por carregar toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores.

A metodologia utilizada era caracterizada pela fragmentação dos movimentos, os gestos divididos em fundamentos exaustivamente repetidos constituíram a prática pedagógica do componente por um longo tempo. O contexto da ditadura militar pela preocupação em ocupar o tempo livre dos jovens estimulou essa prática.

A avaliação do rendimento nesse currículo se realiza com base no componente físico principal do esporte ou no componente técnico. Os esportes que apresentam registros quantitativos do rendimento mediante sistemas métricos não oferecem dificuldades para serem avaliados; já os esportes de jogos coletivos apresentam dificuldades com a sua avaliação. A ginástica olímpica, a natação sincronizada, saltos ornamentais, entre outros, só permitem uma avaliação subjetiva, quando em competição, contudo, os parâmetros físicos podem ser avaliados normalmente.

Para Barbanti (1979, p. 227):

A avaliação do treinamento é feita através dos testes. Encontramos em FETZ E KORNEXL a terminologia testes desportivos motores que consideramos a mais exata, por refletir precisamente a noção desejada. Segundo estes autores, os testes desportivos motores “são métodos de provas, aplicáveis em condições estandartes, de acordo com critérios científicos, para investigar características esportivas- motoras.

O autor destaca no setor esportivo os testes de condição física, testes de condição técnica, testes psicológicos e os testes específicos da modalidade esportiva. Pode-se perceber que a avaliação reforça o aspecto excludente e seletivo desse currículo. Segundo Bracht (1999, p.76) “[...] o conhecimento básico privilegiado e incorporado pela Educação Física continua sendo o que provém das ciências naturais, mormente a biologia e suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas aplicações práticas.”

Nesse contexto de ditadura militar, período de contenção da liberdade civil, a Educação Física é vista como um mecanismo de controle social; o esporte, seu principal conteúdo, serviria para difundir os preceitos morais necessários ao equilíbrio

da sociedade. A educação de maneira geral é vista como um importante componente para o desenvolvimento do país. Este é um momento de aliança com os Estados Unidos e, conseqüentemente, de várias reformas no ensino brasileiro. Entre elas, destacamos: a implantação de um currículo nacional de base comum, unificação que vem sendo pensada desde a constituição de 1934, a qual estabeleceu [...] “a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados;” etc. (PILETTI E PILETTI, 1995, p.176) efetivando-se através do currículo a idéia de homogeneidade. Implanta-se a divisão do ensino básico em primeiro e segundo graus e o surgimento do ensino profissionalizante ou técnico.

Para Betti (1991), a aptidão física permanece como referência fundamental para orientar o planejamento, controle e a avaliação da Educação Física. Mantêm-se os testes biométricos, as tabelas de referência continuam. Acresce-se a eles outra avaliação que vai expor o viés classificatório e excludente da Educação Física, um fenômeno conhecido como “peneira”, que é a escolha dos jogadores que comporão o grupo definitivo de um time, que conforme Fanalli²⁶ (1979 apud Betti 1991, p. 113): [...] “a escolha dos jogadores deve ser rigorosa, pois, caso contrário, o processo de aprendizagem será deteriorado pela ‘inclusão de elementos sem aptidões necessárias’.”

Devido à naturalidade com que eram vistos, tais procedimentos foram oficializados pelas Resoluções SE nº 14 de 18 de fevereiro de 1971 e SE nº 11, de 18 de novembro de 1980, com a criação de turmas de treinamento nas escolas públicas estaduais de São Paulo (BETTI 1991).

A peneira foi descrita como um instrumento de avaliação por Esteban (2004, p.166) que “[...] separa o que deve ser incorporado ao trabalho escolar do que deve ser descartado, e o que é posto à margem do processo, deixando de ser considerado como relevante, embora não deixe de - silenciosamente, invisibilizado – participar do processo”.

Para o Soares *et al* (2009, p. 97):

A ênfase na busca do talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo, transformando a educação física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante,

²⁶ FANALI, O. A. A. C. Programa para o ensino de handebol para o aluno de 1º grau. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, 41. p. 30-36, 1979.

principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo.

Darido (1999) aponta para certa confusão desencadeada pelas acirradas críticas ao modelo quantitativo de avaliação referenciado à norma, as quais chegaram a negar a avaliação em Educação Física atribuindo-lhe o sinônimo de medição. As críticas incidiram no fato de a Educação Física focar sua atenção apenas no domínio motor, desconsiderando as outras dimensões do comportamento. A confusão também se estabelece quando o professor associa a avaliação ao ato de atribuir nota ao aluno, reduzindo assim o processo avaliativo.

As avaliações segundo Darido (1999, p. 2):

Constavam de testes de exercícios de verificação da força abdominal, força de membros inferiores (canguru), força de membros superiores (flexão no solo, no banco, e barra) e coordenação geral (burpee). Conforme a quantidade de repetições, os alunos eram classificados em categorias: fraco, regular, bom e excelente. Estes testes também eram conhecidos como bateria de testes de Kraus-Weber.

Em oposição à primazia do esporte no currículo, bem como ao seu discurso de mecanização e de rendimento motor, no final da década de 1970, surge o currículo globalizante ou método psicocinético, conforme Neira e Nunes (2006). O foco da educação psicomotora dirigia-se ao desenvolvimento da criança, à compreensão de como ela aprende, às interferências dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores na sua aprendizagem. Dizendo de outro modo, essa educação retoma o princípio escolanovista de formação integral dos alunos, atenta à interdependência entre os domínios do comportamento,²⁷ o qual, corresponde à segunda fase da Escola Nova conforme assinalou Almeida (2003).

Ao longo de todo o século XX, ganharam projeção os estudos do desenvolvimento humano, que terminaram por influenciar enormemente a educação escolar. Pautando-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, os currículos da Educação Física apresentaram duas vertentes: a perspectiva globalizante ou psicomotora e a perspectiva desenvolvimentista.

²⁷Referimo-nos aos domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo social.

Na visão de Neira e Nunes, a educação psicomotora “[...] propunha um currículo que formasse as estruturas de base para as tarefas educacionais.” (2006, p.112) Como consequência, a Educação Física traduzida em educação pelo movimento, limitou-se a subsidiar as aprendizagens de outros componentes. Esse currículo estruturava-se com base no aprender fazendo, na execução de tarefas motoras propostas a partir de avaliações diagnósticas num primeiro momento. Sob a influência das concepções construtivistas de aprendizagem, ele passa a incorporar as atividades lúdicas em sua rotina por estimularem a participação. A obra de Freire (1997) ilustra a nossa afirmação. Em consonância com o princípio de formação integral dos alunos, propõe uma avaliação processual que compreenda os aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor, privilegiando a presença, a participação, empenho e níveis de relacionamento. O autor considera fundamental encontrar formas de avaliar campos que notadamente têm sido negligenciados pelos instrumentos tradicionais de avaliação em Educação Física.

Os estudos de Mauad (2003) assinalam uma preocupação com o aspecto formativo da avaliação, com a necessidade de considerar como objeto de avaliação os aspectos afetivo-social. Corroborando com Freire, aponta ainda a autoavaliação como recurso utilizado por esse currículo.

Mattos e Neira (1999) compartilham desses pressupostos e assinalam que a avaliação de atividades motoras em geral restringe-se à observação. No entanto, asseveram que é necessário materializar esta observação e apontam para a importância do registro constante das ações educativas. Podemos associar esse procedimento à avaliação processual. Contrários a Freire (1997), consideram que avaliar aspectos como participação, assiduidade e uniforme são critérios muito subjetivos e fluidos. A proposta dos autores é que o professor observe um ou dois alunos por aula nos seus aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor e registre os aspectos que considera relevantes para a avaliação. A adoção desse procedimento diariamente permitirá a análise do processo de aprendizagem de cada aluno individualmente.

Na sua vertente desenvolvimentista, o currículo da Educação Física seleciona e organiza os conteúdos com base nas características do comportamento motor dos alunos. Os defensores dessa perspectiva entendem que o movimento é o principal meio e fim do componente. Sendo assim, o objetivo é alcançar os níveis mais altos de habilidades motoras. Segundo esse modelo, os movimentos são organizados hierarquicamente, organização essa, conhecida como taxionomia do domínio motor, cuja intenção durante as aulas é proporcionar o aumento da complexidade, do controle e

da qualidade do movimento. O professor deve conhecer as fases de crescimento e do desenvolvimento motor dos alunos para que possa oferecer atividades que diversifiquem e aumentem o grau de complexidade dos movimentos, a fim de que os alunos possam avançar em suas aprendizagens.

No currículo desenvolvimentista, o resultado da aprendizagem manifesta-se nas mudanças de comportamento observáveis e passíveis de ser quantificados; o caminho trilhado pelo aluno para chegar ao nível seguinte não é considerado, o que nos remete a uma visão quantitativa de avaliação. A preocupação com a performance na execução de habilidades motoras revela um viés tradicional de ensino e avaliação.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), vários instrumentos de avaliação do desempenho motor foram desenvolvidos para medir o desempenho motor de crianças da educação infantil, crianças em idade do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e adolescentes. Esses instrumentos se restringem a testes físicos, que permitirão monitorar o desenvolvimento das crianças ano após ano, por meio do planejamento de avaliação apropriada. Os testes sugeridos pelos autores são: Teste de Proficiência Motora Bruininks-Oseretsky (1978) que visa avaliar o funcionamento motor de crianças de 4 a 14 anos; O Instrumento de Avaliação de Padrões Motores Fundamentais projetado por McClenaghan (1976), que visa classificar indivíduos no estágio de desenvolvimento inicial, elementar ou maduro. É um teste de desenvolvimento motor subjetivo projetado para medir o estado atual de crianças e avaliar alterações ao longo do tempo. Não produz pontuação quantitativa e não pode ser usado para comparar o desempenho de uma criança a outra. É possível perceber uma ligeira distinção entre avaliação e medida e ainda que a subjetividade do teste expressa-se na ausência de quantificação. Outro instrumento sugerido foi desenvolvido por Seefeldt e Haubenstricker (1981), denominado Sequência de Desenvolvimento do Inventário de Habilidades Motoras Fundamentais, o qual visa observar e comparar as descrições visuais e verbais de cada estágio de desenvolvimento; O teste de Desenvolvimento Motor Rudimentar (segunda edição), desenvolvido por Ulrich (1998) visa fornecer interpretações tanto referenciadas por normas como por critérios dando ênfase na sequência e nos aspectos qualitativos da aquisição de habilidades motoras rudimentares, em vez de no produto e nos aspectos quantitativos do desempenho; a Escala de Avaliação Motora Intra-Rudimentar da Universidade Estadual de Ohio, desenvolvida para mensurar habilidades manipulativas e locomotoras básicas de crianças de 2 a 14 anos de idade; O teste de Habilidades Motoras Básicas Revisado, desenvolvido por

Arnheim e Sinclair (1979) que visa mensurar uma variedade de funções motoras e a Bateria de avaliação motora para crianças (ABC Motor), projetado para fornecer uma noção do nível de deficiência motora de uma criança. Os autores destacam ainda uma abordagem mais naturalista de avaliação que visa examinar o desempenho motor de um indivíduo considerando as relações entre o objetivo da atividade, o ambiente e o indivíduo.

Os contextos modificaram-se e, com eles alteraram-se os currículos. No entanto, o paradigma clássico de avaliação mantém-se. Nele, a principal preocupação está na ênfase dada aos testes, no estabelecimento de critérios com fins classificatórios e seletivos. Assim, continuavam sendo selecionados os mais aptos para o trabalho, os mais eficientes e os mais habilidosos para o esporte de alto nível.

A manutenção da avaliação traduzida em números, em medida, em seleção, no controle, reafirmou não só os ideais conservadores da educação tradicional, bem como contribuiu para opacidade da avaliação, uma vez que no nosso entendimento, a nota não revela as aprendizagens, no mínimo pode funcionar como um termômetro que aponta se o aluno está respondendo satisfatoriamente ou não ao que está sendo solicitado. É nessa opacidade que reside o fracasso escolar, a evasão, a exclusão, a produção da diferença.

Ainda que a avaliação quantitativa, o paradigma da aptidão física e do desporto no seu percurso hegemônico tenham sido contestados, percebemos pelas práticas de cada currículo que nada abalou suas estruturas. Tanto que foi recuperado recentemente e subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, justificado pela incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos em decorrência da falta de movimento, propensos a acidentes cardiovasculares. Para Mattos e Neira (2000, p.13).

“[...] a idéia de uma educação para a saúde, conquistou na nossa sociedade um valor inestimável, objetivando desenvolver a compreensão de como se constrói a condição de saúde/doença em cada realidade particular, fazendo com que os alunos tornem-se, progressivamente, mais capazes de agir na perspectiva da promoção e recuperação da saúde no âmbito pessoal e coletivo como protagonistas de sua condição da saúde (e não como pacientes).

O cuidado individual com a saúde configura-se, segundo Neira e Nunes (2006), numa nova proposta para a Educação Física a que denominam currículo

saudável. As competências a serem desenvolvidas no currículo saudável, abrangem o autoconhecimento, o autocuidado, além do o desenvolvimento da consciência sanitária em sua dimensão coletiva.

Os itens a serem desenvolvidos são habilidades motoras, aptidão física, educação postural e resistência aeróbia, justificados por constituírem os elementos de uma boa saúde e passíveis de serem trabalhados na escola.

A Educação Física é vista por Neira e Nunes (2007) como uma forma de linguagem, e, com base em Santin (1987)²⁸, afirmam que o corpo tem uma linguagem própria que expressa seus sentimentos, revelados pelos gestos. Nesse sentido, espera-se do aluno que ele consiga ler e interpretar os gestos de uma dança, de um jogo, sendo capaz de atuar como sujeito dessas manifestações. Este currículo enfatiza a autonomia estimulando o trabalho coletivo e individual e o professor cumpre o papel de mediador.

A avaliação no currículo saudável é planejada privilegiando situações problemas a serem resolvidas pelos alunos com base nas discussões realizadas nas aulas; dessa forma, é possível verificar também os conhecimentos teóricos. Os resultados da avaliação constituem-se em dados para modificar ou melhorar o trabalho pedagógico.

O currículo saudável segundo Neira e Nunes (2006) objetiva: promover uma prática sistemática de exercícios, com o fito de provocar mudanças no estilo de vida dos alunos, propiciando a construção de conhecimentos sobre atividade física e saúde, de modo que os alunos possam optar por dar continuidade a essas práticas ao longo de suas vidas. A avaliação nessa perspectiva é processual, utiliza-se de testes de aptidão física e da autoavaliação com o propósito de favorecer a autoestima em relação aos avanços dos alunos. A nosso ver, ainda que vislumbre o processo, os testes revelam um retorno aos aspectos higienistas e ao paradigma da aptidão física do currículo ginástico.

A influência da teorização curricular crítica não se fez sentir nos currículos apresentados até aqui.

Inspirados no pensamento marxista, estão os representantes do currículo crítico-superador. Suas idéias, foram divulgadas na obra intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física” conhecida como “Coletivo de Autores” à qual também nos referenciamos para a discussão a cima. Os idealizadores desse currículo propuseram uma mudança na prática do componente, atentando para a importância de definir-se o

²⁸ SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 1987.

objeto de estudo da educação física como sendo a cultura corporal, configurada como temas ou formas de atividades, concebidas como jogos, esporte, danças, ginástica ou outros. Quanto aos conteúdos, a sua seleção deveria atender para alguns princípios, a saber: 1. Princípio da relevância social dos conteúdos; 2. princípio da contemporaneidade; 3. princípio da adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno; 4. princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e 5. princípio da provisoriedade do conhecimento.

Ao professor, caberia fazer uma leitura da realidade, julgar o que merecesse ser interpretado, e, ao julgar, o faz a partir do interesse da classe social a qual pertence. Cabe ressaltar que a reflexão do professor deverá ter uma intenção, que poderá ser de conservar essa realidade ou de transformá-la. É preciso que o professor tenha claro qual ideal de sociedade ele persegue; quais interesses de classe defende e quais valores elege para materializar a sua prática. O professor deve confrontar os conhecimentos do senso comum com o científico a fim de que os estudantes ampliem os seus conhecimentos acerca do assunto em pauta.

Para Soares *et al* (2009), a avaliação deve servir como referência para que o professor analise o quanto o aluno aproximou-se ou distanciou-se do eixo curricular que orienta o projeto pedagógico da escola, e ainda, que deve ser referenciada no projeto pedagógico. A proposta de avaliação desse currículo deve considerar entre outros aspectos os seguintes:

- o projeto histórico - o professor deve ter claro a sociedade em que está inserido e qual quer construir;
- as condutas humanas – ao professor cabe observar, analisar, conceituar os elementos que compõem a totalidade da conduta humana;
- os conflitos - as práticas avaliativas devem identificar conflitos no processo ensino-aprendizagem a fim de superá-los;
- o diálogo - a avaliação deve ser decidida em conjunto numa perspectiva dialógica;
- a ludicidade e a criatividade;
- a perspectiva qualitativa da avaliação - a nota refere-se a uma síntese qualitativa, ou seja, a um resultado que permita constatar a

aproximação ou distanciamento do conteúdo trabalhado e não como castigo ou prêmio.

Há de se reconhecer a importância da proposição desses pesquisadores para a prática pedagógica da Educação Física, porque, ao incluir a área no projeto pedagógico da escola, conferiu um *status* de disciplina, o que a inclui no campo das reflexões relacionadas não apenas ao fazer do professor da disciplina, mas também às questões sociais que envolvem e empoderam alguns grupos, em razão de sua posição social. Há de se considerar, ainda, que a proposição crítica não só sistematizou como materializou a ação do professor, com propostas de elaboração de conteúdos e de avaliação, oferecendo-lhe condições para refletir sobre esse aspecto que tem sido negligenciado ou a ele tem se dado pouca atenção.

Assinalamos alguns pontos que consideramos relevantes para nossa compreensão acerca de como esse currículo pensou a avaliação.

O currículo crítico-superador ao mesmo tempo em que se propõe a interpretar a realidade, criticando a forma tradicional de intervenção da área nas questões sociais e ainda que organize e traga outras questões para serem discutidas nas aulas, conserva os conteúdos utilizados em outros currículos, apontando o caráter de opressão, de reprodução da desigualdade restrito apenas ao poder do capital que condiciona os sujeitos em classes. Nomear como objeto de estudo da Educação Física de cultura corporal, nesse sentido, significou adicionar conteúdos que antes não faziam parte do universo escolar.

A crítica ao etapismo não se coaduna com a sistematização apresentada na seleção dos conteúdos, que pressupõe que cada conteúdo da cultura corporal tem em sua composição elementos fundantes. A ideia de complexificação da abordagem dos conteúdos de acordo com a faixa etária pressupõe etapas rígidas de desenvolvimento, aspectos já evidenciados nos currículos psicomotor e desenvolvimentista. Sobre isso para reafirmar nossa interpretação destacamos:

“Constituem-se fundamentos da ginástica: “saltar”, “equilibrar”, “rolar/girar”, “trepar e balançar/embalar”. Por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade” (SOARES *et al* 2009, p. 76).

O currículo discute questões relativas à produção de desigualdades ligadas à classe social, propondo que os conteúdos sejam abordados da perspectiva da classe trabalhadora, mas conserva os conteúdos hegemônicos em seu bojo.

Concordamos com Neira e Nunes (2006) quando afirmam que: “a Educação Física Escolar do currículo crítico-superador, tem sofrido a influência da escola capitalista, ao apresentar conteúdos e métodos que perpetuam e reproduzem a condição de classe.”

A avaliação evidencia a influência do paradigma tyleriano (avaliação por objetivos), na medida em que busca saber o quanto o aluno se aproximou dos objetivos traçados no Projeto Pedagógico, em que busca o retorno dos conteúdos desenvolvidos e ainda, quando busca o retorno dos conteúdos trabalhados numa relação de equivalência com a faixa etária ou a série, contrariando a proposta de superação do discurso da pedagogia tradicional.

Embora os autores declarem que a avaliação não se reduz a partes, que não se reduz a medir, classificar, comparar, selecionar alunos e não se reduz à análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos ou táticas, consideram a nota como uma síntese qualitativa, uma constatação do quão próximo o aluno encontra-se dos objetivos do Projeto Pedagógico. Ela não representa compensação nem castigo. Nesse sentido, podemos considerar que a referência para avaliar continua sendo o ensino, assim sendo a perspectiva do controle, da regulação permanece. Cabe perguntar: Como intervir e transformar a sociedade se a escola valida os valores e interesses dessa mesma sociedade por meio de suas práticas?

Na perspectiva de Darido (1999), a proposta crítico-superadora de Soares et al (2009) avalia para intervir na realidade; a avaliação deve promover uma reflexão pedagógica que os autores compreendem como projeto político pedagógico, político porque encaminha proposta de intervenção e pedagógico porque possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade. Nesse sentido, essa vertente avalia não só conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como, busca compreender como adquirimos conhecimento e como foi sendo construído historicamente. Os instrumentos utilizados são registros sistemáticos que sugerem uma avaliação contínua e processual. A avaliação caracteriza-se como um contínuo diagnóstico. No entanto, essa perspectiva não descarta os aspectos quantitativos.

A perspectiva crítico-superadora propõe que a avaliação deve aproximar-se da avaliação institucional e curricular buscando uma unidade, num fazer coletivo, ou seja, tem que estar coerente com o projeto político pedagógico da escola.

A crítica à escola capitalista não ficaria limitada a análise marxista. A fim de transcender essa visão, Kunz (2005) apresenta uma proposta curricular denominada crítico-emancipatória que conforme Neira e Nunes (2006, p.118) é “[...] fundamentada na teoria da ação comunicativa do filósofo crítico Jurgen Habermas²⁹. Esta visão valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar estes elementos por meio escolar.”

A avaliação nesta perspectiva, segundo Matiello Junior (2005), vai acontecendo durante o processo. Quanto às questões, os próprios alunos constroem com o auxílio do professor, o qual exerce o papel de provocador, instigador da curiosidade e da reflexão crítica.

Ao descrever a concepção que fundamenta o currículo emancipatório, Matiello Junior (2005, p.110) afirma que ela deve ser necessariamente:

[...] acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional [...] o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica [...] maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação.

Esclarecimento é entendido como um processo de libertação do jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo. A avaliação nessa perspectiva fundamenta o planejamento e se dá segundo Matiello Junior (2005, p.112) em três momentos:

a) inicial (parte do conhecimento dos alunos sobre o tema, suas hipóteses e referências), b) formativa (o que estão aprendendo como estão acompanhando o sentido do projeto) e c) final (o que aprenderam em relação às propostas iniciais e quais as novas possibilidades de relações que são capazes de estabelecer).

²⁹HABERMAS, J. Mudança estrutural na esfera pública. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

Para Darido, o aluno na Educação Física deve ser avaliado em suas dimensões cognitiva, motora e atitudinal; o professor deve verificar a capacidade de o aluno expressar-se por diferentes linguagens sobre os conhecimentos sistematizados relativos à cultura corporal de movimento. Aponta que nos momentos de avaliação outras categorias podem ser enfatizadas e para que isso possa acontecer é necessário diversificar os instrumentos atentando para os objetivos e de acordo com às situações de ensino. Sobre isso Darido (1999, p. 15) considera:

Aliás, o problema da avaliação não está na escolha dos instrumentos de avaliação e sim na concepção que cerca a sua utilização. Assim, pode-se pensar no uso de provas teóricas, trabalhos, seminários, avaliação de habilidades e atitudes através de gravação em vídeo tape, observações sistemáticas, uso de fichas, inclusive do emprego de testes de capacidades físicas. O problema não está no modo de coletar as informações, e sim no sentido da avaliação, que deve ser de um contínuo diagnóstico das situações de ensino-aprendizagem.

A diversificação de instrumentos tem para Esteban um sentido singular: refere-se a um processo de compreensão e não de dominação. Segundo a autora, “para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim compreender e interagir.” (Esteban 2008, p. 33). Dar visibilidade às diferentes culturas constitui-se estratégia de enfrentamento relativo às injustiças sofridas pela maioria das pessoas que têm seus direitos básicos negligenciados.

O contexto atual revela-se paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é caracterizado pela insegurança e desregulamentação, busca, por meio da educação, o controle sobre os currículos, na tentativa de garantir a formação de sujeitos que correspondam aos interesses do projeto neoliberal. Esse controle tem nas avaliações externas a sua base, por carregarem em seu bojo a lógica da competição e da regulação.

A diversidade e o contexto democrático provocaram uma mudança na forma de pensar o currículo (CANDAU e MOREIRA, 2003) A proposta do currículo cultural da Educação Física, com base nos Estudos Culturais, busca dialogar com esse contexto multicultural evidenciado nas escolas. Procuraremos na sequência, apresentar a proposta do currículo cultural da Educação Física e responder quais conhecimentos esse currículo

privilegia, que tipo de sujeitos ele pretende formar, e como a avaliação é pensada nesse currículo.

2.3.1. Currículo Cultural da Educação Física

No atual panorama, os interesses da sociedade vêm sendo solapados pela primazia do mercado. Mediante um quadro social que valoriza exclusivamente os detentores de conhecimentos, competências e capacidades negociáveis, o currículo tornou mais arrojada a presença dos saberes considerados universais que vêm habitando a escola desde sempre. A sociedade mudou, e a escola contemporânea³⁰ apresenta-se contraditória no que se refere às práticas pedagógicas, características do modelo tradicional, que se mantêm hegemônicas. São práticas exercidas na seleção de conteúdos expressos num currículo único, privilegiando uma única cultura, nos modelos de avaliação controladora; que buscam homogeneizar os comportamentos dos sujeitos referenciados pela demanda do mercado, desconsiderando as diferenças sociais, étnicas, sexuais, de gênero, de desempenho, enfim, ignorando-se a própria legislação³¹ que tem como princípio, a gestão democrática do ensino público e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Não há como negar que o embate entre a lei e as práticas pedagógicas tem desencadeado modificações curriculares no sentido de incluir o outro no projeto educativo das instituições escolares, seja por força legal ou por pressão dos grupos desprovidos de poder. Todavia, ao entrarem na escola, os diversos grupos culturais se deparam com discursos que valorizam as identidades dos grupos privilegiados, traduzidos nos conhecimentos da elite dominante. Esses discursos se expressam em diferentes linguagens. Segundo Neira e Nunes (2009, p.19):

Entre as inúmeras linguagens, as diferenças culturais manifestam-se intensamente nos “textos”³² produzidos pelas manifestações da cultura corporal. Nem sempre o repertório de gestos e práticas

³⁰ Entenda-se escola contemporânea, por democrática e inclusiva.

³¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Título II, artigo terceiro.

³² Os seres humanos comunicam-se também por meio da linguagem corporal, ao dançar, brincar, jogar mobilizam um universo simbólico compreendido pelo seu grupo cultural. Os gestos característicos dessas práticas são culturalmente impressos em seus corpos. Nesse sentido, o corpo atua como um suporte textual. O corpo e todos os textos e códigos culturais impregnados nele são utilizados durante o processo de comunicação. A interpretação dos códigos veiculados pelas manifestações corporais revelam os traços culturais, os valores culturais podem ser interpretados por meio das práticas corporais que lidam com o corpo, por exemplo. Neira e Nunes (2006).

corporais cultivados na comunidade escolar é valorizado pela instituição educativa. Tal contexto ocasiona descompasso, afastamento e resistência por parte dos alunos ou, o pior, a fixação propositada e distorcida de signos de classe, etnia, gênero, idade etc., presentes na cultura corporal da cultura dominante. Urge, portanto, uma democratização curricular da Educação Física, dado seu *status* de componente curricular que trata pedagogicamente o patrimônio da cultura da humanidade.

Uma escola que tem a pretensão de incluir a todos com suas diferenças não pode dialogar com um currículo que privilegia uma única cultura. Assim sendo, o currículo cultural apresenta-se como uma alternativa de democratização dos conhecimentos da cultura corporal acumulados historicamente e de diálogo com as diferentes culturas que adentram a escola.

O currículo cultural da Educação Física fundamentado nos Estudos Culturais, o qual aponta outras maneiras de fazer e conceber a Educação e a Educação Física, vê o mundo e o componente numa perspectiva da mudança. Quando assistimos a um jogo, a uma dança, conseguimos ler a intencionalidade nos gestos, portanto, o corpo fala pela linguagem corporal: é dessa leitura que trata a Educação Física na perspectiva cultural. Nesse sentido, as produções culturais manifestadas pela motricidade humana – a cultura corporal – constituem o objeto de estudo da área, vinculando o componente às ciências humanas. Conforme Neira e Nunes (2009, p.7) “[...] a noção de movimento humano se liberta dos pressupostos biológicos e mecânicos de outros tempos e passa a ser concebida como forma de linguagem, uma linguagem não verbal que expressa significados culturalmente estabelecidos.”

O desafio pedagógico que apresenta-se ao currículo cultural, nos dizeres de Giroux (2008, p. 95):

[...] consiste em analisar a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos desejos. [...] O vínculo entre a linguagem e a construção de identidades individuais e sociais é evidente, por exemplo, na forma pela qual a linguagem é usada para privilegiar representações que excluem grupos subordinados. É evidente nas formas pelas quais os discursos dos testes, da avaliação e do gerenciamento recebem prioridade em detrimento da linguagem da política e da ética quando se trata de lidar com o propósito e o significado da escolarização em todos os níveis.

Para o autor, os Estudos Culturais estão mais preocupados com a forma como os conhecimentos, os textos e os produtos culturais são usados do que com as questões de certificação e avaliação. Podemos entender que a avaliação, como elemento estruturante da prática pedagógica, precisa ser ressignificada na perspectiva cultural.

Uma prática pedagógica da Educação Física pautada nos Estudos Culturais amplia o leque de possibilidade de trabalho do professor, pois não se limita às vivências motoras, transita pelo universo de saberes relacionados à cultura corporal dos diferentes grupos culturais que compõem a sociedade. Trata-se de ações pedagógicas que colocam em cheque os conhecimentos reificados das práticas cristalizadas apresentadas como conteúdos oficiais da área, buscando reescrevê-los, desvelar o poder que os consagrou. Nesse sentido, Giroux afirma (2008, p. 86) “Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder.”

O currículo da Educação Física passa a ser compreendido como um espaço de discussão, vivência, ressignificação, produção, ampliação, aprofundamento, análise dos saberes relativos à cultura corporal. Nesse currículo, não há lugar para qualquer ação didática que vise fixar padrões com vistas ao alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor, ou à transformação em outros domínios do comportamento. Assim como não se privilegia qualquer prática corporal, tampouco se adjetiva de certo ou errado, melhor ou pior. A produção cultural é um modo de distinção social, não lhe cabendo adjetivos. Para Neira e Nunes (2009, p. 11): “[...] Praticar Estudos Culturais na Educação Física é antes de tudo, questionar as manifestações dominantes, suas formas de exclusão e fixação e validar as demais produções culturais disponíveis na sociedade.”

Para que a experiência proporcionada pelas aulas de Educação Física possa oferecer condições de levar os alunos e alunas a constituírem-se como sujeitos de ações transformadoras que contribuam para a construção de uma sociedade democrática e justa, Neira e Nunes (2009) asseveram que a prática pedagógica do professor, em especial, a eleição das manifestações culturais a serem estudadas, deverá considerar os seguintes princípios:

Reconhecimento das identidades culturais – Ao estudar uma manifestação cultural o professor deve não apenas relacioná-la ao seu grupo de origem, bem como ao pertencimento cultural dos alunos. Isso permite que eles percebam a construção da sua própria identidade cultural. A articulação entre a cultura corporal dos alunos, da família, do bairro com a manifestação cultural estudada, viabiliza a importância de que todos se vejam como sujeitos históricos, e ainda, que percebam os

processos de negação e silenciamento da identidade de determinados grupos ou pertencimentos.

Justiça curricular – segundo os autores, esse princípio tem o mesmo sentido de justiça social, visa a distribuir equilibradamente as manifestações da cultura corporal a serem estudadas; desta maneira, um grande número de saberes culturais serão contemplados no currículo, possibilitando aos alunos o entendimento da heterogeneidade social. Ao valorizar a diversidade da cultura corporal, o professor favorece o entendimento de que não há cultura melhor, mas sim, cultura diferente.

A descolonização do currículo – visa a trazer para a pauta manifestações da cultura corporal de grupos subalternizados, desfavorecidos, que têm estado ausentes do currículo. Esse princípio permite os alunos perceberem como as narrativas subordinadas são silenciadas no currículo, e ainda como as práticas culturais hegemônicas narram o outro colonizado como objeto de curiosidade, ou deformam a sua história de opressão recorrendo a explicações que naturalizam as situações de opressão. Essa estratégia de deformação Torres Santomé (2008) nomeia de “tergiversação”. Esse princípio permite aos alunos e professores questionarem as práticas corporais divulgadas como válidas. Segundo Neira e Nunes (2009, p. 23):

Se os princípios da descolonização e justiça curricular forem articulados, as atividades de ensino abordarão com idêntica dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e basquetebol – práticas corporais euroamericanas, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica – como as provenientes de outros povos e segmentos sociais, tais como: batuque de umbigada, capoeira, xaxado, caboclinho, Kendô..., [...] além de brincadeiras populares e de uma infinidade de práticas corporais que caracterizam grupos sociais que se encontram na escola.

Evitar o Daltonismo Cultural – Uma postura daltônica pode ser percebida quando o professor trata todos os alunos da mesma forma, objetiva que todos apresentem os mesmos comportamentos, quando esperam desempenhos semelhantes por parte dos alunos ou assumem como referência para a avaliação um desempenho padrão, adotando como critério o grau de aproximação do ideal de desempenho. O professor pode evitar essa postura sugerindo a vivência da manifestação estudada a partir dos conhecimentos dos alunos para, então, promover um debate coletivo a fim de reconhecer as leituras, as interpretações dos alunos. Procedendo desta maneira, o professor terá a possibilidade não só de ouvir o que os alunos têm a dizer, a sugerir,

como também poderá trazer novos conhecimentos já pesquisados anteriormente em diferentes fontes. Os dados fornecidos por esta dinâmica propiciarão a organização de atividades de reconstrução da prática estudada; os alunos poderão atribuir outros significados posicionando-se como sujeitos e produtores de cultura.

Ancoragem social dos conteúdos – Esse princípio visa a fazer conhecer qual a raiz sócio-histórica e política dos conteúdos a fim de que os alunos se posicionem criticamente frente ao contexto de produção e reprodução das manifestações da cultura corporal. Nesse sentido, o professor não objetivará a adequação do aluno à manifestação cultural estudada. Para Neira e Nunes (2009, p.15) “A adoção desse princípio permitirá superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas pela mídia ou outras formas de comunicação...”

O professor atento a esses princípios além de promover o acesso a diferentes saberes relativos às diferentes culturas, favorece a participação equitativa e o diálogo com as múltiplas identidades.

Coerentes com os princípios já mencionados, os autores assinalam alguns cuidados de ordem metodológica que o professor deve ter ao planejar/elaborar sua prática pedagógica. Entre eles, o mapeamento dos conhecimentos do grupo acerca da cultura corporal da comunidade cujos dados orientarão o professor na seleção da manifestação cultural a ser estudada. Também servirá como avaliação diagnóstica dos saberes dos alunos. As atividades devem ser desenvolvidas de maneira a promover a prática e a leitura da gestualidade presentes na manifestação cultural. O professor deve favorecer a análise/interpretação dos elementos da linguagem corporal evidenciados na manifestação cultural estudada. Resignificar (produção de novas possibilidades de vivência), ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca do objeto estudado. Relacionar esses conhecimentos com o capital cultural dos alunos a fim de promover um posicionamento crítico e, por fim, o registro das ações, das produções, ressignificações, descobertas que alimentarão as reflexões e a avaliação acerca do percurso dos alunos e do trabalho pedagógico.

Em síntese, a prática pedagógica deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca desse patrimônio e ampliar os saberes dos alunos a respeito da manifestação corporal estudada.

2.3.2. Como o currículo cultural da Educação Física pensa a avaliação?

Para avaliar o trabalho desenvolvido e em que medida os alunos ampliaram a sua compreensão acerca dos aspectos sócio-históricos e políticos da manifestação cultural estudada, faz-se necessária uma elaboração criteriosa de registro das atividades desenvolvidas. O registro do mapeamento realizado pelo professor acerca dos saberes dos alunos sobre a manifestação estudada constitui-se na avaliação diagnóstica. Com esse registro, o professor poderá identificar o quão próximos ou distantes estão dos objetivos de ensino para aquele período letivo. Caso julgue necessário, poderá rever a atividade de mapeamento e propor outras atividades que potencializarão as aprendizagens.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de, fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. A avaliação regula o processo ensino aprendizagem.

Neira e Nunes (2009) consideram que a avaliação ao final do estudo realizado, permite ao professor detectar se os procedimentos didáticos efetuados no período letivo contribuíram para ampliar o repertório de conhecimentos do grupo acerca da manifestação da cultura corporal estudada, também possibilita qualificar suas interpretações e alcançar os objetivos propostos. Apontam para a necessidade de o professor deixar claro aos alunos o que está avaliando e como se dará a avaliação. Consideram que a avaliação final constitui-se num instrumento importante para a continuidade do currículo. Os dados da avaliação final fornecem informações ao professor no momento em que for organizar a tematização da próxima manifestação da cultura corporal a ser estudada.

Tendo sido explicitada a proposição do Currículo Cultural na perspectiva dos Estudos Culturais, faz-se necessário elucidar os conceitos que fundamentam esse campo teórico. No tópico seguinte, serão discutidos brevemente os propósitos desse campo de investigação.

2.4. Estudos Culturais e Avaliação

Ao longo desse estudo, constatou-se o predomínio de uma cultura de avaliação apoiada no pensamento positivista no sentido comtiano do termo, que pressupõe a existência de um conhecimento universal de que todos devem se apropriar. Para tanto, a organização curricular estabelece etapas (séries, ciclos) a serem superadas, sendo a avaliação o mecanismo que regula e controla a passagem de uma etapa a outra. Cabe perguntar: Quem determinou esse conhecimento universal? A que cultura ele pertence? Por que a cultura desse grupo e não de outros?

Os teóricos críticos ajudaram-nos a perceber que a escola pensada nesta perspectiva contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais ao privilegiar um capital cultural ao qual a maioria das pessoas não tinha acesso. Na perspectiva dos Estudos Culturais, todos os significados e vozes devem ser validados, portanto, incluídos no currículo. Ao abrir espaço para as diferentes tradições culturais, abre também espaço para o diálogo, para o questionamento acerca do porquê determinados conhecimentos estão ausentes, ou o que justificaria a sua negação. Nessa visão, a avaliação tradicionalmente concebida perde o significado, o sentido.

Este capítulo pontua de forma breve a história dos Estudos Culturais, suas principais características, seu objeto de estudo, e as abordagens utilizadas por esse campo teórico e de investigação para compreender as políticas culturais. Por fim, entendendo a avaliação da aprendizagem como um texto escrito, como uma construção e uma produção discursiva e como integrante das práticas culturais escolarizadas, apontamos, fundamentados nesse campo, para a ressignificação das práticas avaliativas em Educação Física.

Segundo Schulman (2006), os Estudos Culturais têm suas raízes na Inglaterra dos anos de 1950 e 1960, a partir da publicação dos textos de Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson, que tinham em comum uma preocupação com a condição social da classe operária, com a redefinição de concepções tradicionais e elitistas de educação e, ainda, com a definição mais ampla de cultura comum, que incluísse a cultura popular ou a cultura mediada pelos meios de comunicação de massa.

Dentre os fatores que precipitaram o surgimento dos Estudos Culturais como um movimento político e intelectual, além da publicação dos textos de Thompson, Williams e Hoggart, está associado, o desenvolvimento de um movimento político chamado “Nova Esquerda” que se posicionava contra o imperialismo e o

racismo, com um viés socialista, que defendia a nacionalização das principais indústrias, abolição do privilégio econômico e social. Era favorável ao desarmamento nuclear e ao enriquecimento da vida social e cultural da classe operária.

Este campo de estudo surge de forma organizada com a criação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), em 1964, fundado por Richard Hoggart e ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham que, conforme Ecosteguy (2006), constituiu-se num centro de pesquisa de pós-graduação dessa instituição.

Desde o seu início, o foco de interesse dos Estudos Culturais foi mudando ou diversificando-se. No primeiro momento, alinhado ao marxismo cuja ênfase era nas relações de classe, os estudos trouxeram para pauta a cultura popular vista como um reflexo da luta da classe operária. Nesse sentido, a cultura deveria ser entendida como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Com base nesse conceito, entende-se que não há diferença qualitativa entre uma obra literária e a forma como qualquer grupo social resolve seus problemas. No segundo momento, o interesse na linguagem e no conteúdo transmitido pelos meios de comunicação de massa permitiu ampliar a análise desses veículos, que passam a ser vistos como transmissores da ideologia da cultura dominante ou alta cultura. A partir dos anos 1980, o foco muda; passa-se a ver a cultura popular como um local de resistência e conflito em potencial.

Para Schulman (2006, p. 181), [...] “como um projeto intelectual, os Estudos Culturais são, em geral, definidos em termos daquilo que negam ou daquilo com o qual rompem.” Hall, citado pela autora, afirma que esse campo de estudo assinala uma ruptura com as concepções behavioristas das abordagens anteriores de pesquisa, que viam a mídia como um mecanismo de estímulo-resposta, passando a vê-la como uma força social e política ampla de influência imperceptível, sutil. É dessa maneira que opera a ideologia. Os Estudos Culturais romperam com a concepção passiva de público e com a concepção que via a cultura de massa como um fenômeno indiferenciado, para olhar os meios de comunicação como veículos de circulação da ideologia dominante.

Discordando do entendimento dos meios de comunicação de massa como simples instrumentos de manipulação e controle da classe dirigente, os Estudos Culturais compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia. (ECOSTEGUY, 2006, p. 146).

Embora esse campo de estudo tenha sido marcado pelas peculiaridades do contexto histórico britânico, não está confinado a ele, sendo difundido em outros territórios, dentre eles: Estados Unidos, Austrália, Canadá, África, América Latina. Todavia, isso não significa que exista um corpo fixo de conhecimentos, passível de ser transportado de um lugar para outro, que opere de forma semelhante nos diferentes contextos conforme afirma Ecosteguy (2006)

Os Estudos Culturais configuram-se em uma área em que diferentes disciplinas interagem com o objetivo de estudar os aspectos culturais da sociedade. Vale ressaltar que essa área não constitui uma nova disciplina, mas é a partir da intersecção das diferentes disciplinas que se pode compreender aspectos, fenômenos que não seriam acessíveis nas disciplinas convencionais existentes.

Segundo Johnson (2006), suas características principais são: a versatilidade teórica, a reflexão e especialmente a importância da crítica, não no seu sentido negativo, mas como um conjunto de procedimentos que permitem confrontar as diferentes culturas, apontando tanto com o que cada uma pode contribuir quanto com o que pode inibir a produção de conhecimento útil. Esse confronto permite questionar o caráter hierárquico e segregacionista estabelecido pela elite dominante que adjetiva a cultura como um elemento de distinção social. Nesse sentido, os Estudos Culturais ao colocar em questão esse poder, atribuem à cultura uma posição de destaque, todavia, retiram-lhe a sua condição de singularidade e supremacia e atribuem-lhe diversos significados, que Johnson (2006, p. 25), embora considerando reducionismo, afirma que “os Estudos Culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais”, entendendo que a subjetividade não é dada, mas produzida, constituindo-se o ponto de partida da análise cultural.

Na tradição desse campo teórico, a cultura foi entendida primeiramente como uma forma global ou como experiência vivida de um grupo social, como se ela fosse um campo autônomo, independente de outras esferas. Posteriormente, essa definição ampliou-se e passou a abarcar a cultura popular, isto é, as manifestações da cultura de massa traduzidas por Silva (2002) como livros populares, tablóides, rádio, a mídia em geral. O interesse pela mídia deu-se em razão de seu papel ideológico, sobretudo, a mídia televisiva que contribuiu para a formação do conformismo político e o consenso. Como afirma Hall, citado por Nelson; Treichler e Grossberg (2008, p. 15), “cultura significa o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes

de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la.”

Silva (2002) afirma que, os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social, sendo um campo de produção de significados, onde os diferentes grupos procuram validar as suas formas de pensar e de ser.

A cultura é nessa concepção um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas a forma como as pessoas e os grupos sociais devem ser. A cultura é um jogo de poder. [...] Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. (SILVA, 2002, p. 134).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o objeto submetido à análise é caracterizado como um artefato cultural, ou seja, como o resultado de um processo de construção social. No caso em tela, nosso objeto de investigação, a avaliação em Educação Física, pode ser entendida como um artefato cultural construído socialmente, isto é, uma invenção social; logo, ao submetê-lo à análise cultural, evidenciam-se as origens dessa invenção e como ela se constituiu da forma como vem sendo convencionalmente concebida. Dizendo de outro modo, o que faz com que ao se pensar em avaliação, atribua-se à nota e ao produto, o mesmo significado? O propósito da análise cultural consiste em desconstruir este processo de naturalização. A avaliação não existia e foi descoberta, ela é uma ação social e como tal requer e é relevante para o significado. Para Hall (1997, p. 01), “a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para aqueles que a observam...”, são os significados que permitem interpretar significativamente as ações alheias, portanto, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, constituindo-se em práticas de significação.

Se a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas a forma como as pessoas e os grupos sociais devem ser, podemos defini-la como uma condição constitutiva da vida social, e sendo a avaliação um produto cultural, será lícito questionar quais identidades, quais sujeitos as práticas avaliativas descritas no tópico anterior pretendem formar. Também poderíamos perguntar: como essas práticas controlam ou governam a produção ou a constituição desses sujeitos? A avaliação, tal como a apresentamos, é uma invenção social, logo, ela tem um significado relevante

para o grupo social que a inventou. Na perspectiva dos Estudos Culturais, os significados de todos os grupos sociais envolvidos no processo de escolarização devem ser validados no currículo. Assim sendo, qual o sentido da manutenção de um olhar majoritário de avaliação?

É possível observar que os Estudos Culturais atribuem à cultura uma centralidade na formação das identidades pessoais e sociais, contudo esse olhar não se restringe apenas às questões da vida prática ou substantiva apontada por Hall (1997), mas está ligado também à forma de compreender, à ordem dos conhecimentos ou a aspectos epistemológicos da centralidade da cultura.

O fato de considerar-se a cultura como um aspecto constitutivo da vida social e não uma variável dependente desencadeou uma mudança de paradigma nas ciências sociais e humanidades, a conhecida “virada cultural”. Esse novo paradigma atribui à linguagem uma posição privilegiada na construção dos significados, por deslocar o sentido do que dizem as palavras sobre as coisas, ou seja, perante outras concepções, os objetos existem antes da sua descrição, sendo anteriores à palavra, sendo esta subordinada ao fato em si. A partir da análise cultural, os objetos existem objetivamente sim, porém a sua identificação só é possível devido a uma forma particular de classificá-los e de atribuir significado a cada um deles. Assim sendo, um objeto existe no mundo porque a linguagem o identifica e o grupo social que o identificou lhe atribui um significado, isto é, o objeto é o que se diz dele, sendo esse significado variável de cultura para cultura. A virada cultural vai ampliar essa compreensão para a vida social como um todo. No que respeita ao nosso objeto de análise, a avaliação da forma como vem se estabelecendo é resultante não de uma essência, mas do que se diz sobre ela, ou seja, seu significado resulta de seu caráter discursivo. Pode-se entender que as práticas culturais são também práticas discursivas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a análise cultural pode ser realizada por meio de três modelos de pesquisa conforme assinala Johnson (2006): 1. estudos baseados na produção; 2. estudos baseados no texto e 3. estudos baseados na cultura vivida. O primeiro implica controlar ou transformar os mais poderosos meios de produção, ou sugere a busca de alternativas contra-hegemônicas. O segundo tem se preocupado com a possibilidade de uma prática cultural transformadora. O terceiro está associado a uma política de representação, que significa apoiar as formas vividas dos grupos subordinados e criticar as formas públicas dominantes. O autor alerta que cada abordagem tem uma racionalidade própria relativa ao momento em que ela tem em

vista, portanto, revela-se inadequada ou até mesmo ideológica como uma descrição do todo, contudo um momento pode ser pensado à luz do outro, embora os momentos não possam ser separados.

É possível ler os textos como formas de representação desde que se compreenda que estamos sempre analisando a representação de uma representação. O primeiro objeto, aquele que é representado no texto, não é um evento ou um fato objetivo: ele vem com significados que lhe foram atribuídos a partir de alguma outra prática social. Desta forma é possível considerar a relação, se é que existe alguma, entre os códigos e convenções características de um grupo social e as formas pelas quais eles são representados em uma telenovela ou em uma comédia. (JOHNSON, 2006, p.107).

A avaliação da aprendizagem em Educação Física inserida no Currículo Cultural, cujos princípios já foram explicitados, é aqui entendida como um texto em construção, como uma produção realizada por alunos e professores, como uma artistagem, no sentido de compreender que as situações de ensino são cambiantes e frequentemente imprevisíveis e ainda contextuais. Peter Woods (1999) em “Investigar a arte de ensinar” recorre a Eisner (1979) para dizer que o ensino como arte é expressivo e emergente, não podendo ser estabelecido *a priori*, por exemplo, através de objetivos, pois esses podem ser representados como um quadro limitador das possibilidades de ensino e aprendizagem. O ensino exige que os fins sejam construídos no processo, nas interações com os estudantes. Ao olharmos um quadro pronto e acabado, temos uma visão clara do produto, contudo nele o processo desaparece.

Em nossas investigações constatamos uma carência de estudos sobre o tema e na perspectiva cultural não encontramos pesquisa que voltasse sua atenção para a avaliação em Educação Física com base nos Estudos Culturais. Em vista disso, consideramos relevante pesquisar esse objeto com o esse olhar.

3. METODOLOGIA

Neste tópico, apresentamos os pressupostos teóricos que orientam os procedimentos metodológicos da investigação, relacionamo-los com os objetivos e questões e expusemos as técnicas para coleta e análise dos dados. Também foram relatadas as situações atinentes à escolha dos participantes da pesquisa, descrevendo brevemente o contexto em que atuam.

3.1. A escolha da metodologia

Esta investigação se debruça sobre a ação educativa, especificamente ao modo como os professores avaliam as aprendizagens de seus alunos; a concepção de avaliação que orienta a prática avaliativa desses professores e a utilização desse recurso pedagógico no cotidiano de suas aulas, com vistas à sua análise e reflexão crítica. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com base na perspectiva apontada por André (1995), por considerar o contexto, as interações sociais e as concepções dos sujeitos. Nos moldes propostos por Lankshear e Knobel (2008), por apresentar a possibilidade de flexibilização no que se refere à realização e aos procedimentos para coleta e análise de dados.

Avançando no entendimento dos métodos de investigação, consideramos importante explicitar resumidamente o caminho percorrido pela pesquisa qualitativa a fim de compreendermos o contexto de sua constituição.

O debate acerca da validade dos métodos de investigação das ciências físicas e naturais, utilizados como padrão para a análise de fenômenos humanos e sociais, tem início no final do século XIX, momento em que essa transposição começa a ser questionada, já que os fenômenos humanos e sociais são muito dinâmicos, impossibilitando a sua análise a partir de leis fixas como as da biologia, por exemplo.

André (1995) aponta o historiador Dilthey como um dos primeiros a fazer esse questionamento por considerar o contexto como um elemento essencial para a compreensão do fato histórico. Sugere, então, a hermenêutica como abordagem metodológica, uma vez que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em conta cada mensagem desse texto e suas interrelações.

A autora menciona também a contribuição do sociólogo Max Weber, que destaca a compreensão como o objetivo que diferencia ciência social da ciência física. Para ele, o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Dilthey e Weber defendem a perspectiva de conhecimento que ficou conhecida como idealista-subjetivista. Aliada a essa defesa, há uma crítica à concepção positivista de ciência, da qual se origina um debate que se estende até o final da década de 1980, entre o quantitativo e o qualitativo. A corrente idealista-subjetivista preconiza que o sujeito faz parte da realidade e valoriza a maneira como o indivíduo a entende, diferente da visão empirista de ciência; busca interpretar ao invés de constatar, assume que valores e fatos estão intimamente ligados, não admitindo uma suposta neutralidade do pesquisador.

Esses princípios fundamentaram essa nova abordagem de pesquisa, denominada naturalística para uns e qualitativa para outros. Naturalística por não envolver manipulação de variáveis nem tratamento experimental. Trata-se, como afirma André (1995), do estudo do fenômeno em seu desenvolvimento natural, considerando todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Qualitativa, porque defende uma visão global dos fenômenos, contrapondo-se à pesquisa quantitativa que fragmenta a realidade, estudando cada unidade de forma isolada.

No que se refere à pesquisa educacional, Lankshear e Knobel (2008) compreendem a pesquisa pedagógica³³ como um espaço possível de restabelecimento de certo equilíbrio no que respeita à longa hegemonia da pesquisa quantitativa no discurso educacional. Afirmam que seus interesses estão fundamentados na pesquisa qualitativa e baseados em documentos, rejeitando assim, as hipóteses definitivas, a suposta neutralidade centrada em provas e na verdade das pesquisas positivistas.

³³ Na visão desses autores, a pesquisa pedagógica pode envolver a observação empírica de salas de aula (a própria ou a de colegas), a reflexão sistemática documentada e sobre as próprias experiências ou o engajamento com textos e questões teóricas ou conceituais; pode usar pessoas, textos de manuais, materiais da internet, conjuntos de dados secundários, e outros tantos, como fonte de informação; finalmente, pode ser fundamentada em dados do presente ou do passado e até mesmo em dados relacionados ao futuro. Seu escopo e variedade potenciais são enormes. (LANKSHEAR e KNOBEL p.18).

André (1995) aponta que a pesquisa qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia. Podemos entender que a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento é que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa. A autora acrescenta que nessa abordagem estão também presentes os conceitos do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todos derivados da fenomenologia. Concebemos que tais conceitos são complementares. Por essa razão, mesmo de maneira breve, será apresentada cada uma dessas correntes.

A fenomenologia preocupa-se em entender como e que tipo de sentido o sujeito dá aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida cotidiana. O sentido dado a essas experiências é que constituem a realidade, portanto, a realidade é socialmente construída.

O interacionismo simbólico parte do pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, que, por sua vez, não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro, ou seja, a visão de realidade do indivíduo é construída por meio das interações sociais e essas interações não podem ser capturadas no fluxo de uma lógica pré-estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos. Para Guesser (2003, p.154), “o interacionismo simbólico ancora-se numa concepção teórica que considera que os objetos sociais são construídos e reconstruídos pelos atores interminavelmente.” O como se desenvolve a visão que o sujeito tem de si e da realidade constitui o objeto de investigação do interacionismo simbólico.

A etnometodologia é outra corrente da sociologia que vai influenciar a abordagem qualitativa de pesquisa. Não se refere ao método que o pesquisador utiliza, mas ao campo de investigação, ou seja, ela vai se preocupar em saber como o indivíduo compreende e estrutura o seu dia-a-dia. Procura descobrir os métodos que os indivíduos usam no seu cotidiano para entender e construir a realidade que os cerca. Interessa-se pelos conhecimentos tácitos, pelas formas de entendimento do senso comum, pelas práticas cotidianas e pelas atividades rotineiras que tecem as condutas dos sujeitos.

Segundo André (1995), desenvolveu-se na antropologia uma tendência semelhante ao interacionismo simbólico denominada etnografia, cuja principal preocupação está no significado que as ações e os eventos têm para as pessoas ou para os grupos estudados. Alguns significados são expressos diretamente pela linguagem, outros indiretamente por meio das ações. Com base em Spradley, André (1995, p.19) afirma que:

Esses sistemas de significado constituem a cultura definida como o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos. Nesse sentido, a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam.

O debate iniciado no final do século XIX por Dilthey e Weber vem evidenciar-se na área da educação somente na década de 1960. O motivo dessa demora é questionado por André (1995). Por que a educação levou tanto tempo para por em questão o poder da pesquisa experimentalista? E por que os anos 60? A demora pode ser explicada pelo poder hegemônico da psicologia que dominou a pesquisa educacional, impedindo o surgimento da perspectiva idealista-subjetivista, com sua forte tendência experimentalista baseada no positivismo comtiano³⁴ e a carona nos anos 1960 deu-se por ser esse um período favorável, caracterizado pela manifestação de vários movimentos sociais, lutas contra a discriminação racial e social, pela igualdade de direitos.

A autora recupera os movimentos estudantis na França para explicar o interesse dos educadores pelo contexto da sala de aula, e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar. É assim que os métodos qualitativos ganham notoriedade. Ao considerar e buscar retratar os pontos de vista de todos os participantes, estes, se coadunam com os ideais democráticos surgidos nesse mesmo período.

Além disso, a área de sociologia, que vinha sendo dominada pelas idéias do funcionalismo por mais ou menos vinte anos volta-se para o enfoque fenomenológico durante os anos 60. É quando ressurgem os estudos baseados no interacionismo simbólico e quando é valorizada a etnometodologia, dois enfoques que vão influenciar bastante os trabalhos de pesquisa na área da educação. (ANDRÉ, 1995, p.21).

³⁴ Comte fundamenta suas noções da positiva filosofia e do espírito positivo na noção de que esse estado é decorrência de uma evolução histórica. [...] A história é vista, assim, como um conjunto de fases imóveis em si mesmas, que num contínuo se substituem umas às outras, de forma que cada estágio é superior ao anterior, decorrência necessária deste e preparação, também necessária, para o próximo estágio, até que se chegue, finalmente, ao estado superior. [...] A história transforma-se num desenrolar que é guiado por dois princípios básicos. O princípio de ordem – de uma transformação ordenada e ordeira, que não comporta transformações violentas, que não comporta saltos, que flui num contínuo. E o princípio do progresso – a transformação que ocorre no desenrolar da história é uma transformação que leva a melhoramentos lineares e cumulativos (ANDERY... *et al.* ANO p.379).

Em razão dessa diversificação, tanto nos fundamentos filosóficos, quanto nos métodos, procedimentos e conteúdos, os estudos qualitativos com base na fenomenologia avançam e ganham destaque. Diferentes correntes de pensamento estão ainda em processo de integrar seus fundamentos teóricos com os avanços metodológicos dos estudos qualitativos. A corrente em que se incluem, segundo André (1995), Willis, Apple e Giroux procura associar os pressupostos da teoria crítica com os da abordagem etnográfica. O paradigma que inclui os pesquisadores que trabalham numa perspectiva cognitivista-interacionista-construtivista é mais próximo dos estudos de Piaget ou dos estudos de Vygotsky, os quais não se enquadram nas raízes fenomenológicas da abordagem qualitativa. No entanto, por estarem em processo de integração, podem ser consideradas adeptas à abordagem qualitativa, uma vez que não se enquadram numa perspectiva quantitativista positivista. Contudo, há a necessidade de discutirem-se mais suas singularidades, suas filiações teóricas e seus fundamentos epistemológicos para entender de que forma se articulam com as questões metodológicas.

Embora a abordagem qualitativa tenha ganhado destaque, a autora entende que o conceito de pesquisa qualitativa não foi suficientemente discutido, desencadeando críticas e defesas nem sempre suficientemente fundamentadas, sugerindo dúvidas, equívocos em relação ao conceito de pesquisa qualitativa.

Alguns pesquisadores concebem a pesquisa qualitativa como sinônimo de pesquisa fenomenológica. Para outros, é sinônimo de etnográfica. Há ainda os que veem o conceito como um grande guarda-chuva que pode incluir os estudos clínicos, e, um sentido popularizado, que identifica a pesquisa qualitativa como a que não envolve número, ou seja, qualitativo é sinônimo de não quantitativo.

André (1995) entende que esta diversidade de conceitos pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, porque pode se classificar qualquer estudo como qualitativo e, ainda, aceitando essa imprecisão de conceituações, perde-se a chance de discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos desses estudos, corroborando para um possível descrédito.

A autora alerta que a conceituação de pesquisa quantitativa como sinônimo de pesquisa positivista é extremamente simplista e reducionista. Para ela, associar o positivismo com quantificação é perder de vista a íntima relação entre qualidade e quantidade. Explica que uma pesquisa qualitativa pode utilizar dados quantificáveis

como idade ou nível sócio-econômico, todavia, a leitura desses dados necessariamente não seguirá uma linha positivista.

Com o mesmo sentido, Lankshear e Knobel (2008) ao analisarem a posição de alguns autores acerca da pesquisa pedagógica, posição essa que a coloca como uma forma de resistência à dominação do currículo escolar e à pedagogia por padrões técnicos, por considerarem essa modalidade de pesquisa como não quantitativa, não psicométrica, não positivista, não experimental, discordam da opinião corrente de que a pesquisa pedagógica deve ser inerentemente não quantitativa, embora considerem ser importante esta oposição e críticas feitas aos modelos hegemônicos, rejeitando hipóteses definitivas e perspectivas de pesquisa neutra, centrada na busca por comprovação da verdade e afirmando fundamentarem-se nas abordagens qualitativas baseadas em documentos. Avaliam ser insensato e improdutivo confrontar o domínio quantitativo com uma política pura e simples de exclusão. Contrariamente, acreditam que há um lugar viável na pesquisa educacional e mais especificamente na pesquisa de professores, para abordagem quantitativa bem executada que não exagere na elaboração de provas para a comprovação da verdade, que não esqueça que o mundo social não pode ser reduzido a abstrações numéricas. “Não nos parece desejável nem sensato, simplesmente excluir, por decreto ou por definição, a pesquisa quantitativa que vem sendo realizada por professores, no domínio da pesquisa pedagógica” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p.16).

André (1995) considera ser necessário superar a dicotomia qualitativo-quantitativo e buscar respostas para diversas questões com as quais nos deparamos diariamente como, por exemplo:

O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o trabalho científico de outros tipos de conhecimento? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Qual o papel da teoria na pesquisa? Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise dos dados qualitativos? (ANDRÉ, 1995, p.25).

A autora assevera que somente a busca por respostas, e, a exposição dessas ao debate e à discussão permanente podem contribuir para a consolidação do conhecimento e para a credibilidade da pesquisa qualitativa.

O diálogo com André (1995) evidenciou os princípios que fundamentam a pesquisa qualitativa, princípios estes, que veem o sujeito como integrante da realidade, que atribuem à interpretação um papel de destaque e, ainda, afastam qualquer possibilidade de neutralidade do pesquisador. A pesquisa qualitativa concebe análises mais profundas acerca do objeto a ser estudado, busca destacar características não observadas em um estudo quantitativo; daí, a ênfase na descrição dos fenômenos.

Martins (1999) chama atenção para algumas condições a serem cumpridas a fim de que seja possível descrever um fenômeno, destacando o uso do verbo “descrever”, mais do que o substantivo “descrição”, ou o adjetivo “descritivo” ou advérbio “descritivamente”, para assinalar que esses elementos do discurso têm sido utilizados de maneira equivocada, ou seja, são geralmente usados de maneira equivalente. Para o autor, descrever algo envolve a ação que é dirigida a alguém que não conhece o objeto descrito. No caso em tela, a fim de caracterizar as práticas avaliativas, buscaremos descrever quais práticas os professores de Educação Física que defendem os preceitos da perspectiva cultural utilizam para avaliar. Vale ressaltar que embora não possamos saber quem terá acesso a nosso estudo, lembramos que ele está endereçado aos professores de Educação Física, aos demais educadores, e aos investigadores que possam desconhecer essas práticas ou que não as definem como procedimentos avaliativos. Dizendo de outro modo, não é possível descrever um jogo de futebol americano para quem já o conhece. Nesse sentido, quando um professor pede para que o aluno descreva o jogo de futebol americano, ele, no máximo, terá um relato e não uma descrição já que teoricamente o professor deve ter conhecimento do referido jogo.

Outro aspecto a ser considerado é a função da descrição; seu propósito deve ser o de auxiliar para o seu reconhecimento. Martins (1999, p.56) assevera que: “o mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição.” Assim sendo, descrever algo é dizer como um objeto pode ser diferenciado ou ser reconhecido entre outros.

Finalmente, para que uma descrição tenha sucesso, o autor orienta-nos a responder as seguintes questões: há suficiente informação oferecida? A descrição está tão completa quanto possível? Ela é precisa? Foi selecionada e apresentada de forma adequada? Martins (1999) ressalta que, quando um pesquisador afirma ter concluído uma descrição respondendo se ela é tão completa como gostaria que fosse, não está dizendo que terminou de dizer tudo o que queria e que incluiu todas as informações que conhece ou sabe. Para o autor, uma descrição, isto é, a ação de descrever, implica sempre um sucesso, não havendo espaço para o verdadeiro em oposição ao falso, contudo, ressalta ser fundamental que o pesquisador conheça de forma mais objetiva possível os sujeitos da pesquisa.

Embora a descrição se pretenda o mais objetiva possível, os pesquisadores qualitativos têm clareza de que ao descreverem um objeto, declaram o lugar de onde falam e para quem falam. Nesse sentido, uma mesma realidade poderá ser descrita de diferentes maneiras, porém nenhuma passível de ser qualificada como verdadeira ou falsa.

Nessa direção, Kincheloe (2007, p.112) enfatiza que: “Os seres humanos sempre vêm o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto.”

Em uma pesquisa qualitativa, não há lugar para procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, já que ela se caracteriza pela interpretação e pela subjetividade. Kincheloe e McLaren (2006) vão além ao afirmarem que não apenas a pesquisa, mas a própria percepção já é um ato de interpretação.

Os Estudos Culturais são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, argumentam que todas as formas de produções culturais precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais, examinando-as do ponto de vista de seu envolvimento no interior de relações de poder, questionando assim, a supremacia da chamada alta cultura, a hierarquização cultural. Como exemplo, ao olharmos para as práticas escolares, não podemos negar que elas são atravessadas por diferentes discursos que de uma maneira ou de outra acabam por influenciar tanto a vida na escola quanto fora dela, estamos falando dos discursos econômicos, históricos, midiáticos, de gênero, de raça, de desempenho, de racionalidade técnica, de premiação, ranquiamento, enfim.

Aceitando-se a premissa desse entrecruzamento, podemos entender que um fenômeno investigado a partir de diferentes olhares pode ser melhor compreendido; por

essa razão, os Estudos Culturais não advogam a favor de uma metodologia específica. Contrariamente, defendem que a escolha das práticas de pesquisa depende das questões a serem respondidas, e as questões dependem do contexto. Assim, como não privilegiam qualquer metodologia, não as descartam antecipadamente. Em vez disso, podem utilizar-se da análise textual, da semiótica, da desconstrução, da etnografia, de entrevistas, da psicanálise, da análise de conteúdo, do survey, dentre outras, porque entendem que todas podem suscitar importantes *insights* e conhecimento.

Os Estudos Culturais interessam-se por projetos particulares, apontam que as questões de identidade e comunidade não são expressas apenas pelos marcadores identitários: raça, gênero, classe, mas por uma preocupação política com o local o que significa conectar suas teorias aos contextos políticos reais. Significa dizer que eles não têm nenhuma pretensão de ser neutros ou imparciais. Em vez disso, tomam partido dos desprivilegiados, dos mais fracos nas relações de poder.

Tendo em mente esses pressupostos, buscamos em um primeiro momento, descrever e, em seguida, compreender os sentidos dados pelos professores às suas práticas avaliativas. Para tanto, recorreremos à hermenêutica crítica para, mediante o confronto com o referencial teórico dos Estudos Culturais, analisar os dados escritos produzidos por alunos e professores e as informações obtidas nas entrevistas, a fim de tecer as nossas interpretações. A hermenêutica é uma forma de investigação cultural, social, política e histórica da pesquisa, a qual sustenta que a produção de sentido não pode ser isolada, ou seja, a partir de um único observador, pois entende que a realidade é tecida por múltiplos olhares. A hermenêutica crítica visa a desenvolver uma forma de crítica cultural que expõe as dinâmicas do poder dentro dos textos culturais e sociais. No caso em tela, expõe as dinâmicas do poder presentes nas práticas avaliativas.

Segundo Kincheloe e McLaren (2006), os pesquisadores qualitativos familiarizados com a hermenêutica crítica ao empregarem a hermenêutica como forma de análise constroem pontes entre o texto e o leitor, entre o contexto e a atualidade, entre o texto e seu autor, entre uma conjuntura social e outra.

Uma hermenêutica crítica traz para o foco o concreto, as partes, o particular, porém de maneira a fundamentá-los contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato (do geral). O enfoque sobre as partes é a dinâmica que traz para o foco o particular, aguçando nossa compreensão do indivíduo à luz das forças sociais e psicológicas que o influenciam. As partes e os lugares únicos que elas ocupam embasam as formas hermenêuticas de enxergar, oferecendo a contextualização particular... (KINCHELOE e MCLAREN, 2006, p. 288).

Tomando por base os apontamentos dos autores supracitados, caracterizamos o presente estudo como uma pesquisa pedagógica de cunho qualitativo fundamentada no pensamento crítico de Joe Kincheloe o qual coloca a pesquisa pedagógica como uma forma de resistência à dominação do currículo escolar e à pedagogia por padrões técnicos, como mencionado por Lankshear e Knobel (2008), tendo como método de análise a hermenêutica crítica.

Assim definida, na perspectiva aqui assumida, a pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo, seguiremos apontando os procedimentos metodológicos utilizados.

3.2. Procedimentos metodológicos

O objeto de análise deste trabalho está restrito às práticas avaliativas de professores de Educação Física que atuam em instituições escolares, cuja proposta por eles desenvolvida, alinha-se com a perspectiva cultural do componente (NEIRA e NUNES, 2009). Mediante uma abordagem qualitativa, procuramos caracterizar a avaliação na Educação Física, descrever seus procedimentos principais e, ainda, evidenciar as concepções dos docentes acerca da sua função.

Para dar cabo de nosso propósito, apoiamo-nos nas orientações de Lankshear e Knobel (2008) e nos pressupostos dos Estudos Culturais inspirados em Kincheloe (2007), o qual vê os métodos de pesquisa de forma ativa, ou seja, os métodos são construídos ativamente de acordo com as ferramentas que se tem à mão, pensamos no material empírico que pudesse ser coerente com nossos objetivos, para a partir dele, escolhermos o método de pesquisa.

O referencial empírico arrolado para análise foi constituído por relatos de experiência escritos pelos professores participantes, a documentação³⁵ pedagógica produzida pelos docentes e por seus alunos durante a realização das atividades de ensino e a transcrição da gravação em áudio de entrevistas.

Com base em Dezin e Lincoln (2006) e na concepção de métodos ativos de Kincheloe (2007), optamos pela entrevista como técnica e pela descrição das práticas avaliativas como recurso para compreender como operam os mecanismos de dominação, de resistência ou de opressão e, ao mesmo tempo, como os alunos apreendem os conhecimentos, como elaboram as suas sínteses e como os professores encaminham suas práticas tendo a elaboração dos alunos em mãos. Dezin e Lincoln (2006, p. 36) afirmam que os paradigmas dos Estudos Culturais empregam os métodos estrategicamente, [...] “os estudiosos podem fazer leituras textuais cuidadosas e análise do discurso dos textos culturais, e também conduzir etnografias locais, entrevistas abertas e observação participante.” Diante disso, entendemos que a nossa opção pela entrevista como técnica de coleta de dados e pela descrição das práticas avaliativas alinha-se com os preceitos da pesquisa qualitativa e dos Estudos Culturais.

3.3. Os participantes da pesquisa

A seleção dos participantes do estudo levou em consideração sua atuação como professores de Educação Física cujas práticas são orientadas pelos princípios do currículo cultural do componente, já explicitados, por tempo suficiente para que as ações que caracterizam essa vertente tenham de alguma forma se estabilizado. Ou seja, foram convidados a participar os professores que têm larga experiência, tanto na atuação profissional, quanto nos estudos dedicados à prática pedagógica da Educação Física na perspectiva dos Estudos Culturais.

Encaixam-se nesse perfil alguns dos membros do Grupo de Pesquisas³⁶ em Educação Física Escolar da FEUSP. Professores que frequentam as reuniões desde o

³⁵ Referimo-nos a fotos, gravação em DVD realizada pelos professores durante as aulas e aos portfólios resultantes do trabalho realizado.

³⁶ O Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP se reúne desde 2004 para debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos acerca da prática pedagógica e interpretar seus resultados. Procurando colaborar com a produção científica da área, busca fundamentação nos Estudos Culturais e na teorização curricular. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações que compreendem a Educação Básica e o Ensino Superior. (Fonte: www.gpef.fe.usp.br)

início da formação do grupo em 2004, com a intenção de aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos acerca da concepção cultural da Educação Física e cujos trabalhos vêm ganhando visibilidade mediante a publicação de relatos de experiência e submissão à análise dos pares e da comunidade científica por meio de apresentação em Seminários e Congressos da área.

Outros critérios que influenciaram a escolha dos participantes consistiram na sua atuação em diferentes níveis de ensino da Educação Básica, bem como a disponibilidade para a realização das entrevistas.

Segue uma breve apresentação do perfil dos professores participantes:

Professor M – 31 anos, formado pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. É especialista em Pedagogia do Esporte Escolar pela UNICAMP e graduando em Pedagogia. Atua há quatro anos e a experiência apresentada teve lugar em uma instituição privada com as turmas da sétima série do ensino fundamental. Atualmente, é Professor da Prefeitura do Município de São Paulo, fazendo parte do Grupo referência da SME – SP que discute as questões da Educação Física na Rede.

Professora C - 29 anos, formada em Educação Física pelo Centro Universitário FMU. Em 2002, concluiu o curso de Pedagogia. Atua há seis anos na rede pública de Osasco com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Vem realizando cursos relacionados à área desde 2005. Integrante do Grupo de Trabalho de Reorientação Curricular do Município de Osasco. Possui alguns trabalhos publicados em anais de eventos correlatos. Tem um interesse especial pela avaliação na sua ação pedagógica, tendo apresentado suas experiências com o tema no Congresso Municipal da Educação de 2009.

Professora J – 28 anos. Formada em Educação Física pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente – em 2005. Em 2006, concluiu o curso de Especialização em Educação Física Escolar do Centro Universitário FMU.

Atua há cinco anos como Professora de Educação Física nas redes públicas Estadual e Municipal de São Paulo com as séries iniciais. Integra o Grupo referência da SME – SP que discute as questões da Educação Física na Rede desde 2009/2010 e integra o Grupo de pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP.

Professor A – 43 anos. Formado em Educação Física pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, em 1992. Atua como Professor de Educação Física em uma instituição privada de classe média com o ensino médio e as séries iniciais do ensino fundamental. Concluiu a Especialização em Educação Física Escolar não Centro Universitário FMU. É também técnico de Futsal na mesma instituição onde ministra aulas.

3.4. Coleta de Dados

3.4.1. Entrevista

Utilizamos a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados verbais³⁷, cujo propósito “é obter informações, investigar usos e processos da linguagem e seus efeitos” conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 168) e, ainda, gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, que não poderiam ser colhidas por meio de observação ou por outros meios.

Os autores afirmam que os dados verbais apresentam-se diferentes conforme a informação que se pretende obter. Podemos entrevistar alguém para conhecer suas concepções sobre avaliação, por exemplo, ou para descobrir quais os valores e sentimentos permeiam essas concepções. No caso em pauta, ambos nos interessam.

A entrevista permite gerar conteúdo sobre um evento, acessar opiniões e definições do entrevistado, também perceber as crenças, os valores, a visão de mundo que o caracterizam, coletar as narrativas pessoais sobre o ensino e aprendizagem, entretanto, os autores alertam que os dados coletados nas entrevistas são sempre parciais e incompletos, não podendo ser usados como a representação de alguma verdade definitiva.

³⁷ Lankshear e Knobel (2008, p. 150) definem dados verbais como qualquer extensão da linguagem falada oral, registrada de forma durável ou permanente que possa ser revista sempre que desejável (por exemplo, um registro em fita cassete, um arquivo em som digital armazenado em um CD ROM, a gravação de notas escritas ou transcritas).

Optamos pela entrevista semi-estruturada, por nos possibilitar, mesmo tendo um roteiro previamente preparado, que serve como um guia, fazer outras questões a partir de temas que pudessem emergir no curso da entrevista, já que como orientam Lankshear e Knobel (2008, p. 174). “Os pesquisadores podem prontamente comparar respostas diferentes à mesma questão, e ao mesmo tempo permanecer abertos a pontos de discussão importantes, mas não previstos.”

As questões selecionadas foram do tipo abertas para que os professores participantes pudessem opinar, descrever suas práticas e deixassem evidente sua visão de mundo, de ensino-aprendizagem e de avaliação. Serviram como roteiro as seguintes questões:

- *O que é avaliação?*
- *Qual sua função?*
- *Como os professores avaliam?*

A configuração individual de entrevista foi escolhida porque ela favorece a criação de um ambiente informal, onde tanto pesquisador como entrevistado podem expressar-se sem maiores constrangimentos. Cada entrevista durou em média uma hora e trinta minutos.

Iniciamos cada encontro explicitando os propósitos de nossa investigação e explicando os procedimentos de registro de nossa conversa. A fim de deixá-los de certa forma confortáveis para responder as questões que nos interessavam mais diretamente, solicitamos aos professores que contassem como chegaram ao tema do trabalho que iriam socializar conosco. Esse procedimento permitiu-nos perceber o contexto das práticas avaliativas narradas, já que as entrevistas que constituíam o foco da atividade, são descontextualizadas, permitiu-nos conhecer o caminho percorrido pelos envolvidos em cada estudo. Os dados verbais contextualizados possibilitaram-nos colher informações espontâneas para além das questões.

Em todas as entrevistas, nos momentos em que abordamos o tema da avaliação, observamos que os professores não costumam falar sobre suas práticas avaliativas com frequência, fato revelado nos silêncios prolongados, em expressões como: “deixa pensar”, na preocupação revelada no gesto de quem procura palavras para expressar com fidedignidade o que realmente aconteceu lá na aula. Nossa intervenção

foi no sentido de aproveitar as falas provocando-os com outras questões que pudessem fomentar o diálogo aproximando-os da resposta que nos interessava.

Em razão dos diferentes contextos e temas dos trabalhos estudados, as questões diferenciaram-se de entrevistado para entrevistado. Sabendo que a entrevista semiestruturada com questões abertas poderia nos distanciar de nossos propósitos. Para nosso auxílio, elegemos algumas questões que poderiam nos ajudar na condução das entrevistas:

- *Como você define os critérios para avaliar? Que critérios você utiliza pra saber se os meninos estão aprendendo?*
- *Quando você define critérios, você comunica aos alunos?*
- *Quando você precisa dar nota, como você a atribui ?*
- *Você acha que avaliação é imprescindível, fundamental?*
- *A avaliação revela o que o aluno sabe?*
- *Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar?*
- *Quando você avalia?*
- *Porque você avalia e para quê você avalia?*
- *O que você faz com os resultados da avaliação?*

3.4.2. Contexto das entrevistas

Para a realização das entrevistas, uma vez tendo concordado em participar da pesquisa, os professores convidados, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram orientados a apresentarem os registros produzidos durante o seu fazer pedagógico, para que pudessem consultá-los ou ilustrar as ações didáticas no decorrer da entrevista, caso considerassem necessário. Os horários, datas e local dos encontros foram combinados nas reuniões do Grupo de Pesquisa e confirmados por telefone e e-mail.

Preferimos registrar as entrevistas gravando em áudio e por meio de anotações, por acreditarmos que a gravação em vídeo poderia inibir o professor. A gravação em áudio permitiu-nos captar as hesitações, as entonações, autocorreções, mas sem perder de vista que, a entrevista se caracteriza por um momento de interação planejada, não sendo possível captar tudo o que um respondente pensa a respeito de

algo. O registro gravado permitiu-nos manter um contato visual permanente com os professores dando um caráter de informalidade ao encontro.

Preocupados com a questão ética, e a fim de sentirmo-nos mais seguros no momento da entrevista, fizemos o exercício com duas professoras na escola onde atuamos, fato que contribuiu sobremaneira, para que o nosso desempenho possibilitasse que os dados necessários para o estudo surgissem no transcorrer das entrevistas.

Professor M

O Professor M foi entrevistado na residência da pesquisadora numa pequena sala preparada de modo que não houvesse interrupção. Embora o professor já tivesse conhecimento do estudo que estávamos realizando, apresentamos o trabalho, os nossos objetivos e falamos do valor da sua contribuição para a realização e efetivação de nossa investigação, bem como da importância de assinar a sua concordância em participar do estudo em questão. Uma vez tendo encerrado as formalidades, iniciamos a entrevista com o professor relatando o projeto desenvolvido com alunos da sétima série de uma escola particular de pequeno porte, situada na região metropolitana de São Paulo. O professor demonstrou muito interesse em descrever o seu projeto de Ginástica Rítmica enfatizando os momentos avaliativos, fato que favoreceu as nossas intervenções. Mostrou-se bastante tranquilo, falando com muita propriedade sobre sua prática pedagógica, especificamente sobre a avaliação deixando claro o lugar de onde falava, as suas crenças e sua concepção de Educação e Educação Física. Ressaltamos que o professor apresentou poucas alterações na expressão verbal e gestual. No tom da sua voz foi mais perceptível a alteração de humor em alguns momentos.

Professora C

A professora foi entrevistada em sua residência. Da mesma forma que na entrevista anterior, cumprimos todos os aspectos formais e iniciamos com o relato da professora sobre o projeto *Hip Hop* desenvolvido em uma escola municipal do município de Osasco, com alunos da quarta série do Ensino Fundamental. Falou-nos da dinâmica que utiliza para a escolha da manifestação a ser estudada e da importância do registro de estudos anteriormente realizados para a construção do currículo da Educação Física, o qual seus alunos também ajudam a construir. Ponderou sobre sua prática no

início de sua carreira profissional afirmando que ela já apontava para o caminho que vem sendo trilhado pela professora e seus alunos. A professora utilizou seus registros para ilustrar seu depoimento, disponibilizando-os a seguir para nossa apreciação pelo tempo que precisássemos. Diferente do primeiro entrevistado, neste encontro, tivemos um repertório de expressões verbais e gestuais bastante significativo. É evidente que a personalidade influencia; por essa razão, mantivemo-nos atentos às mudanças de entonação, às hesitações, às expressões de dúvidas que pudessem ter relação com a questão enunciada. A professora revelou interesse pelo tema e uma grande disposição em contribuir com a pesquisa.

Professora J

Uma das salas do bloco A da FEUSP foi o espaço agendado para a entrevista com a Professora J. Semelhante aos outros encontros já descritos, uma vez cumpridas as formalidades, a professora relatou a experiência vivida por ela e seus alunos da quarta série do ensino fundamental de uma Escola Estadual de São Paulo, descrevendo como chegaram ao tema do projeto, “1,2,3 corta todos podem jogar vôlei”, as articulações feitas ao longo do estudo, mostrando-se muito segura em suas afirmações assim como os professores já entrevistados. Cabe ressaltar a objetividade e firmeza com a qual a professora respondeu às questões. Utilizou seus registros para explicar como faz a leitura a fim de verificar se os alunos aprenderam, como faz a leitura das fotos, dos vídeos. Todo o material produzido por ela e seus alunos foram disponibilizados para o nosso estudo.

Professor A

O Professor A recebeu-nos em sua academia de Kung Fu no bairro de Perdizes, pela manhã, por não ter movimento nesse período do dia. Após darmos cabo dos aspectos formais, o professor iniciou relatando sua experiência com os alunos do primeiro ano do ensino médio, a qual teve lugar em uma instituição religiosa de classe média localizada na Vila Madalena em São Paulo. O professor contou-nos sobre as mudanças que sua prática vem sofrendo desde sua graduação. Manteve-se bastante equilibrado, mesmo quando as perguntas que fazíamos o provocavam. Contudo, esse encontro foi marcado pelas hesitações e pela busca por palavras que traduzissem as interações promovidas pelo professor no decorrer de suas aulas, pela expressão de

dúvida em vários momentos. Foi notório o desafio enfrentado por nosso respondente, ao tentar instituir um currículo cultural em uma instituição conservadora, cujo objetivo principal, é a aprovação de seus alunos nos vestibulares das universidades públicas.

Os textos das entrevistas transcritas na íntegra encontram-se nos anexos.

3.5. Documentos gerados por professores e alunos

Adicionados aos dados verbais, os dados escritos³⁸ constiuíram-se pelos relatos produzidos pelos professores no decorrer do desenvolvimento do projeto realizado, objeto de nossa análise, tendo sido publicados ao final do trabalho no site do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e apresentados no III Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física realizado em Julho de 2010 e ainda os documentos gerados no contexto da sala de aula disponibilizados pelas professoras C e J. Compõem esses documentos:

- *registros de atividades escritos e em forma de desenho e*
- *dados apresentados visualmente: fotografias e atividades gravadas em vídeo.*

Orientados pelas questões, pelo propósito de nosso trabalho e considerando os pressupostos teóricos explicitados até aqui, nas próximas páginas, descreveremos as práticas avaliativas e analisaremos as interpretações que os professores possuem das próprias práticas, na busca de compreender o sentido atribuído por eles à ação avaliativa.

³⁸Entende-se por dados escritos textos preexistentes, textos gerados pelo pesquisador no decorrer do projeto, textos que o pesquisador tenha solicitado aos participantes para escrever, como exemplo: diários, jornais, registros de eventos, fotografias, diferentes atividades ou exercícios. (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008)

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

As noções de avaliação obtidas mediante narração dos professores participantes do estudo também foram por nós interpretadas o que significa dizer que se trata de pontos de vista, eivados pelos nossos valores, concepções de mundo, de educação, de avaliação, de Educação Física, de cultura e de ser humano refletidas na escolha do referencial teórico. Não se constituem, portanto, na intenção de apresentar uma verdade definitiva. Partimos da compreensão de que as práticas discursivas possuem um caráter ideológico e, estando em constante movimento, seu significado nunca pode ser fixo. Em razão de sua instabilidade, haverá sempre novas interpretações a serem produzidas e enunciadas no sentido foucaultiano do termo. Para Foucault (2000), o enunciado tem um caráter transitório, não recorrente; ele existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento. Um enunciado não tem como correlato um objeto ou um indivíduo que seria determinado por uma certa palavra ou nome. Isso significa que não há condição de reproduzir as práticas aqui descritas e interpretadas.

Kincheloe e McLaren (2006, p. 286), ao refletirem sobre a reconceitualização da teoria social crítica, apontam para as questões relacionadas ao poder e à justiça. Dentre as preocupações desse campo teórico assinaladas pelos autores, destaca-se a instabilidade da linguagem.

Os pesquisadores críticos acabaram compreendendo que a linguagem não é um espelho da sociedade. É uma prática social instável, cujo significado altera-se dependendo do contexto no qual é empregada. Contrariando as compreensões anteriores, os pesquisadores críticos entendem que a linguagem não é um conduto neutro e objetivo de descrição do “mundo real”. Em vez disso, a partir de uma perspectiva crítica, as descrições lingüísticas não servem simplesmente para explicar o mundo, mas para construí-lo.

Nosso esforço agora consiste em submeter as práticas avaliativas desses professores, comunicadas pela linguagem, ao confronto com o referencial teórico com a intenção de melhor caracterizá-las, traçar inferências que possam servir de subsídios a outros professores e pesquisadores preocupados com a avaliação na Educação Física. Para tanto, entretecemos as interpretações das entrevistas com as dos relatos produzidos pelos professores e, ainda, com as das produções dos alunos. Esse movimento permitiu-nos destacar alguns pontos que consideramos importantes para a composição das práticas avaliativas na perspectiva cultural: o mapeamento, o diálogo, o registro que

envolve a observação, podendo se transformar em instrumentos de avaliação e a avaliação final que no caso em tela, dissocia-se da problemática da nota.

A análise do referencial empírico permitiu-nos constatar que as práticas avaliativas dão início aos trabalhos. Observamos que o mapeamento não se materializa em um mapa único, mas é constituído de vários mapas. Os professores citaram o mapeamento como uma prática que embora não aconteça apenas em um momento pontual (início) é a partir dele que elegem a manifestação cultural a ser estudada.

No início do projeto, eu faço uma avaliação inicial que é o mapeamento; a partir dele, defino os objetivos. **Professor M**

A avaliação tem a função de diagnosticar (mapear) as práticas sociais da cultura corporal presentes na comunidade, os espaços em que acontecem, as manifestações corporais dos diferentes grupos, além de diagnosticar as práticas corporais ausentes. A avaliação pode ser realizada pelo professor ou com a colaboração dos alunos constituindo-se no mapa inicial para que o grupo escolha a temática a ser estudada. Contudo, percebemos que o caminho não é linear, não há uma forma específica de mapear. Alguns fragmentos das entrevistas demonstram como se deu a escolha do tema:

O Projeto de *Hip Hop* surgiu porque nós estávamos discutindo no início do ano o que iríamos estudar e ainda não sabíamos então nós revimos o que já havíamos estudado com as terceiras e quartas séries do ano passado pra decidir junto e aí veio uma coisa engraçada que a escola tinha sido emprestada para um movimento de *hip hop* no final de semana, para uma apresentação que nós não sabíamos o que era. Conversando com os alunos, soubemos por um deles que seu tio fazia parte de um grupo de *hip hop* e que eles é que tinham vindo à escola nesse final de semana, porém essa não foi a única vez, já fizeram apresentações em outras ocasiões, perguntei aos alunos o que achavam, decidi então, propor a eles, o estudo desse movimento, e nós fomos atrás. **Professora C.**

Eu já venho trabalhando com os alunos há um bom tempo, fazendo mapeamento. **Professor A.**

Durante as conversas em sala de aula e na quadra, percebi a empolgação que o tema gerava com a turma. Já tínhamos passado duas aulas na discussão do tema para o trimestre, e a votação, quase unânime, direcionou os estudos para o Futebol Americano. Ao continuar o mapeamento e focado no tema central, percebi algumas questões. **Professor A.**

Iniciamos o trabalho com um mapeamento acerca dos conhecimentos que os alunos acumulavam sobre os esportes coletivos. Esse mapeamento foi feito através de um questionário em que os alunos responderam às seguintes questões: o que é um esporte coletivo? Quais esportes coletivos vocês conhecem? Qual esporte coletivo você costuma praticar? Escolha um dos esportes coletivos que você conhece, escreva o que você sabe sobre ele? Qual esporte coletivo você gostaria de estudar aqui na escola durante as aulas de educação física? Relato sobre o projeto “1, 2,3 Corta, Todos podem jogar vôlei”? **Professora J.**

A escolha do tema no caso da Professora J foi acordada pelo grupo de professores de Educação Física da Unidade Educacional em que atua, com vistas a atender aos imperativos do Projeto Pedagógico da escola. A esse respeito, Lima e Neira (2010, p.3) afirmam que:

O currículo da Educação Física se articulado ao Projeto Pedagógico. Aproximar-se-á da realidade complexa e cotidiana de alunos e professores e considerará que os contextos e processos sócio-históricos específicos por eles vividos influenciam o seu patrimônio cultural corporal.

Isto posto, podemos afirmar que o mapeamento que pode ser comparado à avaliação diagnóstica constitui-se em um mecanismo de inclusão. Entendemos como Canen (2001, p.114) que: “... a avaliação voltada ao diagnóstico dos universos culturais dos alunos e ao desafio de preconceitos pode ajudar, em muito, no diálogo entre os saberes escolares e os saberes desses grupos diversificados para uma educação democrática e inclusiva.”

A professora J a partir do tema apresentado realizou com os alunos o mapeamento dos saberes acerca dos esportes coletivos para juntos elegerem o tema do projeto “1, 2,3, corta todos podem jogar Vôlei”. Dando sequência ao estudo, mapeou os saberes sobre a manifestação cultural Voleibol.

Para Neira e Nunes (2009), o mapeamento pode ser realizado de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Constitui-se em um período de coleta de informações relativas ao patrimônio da cultura corporal dos alunos, um mergulho no seu universo experiencial, permitindo ao professor identificar o repertório da cultura corporal presente na comunidade em que a escola está inserida, bem como, aquele acessado pelos estudantes. A forma como a Professora C trata as informações colhidas e como encaminha suas proposições ilustra bem o pensamento dos autores no que tange aos diferentes momentos, pois a Professora mapeia as aprendizagens assiduamente, por

meio da análise de seus registros e dos registros produzidos pelos alunos, como podemos observar no trecho em destaque.

No meu caderno que eu fico com ele direto, vou anotando o que me chama atenção, Mateus falou isso, coisa rápida mapeando, coisa rápida que não dá pra escrever, mas depois na hora de planejar eu volto no caderno, junto com a filmagem, todo bagunçado, mas como faz pouco tempo eu consigo lembrar da situação. **Professora C.**

A narrativa do Professor M também revela a importância de mapear as aprendizagens para planejar a próxima aula:

O planejamento é aula a aula, eu não consigo planejar cinco seis aulas, eventualmente consigo planejar duas ou tres aulas e aí fazer um etnografia e depois trazer outros elementos. Todas as vezes que eu planejo duas aulas eu não consigo dar a aula porque dependendo do encaminhamento dos discursos, a aula planejada previamente fica desconectada. Geralmente eu pergunto quem quer se posicionar, ou então por não querer se posicionar eu faço uma leitura dos textos corporais deles e a partir dessa leitura na aula seguinte trago outros textos, mas sempre olhando o mapeamento inicial para perceber de onde foi colada aquela representação que eles tem do tema em questão.

As informações colhidas por meio do mapeamento e explicitadas pelos professores constituem-se em fontes valorosas para que possam decidir o tema a ser estudado, bem como todo o encaminhamento do estudo. O que nos levou a inferir que, para o Professor, a avaliação diagnóstica ou mapeamento inicial é um documento no qual se referencia e focaliza a sua atenção, como um orientador. A partir dele, outros mapeamentos vão sendo elaborados por meio dos diferentes registros com a função de regular as aprendizagens.

É importante destacar que essa prática pedagógica permite articular os conhecimentos da área com as intenções explicitadas no Projeto Pedagógico da escola. Neira e Nunes (2009) corroboram nossa assertiva ao afirmarem que a articulação entre as intenções educativas da instituição e do componente decorre do estudo de uma manifestação corporal detectada no mapeamento. Essa pedagogia vai além da tematização das vivências práticas. A pedagogia da cultura corporal preconizada por Neira e Nunes (2006) busca reconhecer os saberes que a criança, o jovem, o adulto trazem consigo para a escola, reconhecendo-os como sujeitos capazes, como sujeitos de

conhecimento e como tal com capacidade para apropriarem-se dos conhecimentos oferecidos pela escola. Os autores acreditam que:

A articulação da cultura corporal da família, da rua, da televisão, da igreja, do parque, da academia com a cultura dos educadores e agentes escolares, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura de forma geral como um meio de obter uma participação social mais justa e plena (p.275).

Os autores em referência apontam o mapeamento como uma forma de aproximação ao repertório cultural corporal dos estudantes. O mapeamento pode ser comparado à avaliação diagnóstica; trata-se dos primeiros registros que constituirão o portfólio do professor ou mesmo dos alunos. Iniciar os trabalhos ouvindo o que alunos e comunidade têm a dizer significa implicar 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.

Com o mesmo sentido Sousa, (1997, p. 132) concebe que: “A participação do aluno na avaliação é fundamental para a sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem”.

Nas narrativas que se seguem, observamos a importância dessa participação para o desenvolvimento do trabalho do professor:

A avaliação inicial me dá grande parte das informações, pois, a partir dela defino o norte para o meu trabalho. **Professor M.**

Naquele ano esses alunos já estavam comigo acho que era o terceiro ano, já tínhamos feito alguns outros projetos e dentro da nossa programação a gente não tinha estudado os esportes coletivos. Aí a gente começou por tentar responder o que eram esportes coletivos. No mapeamento, perguntamos o que era, quais eles praticavam, onde eles praticavam, o que conheciam de cada um desses esportes coletivos, dentro dos resultados do que eles apontavam como conhecimentos que eles tinham, que praticavam em outros espaços **Professora J.**

Nesse projeto de GRD, utilizei primeiramente o mapeamento como avaliação inicial através de algumas questões: Visando mapear os saberes dos estudantes referentes à manifestação GRD, foram elaboradas algumas perguntas. O que é ginástica? Quais os tipos de ginástica? Qual a diferença entre elas? Quais são os movimentos realizados na ginástica? Relato sobre o Projeto GRD. **Professor M.**

Essa aproximação tem um sentido de investigação e estreitamento das relações de toda a ordem, distanciando o sentido dessa prática avaliativa realizada por esses professores daquelas que convencionalmente conhecemos e que se estabeleceu como hegemônica historicamente. O mapeamento para Neira e Nunes (2006) auxilia o professor durante todo o estudo. A fim de organizar as atividades de ensino, o professor vai olhar para o mapeamento inicial, o qual traz informações relativas ao entorno da escola, as atividades corporais presentes na região, aos espaços disponíveis para o trabalho pedagógico como já dissemos anteriormente. Contudo considera ainda os saberes dos alunos a respeito da manifestação escolhida. Portanto, o mapeamento prossegue por todo o estudo. Quando o professor busca saber o que os alunos sabem sobre o tema com vistas a desenhar uma ação docente que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, está mapeando, como podemos ver na narrativa da Professora J e no registro inicial feito com duas turmas, por ocasião do estudo da manifestação cultural Voleibol:

A partir da escolha do Voleibol como tema a ser estudado durante as nossas aulas, realizamos um levantamento acerca dos conhecimentos que os grupos possuíam sobre aquele esporte. Esse levantamento foi registrado pela professora e pelos alunos em seus cadernos de educação física. Nesse levantamento, surgiram algumas regras do voleibol de quadra, algumas brincadeiras de voleibol (3 corta), e o nome de alguns movimentos como saque, cortada e bloqueio, durante a realização da conversa sobre os conhecimentos a respeito do tema.

Professor J.

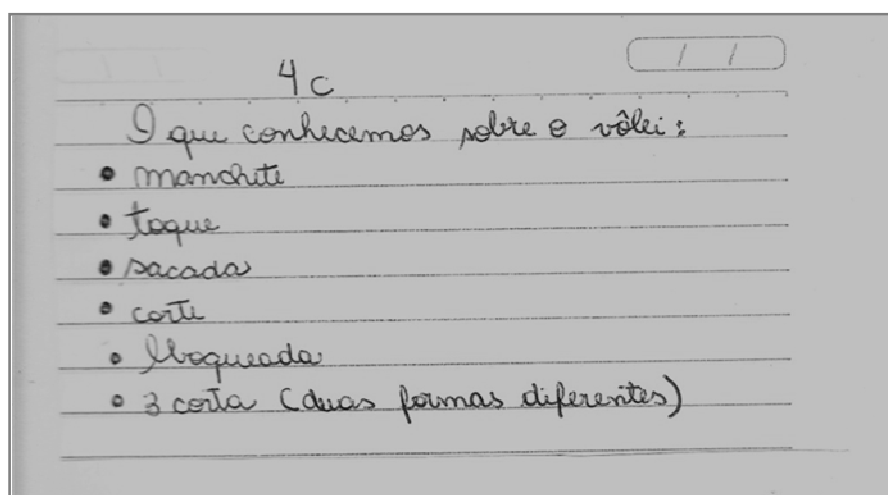


Figura 1 - Mapeando os saberes dos alunos sobre o Voleibol.

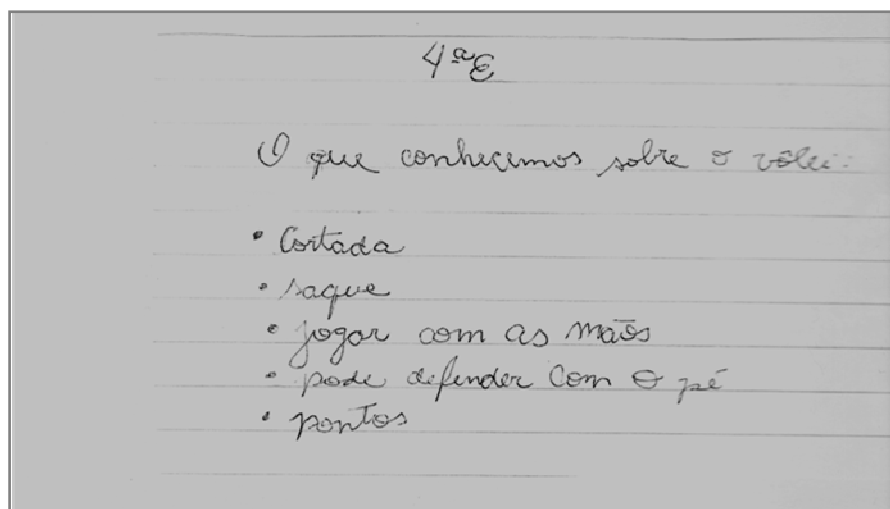


Figura 2 - Mapeamento dos saberes dos alunos realizado com outra turma

A professora compreende que os alunos possuem conhecimentos sobre o voleibol, obtidos por diversos meios e, por meio deles, procura dialogar com o entorno, considerando-o como parte da dinâmica de ensino e aprendizagem, para, a partir desse diálogo, ampliar a leitura e a percepção de seus alunos sobre o mundo. Tal como revelam as atividades abaixo:

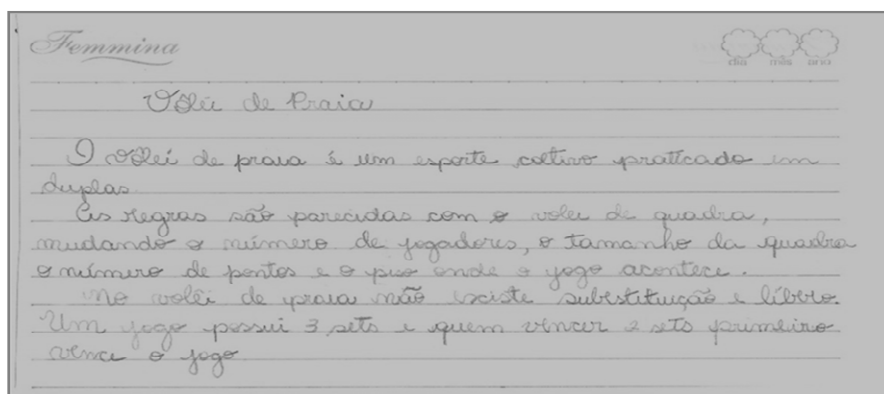


Figura 3 - Atividade de ampliação dos conhecimentos sobre o Voleibol.

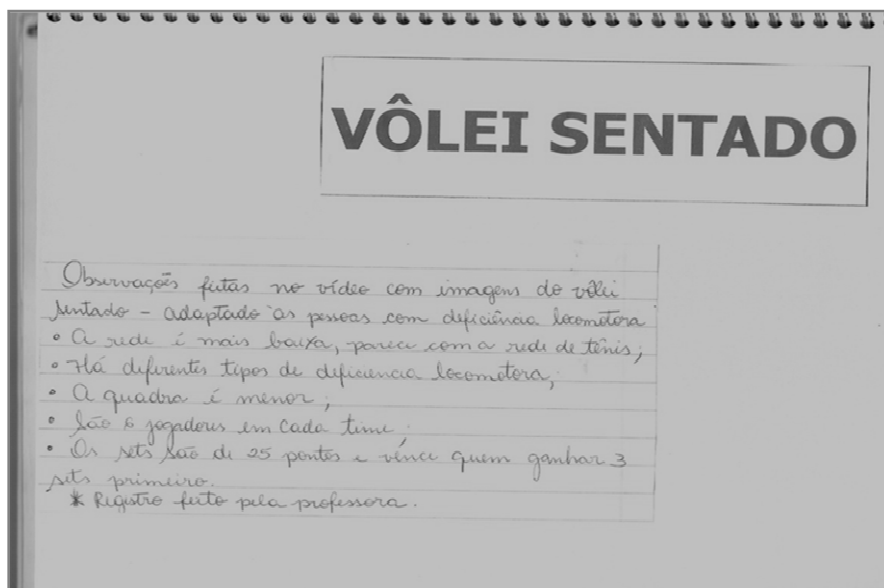


Figura 4 - Ampliação da leitura acerca da manifestação corporal Voleibol.

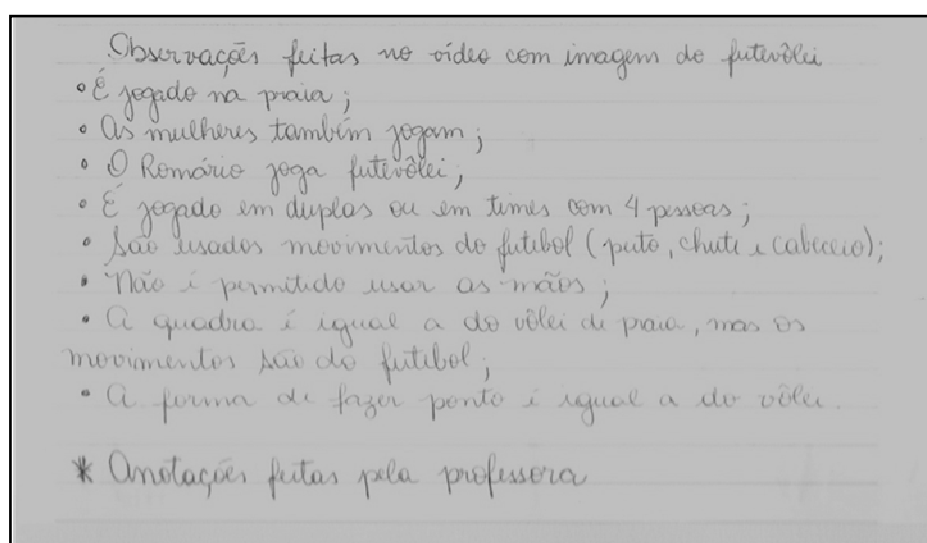


Figura 5 - Continuando a ampliação dos conhecimentos.

Já o mapeamento realizado pelo Professor M e seus alunos refere-se à escolha da manifestação a ser estudada; antecede o processo empreendido pela Professora J, todavia buscou estabelecer um diálogo semelhante ao que ela desenvolveu com sua turma. Destacamos o registro da primeira aula do Professor por ocasião da seleção do tema de estudo naquele período letivo: a manifestação cultural Ginástica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA – Projeto de Ginástica Rítmica.

Escola Particular
 Turma de 7ª série – Fundamental II
 Período da manhã
 Frequência de 2 aulas por semana
 Número de estudantes: 7.
 Objetivo do trabalho: Ampliar, reconhecer e aprofundar os conhecimentos da cultura corporal relativa a manifestação escolhida. Reconhecer e explorar os diversos espaços da escola. Refletir sobre as narrativas de preconceito que se manifestam no decorrer do trabalho.

No dia 24 de julho iniciou o 3º bimestre, as aulas são de quarta e sexta-feira, no período da manhã, com o tempo de 50 minutos.

O mapeamento foi sugerido ao estudantes da seguinte forma, coloquei no quadro uma pergunta: Qual conteúdo eles gostariam de estudar neste bimestre, esportes, dança, lutas, jogos e brincadeiras ou atividades rítmicas expressivas?
 E todos escolheram esportes.
 Qual são os esportes que vocês conhecem?
 Futebol, vôlei, basquete, capoeira, tênis (dupla), atletismo, ginástica rítmica, ginástica artística, beisebol, badmington, peteca.

Figura 6 - Mapeando para selecionar o objeto a ser estudado

Cabe ressaltar que o ingresso do Professor nesse Colégio deu-se forma de abrupta. No dia seguinte ao da entrevista, já estava em sala de aula, o que impossibilitou um conhecimento mais detalhado sobre o currículo que a turma em questão havia acessado. Sem a possibilidade de acessar o Projeto Pedagógico da instituição e não tendo nenhum registro do que foi estudado pelo grupo com que iria trabalhar, decidi iniciar as atividades, disponibilizando algumas opções de manifestações culturais corporais para que o grupo pudesse escolher.

A experiência da Professora C demonstra que a discussão para decidir qual a prática corporal a ser estudada é feita por ano escolar e o caminho que cada turma vai fazer, é bem específico. As decisões sobre o que estudar, articulam-se às experiências anteriores. Para chegar ao tema que será abordado, segundo informou a entrevistada, recorre a cartazes, fotos, entre outros recursos, para os alunos lembrarem o que já estudaram nas aulas de Educação Física e o que poderá ser estudado. Essa ação só é possível porque a Professora acompanha e registra toda a produção de cada tema e coleta o máximo de materiais possível. O que se constitui em fonte de investigação para outras turmas que, por ventura, venham a estudar temas já trabalhados por outros alunos.

Observamos que a Professora C tem uma organização bastante coerente. No entanto, a opção por estudar a manifestação *Hip Hop*, relatada no documento acessado, deu-se de maneira inusitada. Após a decisão, chegou o momento de mapear os saberes dos alunos a fim de desenhar o início do percurso.

Eu tentei saber o que eles sabiam sobre o movimento e a confusão era geral. Eles achavam que música eletrônica era *Hip Hop* e que não tinham muito que aprender do *Hip Hop*; era só se mexer e balançar um pouco o corpo, tanto que eles foram até adotando o jeito de se vestir dos praticantes. Faziam aula de boné, colares, calças largas, tiraram o uniforme, mudaram o visual, achando que aquilo era o *Hip Hop*. Acho que era a representação deles, das pessoas que fazem parte desse grupo. **Professora C.**

Podemos perceber, nos relatos dos professores, que o mapeamento é uma prática permanente de investigação, um esforço de estabelecimento de um diálogo com a diversidade de lógicas e vozes sociais. A busca pela aproximação com a cultura primeira 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, vistas por esse ângulo, apresentam-se como lugares de trânsito, espaços que se interseccionam, que estimulam o contato entre os conhecimentos advindos de procedências diversas. Agindo assim, os professores revelam uma maneira solidária e democrática de compreender a realidade social e escolar, além das aprendizagens enquanto apropriações muito particulares.

Esteban (2003) afirma que a avaliação como prática de investigação rompe as barreiras entre os participantes do processo ensino e aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. No caso em tela, os professores ao trazerem as práticas dos alunos para serem estudadas nas aulas de Educação Física, possibilitaram esse intercâmbio do qual fala Esteban, ampliando os mecanismos de percepção e de leitura da realidade.

Sob a ótica dos Estudos Culturais, nenhum texto pode ser analisado fora do seu contexto de produção. Giroux (2008, p.97) corrobora essa idéia asseverando que:

Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. Para os defensores dos Estudos Culturais, os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social. Nem tampouco podem esses textos ser divorciados das experiências e conhecimentos dos estudantes que interagem com eles.

Com o mesmo sentido, Freire (1987) afirma que ao conceber a experiência dos alunos como fonte primária para a busca de temas significativos e para a eleição dos conteúdos, o professor possibilita que os alunos participem da construção do currículo,

portanto, a escolha daquilo que será estudado é buscada na realidade sociocultural dos alunos.

Os professores fundamentados nos Estudos Culturais foram tecendo o currículo do componente, pautados nos princípios democráticos: de participação, diálogo, justiça e trazendo os conhecimentos dos alunos para serem confrontados com os conhecimentos escolares, que por essa razão, tiveram seu espaço reduzido já que outros conhecimentos emergiram sem aviso prévio.

Esse modo de atuar possibilitou que algumas das representações dos alunos fossem desconstruídas: a Ginástica Rítmica Desportiva deixou de ser vista como uma atividade essencialmente feminina; o Voleibol também pode ser praticado por idosos; a cultura do *Hip Hop* compreendida para além das vestimentas e o estudo do Futebol Americano transformaram-se em espaço para discussão de questões como violência e discriminação contra os negros.

Nessa abordagem, os professores buscaram levar os alunos a observar essas práticas mais de perto, como disseram Neira e Nunes (2009, p. 238) aproximando-os da luz e olhando de outro ângulo para os grupos e para as manifestações culturais historicamente alijadas do currículo da área. Professores e alunos demonstraram que é possível construir diferentes textos a partir das vozes e das culturas desprestigiadas, para explicar as diferentes realidades. Ancorados nesse pressuposto, seus trabalhos colocam em xeque o conceito de realidade como um constructo acabado e passível de ser desvelado, porque concebem a cultura e a realidade em constante construção e negociação de sentidos.

Realidade que para esses professores é caracterizada pela multiplicidade de vozes, de experiências, de vivências culturais diversas, de estruturas de poder e tradições históricas que se misturam com os diversos discursos, fazendo dialogar diferentes conhecimentos produzidos a partir de vários olhares. É esse diálogo que procuraremos evidenciar nas narrativas e nos relatos dos professores.

O diálogo que permite a ampliação da compreensão daquilo que está sendo estudado, e a percepção de que o conhecimento não é algo que pode ser configurado em semelhança com algum objeto, não tem uma forma única e não é hermético. O conhecimento resultante dessa ampliação é sempre provisório e marcado pelo contexto dos envolvidos no estudo, não podendo ser estandardizado. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos pelo grupo da Professora C sobre a manifestação cultural *Hip Hop*, por exemplo, serão sempre marcados por suas singularidades. Em outras

palavras, se outro grupo estudar essa manifestação cultural, ainda que percorra o mesmo caminho, os efeitos, as ações, as produções de toda a ordem não serão iguais, porque foram produzidos e estudados a partir de outros olhares, de necessidades específicas do grupo.

Nos relatos de experiência analisados, as construções e produções de alunos e professores pautaram-se pelo diálogo, o diálogo no sentido freireano do termo. O diálogo que pressupõe humildade, que posiciona o professor na posição de educando, como um sujeito que também aprende. O autor em referência define o diálogo como a palavra entendida como mais que um meio para que ele se faça, mas como palavra que comporta a ação e a reflexão num movimento de interação, de dependência. A palavra que não é estranha, alienada, alheia aos alunos.

Em nossa conversa com os professores, percebemos a todo momento que durante o percurso realizado, o diálogo esteve presente. Ora como forma de questionamento, ora como reflexão, ora para tomar decisões, ora como provocação, como observamos na narrativa da Professora C, com referência à atividade de leitura e interpretação de um campeonato de *Bboy's*³⁹, gravado em DVD, cuja figura masculina estava em destaque. O fato gerou questionamentos por parte das meninas acerca da ausência do grupo feminino, desencadeando um processo de reflexão e busca por textos que evidenciassem as mulheres que participam dos eventos retratados.

Aí eu fiquei fuçando e achei um campeonato de bgirl, mas vai assim, não tem como, e é assim que vai acontecendo; é claro, que não é tudo que eles falam que eu vou dando atenção, vou puxando pra esse lado, mas o que eu acho interessante, por exemplo, questões de gênero, a poesia, o que tinha na letra. Então algumas coisas a gente vai encaminhando. Esse foi um movimento de aprendizado tanto para mim, quanto pra eles, principalmente nessa manifestação. Especificamente nesse estudo foi assim, porque me faltava o conhecimento... **Professora C.**

Nota-se a preocupação da professora em evidenciar as vozes silenciadas historicamente no contexto social e segregadas no currículo da área e, ainda, cabe ressaltar que foi a partir da relação dialógica e democrática empreendida pela docente que essas questões puderam emergir. A avaliação como prática reguladora também pode

³⁹Assim são chamados os participantes do campeonato de dança de rua no qual o desafio apresenta-se como característica principal, marcado pela realização de diferentes movimentos e acrobacias no ritmo da música *Breaking* (dança de procedência estadunidense surgida por volta da década de 70 do século XX. também conhecido como *Break dance*. Disponível em: < <http://revistaviracao1.tempsite.ws/artigo.php?id=1020>> acesso em 18/12/2010.

ser percebida no movimento de mudança de rota empreendida. Essa maneira de agir nos remete a uma concepção de avaliação que não está restrita aos processos de verificação de conteúdos apropriados pelos alunos, característica da avaliação classificatória, a qual se fundamenta no conceito de escola homogênea, monocultural, que concebe a cultura oficial (conhecimento científico) veiculada por ela como a única válida.

Ao refletir sobre a avaliação na perspectiva intercultural crítica⁴⁰, Canen (2001) pondera que não há como negar o conhecimento científico, considerando que a sociedade está cada vez mais tecnologizada e informatizada, contudo “[...] para que as noções científicas representem subsídios para a construção de uma cidadania que se quer participante e crítica, há que se desafiar a noção de ciência como um conjunto de verdades absolutas.” (p.91).

A narrativa do Professor M dialoga com a reflexão da autora quando traz, por meio do diálogo, as identidades subjogadas para o currículo, evidenciando as relações de poder. No decorrer da tematização da Ginástica Artística junto às turmas da sétima série, o professor percebeu que, mediante a valorização das vozes femininas no currículo, começaram a eclodir manifestações masculinas de preconceito explicitando as relações de poder.

Quando as meninas trouxeram o elemento fita para ampliar a discussão, os meninos disseram que isso era coisa de bicha e que eles não iam fazer. **Professor M.**

Na discussão sobre o Voleibol, a Professora J ao ver emergir a questão de gênero promoveu uma discussão sobre esse tipo de preconceito com o grupo. Nesse caso, o diálogo suscitou uma reflexão sobre a mulher nas práticas esportivas.

Nesses momentos, estiveram presentes em nossas aulas questões relacionadas à participação das mulheres em esportes tidos como masculinos. Muitos meninos acreditavam que por causa das dificuldades das meninas nas práticas, elas deveriam ficar de fora da atividade. Com um olhar atento a esses acontecimentos, realizamos então discussões a respeito dessas questões de preconceito de gênero dentro das práticas esportivas.

⁴⁰A perspectiva intercultural crítica procura alertar para a necessidade de se desafiar preconceitos e idéias pré-concebidas de professores e professoras com relação à raça, gênero, diversidade cultural, classes sociais, desabilidade física ou psíquica, e assim por diante. (CANEN, 2001, p.64).

Já o diálogo promovido pelo Professor A, terminou por focalizar as questões étnicas.

Se agente não mostrar que eles precisam olhar pra essas outras classes subjugadas, eles vão ter certas complicações; aí quando tiverem formados, a sociedade tá muito difícil; essa rejeição com as outras identidades, com as outras classes sociais, com o negro, a sociedade precisa entender essas diferenças.

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

O caminho trilhado por esses professores encontra respaldo nas idéias de Freire (1997, p.78):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilegio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

A resistência a qual nos referimos está relacionada à irrelevância dos conteúdos escolarizados que privilegiam as histórias eurocêntricas e patriarcais, as experiências culturais e as manifestações corporais de estudantes da elite. Para muitos estudantes, as formas de interação que vivenciam na escola não têm significado para suas vidas, cabendo-lhes a aceitação, ou conforme Giroux (2008): o sofrimento com a discriminação e a opressão, os quais podem ser traduzidos pelos processos de classificação, de policiamento e exclusão, expressados de diferentes maneiras pela escola. A avaliação e a disposição dos alunos na sala de aula, privilegiando uma única expressão cultural ou uma única linguagem corporal ilustram bem o fenômeno.

Neira e Nunes (2009) argumentam que a linguagem corporal é constituída por um conjunto de códigos com signos específicos, interpretados por aqueles que pelo

contato com esse patrimônio, adquirem certos elementos que permitem a sua compreensão e apropriação. Logo, privilegiando as perspectivas da cultura dominante, somente as histórias dos grupos que puderam acessá-las, serão contadas. As experiências dos professores aqui analisadas, narram também histórias das mulheres, negros, habitantes da periferia, etc. Por meio de textos do esporte, da dança e da ginástica reforçando a nossa interpretação de que as práticas pedagógicas investigadas são baseadas no diálogo entre diferentes identidades, pontos de vista, textos corporais, enfim distintas culturas.

O estudo dessas histórias pode ser acessado por outros estudantes por meio do registro, conforme informou a Professora C. As marcas da trajetória curricular e das histórias vividas pelas turmas da Professora C, ao serem acessadas, promovem um intercâmbio entre as diferentes idades, diferentes experiências culturais e diferentes olhares para uma mesma prática corporal.

Observamos que o registro é uma prática muito presente no fazer pedagógico dos professores, e é sobre ele que nos deteremos nas próximas linhas.

Vasconcellos (2008) vislumbra o registro como um excelente material para o processo de reflexão sobre a prática, todavia, alerta que o registro escrito exige a organização do pensamento, permite a recuperação posterior do observado e também uma análise mais crítica. Entretanto, para que tenha uma função educativa, o professor precisa ver pelas lentes da teoria; são elas que direcionam o olhar. O autor assume o registro como instrumento de trabalho do professor, servindo, por exemplo, para qualificar a sua intervenção com determinado aluno, ao observar que sua dificuldade localiza-se em determinado aspecto.

A prática de rever os registros alusivos à aula anterior para planejar a próxima, Vasconcellos (2008, p.144) denomina de avaliação do ensino que: “corresponde à reflexão que o professor faz sobre sua prática, visando a confirmação ou alteração de rumos”. Nessa perspectiva, cada grupo desenhará percursos muito particulares. Por essa razão, a proposta desses professores não pode ser sistematizada de maneira universal e nem pode ser definida 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, bem como dos percalços encontrados pelo caminho. Como se nota nesta perspectiva, não há lugar para sequências pedagógicas, nas quais as tarefas são organizadas com base no princípio aditivo das atividades mais simples para as mais complexas. Inversamente, a pedagogia da cultura

corporal (NEIRA e NUNES, 2006) privilegia a tarefa global. No primeiro momento, os alunos já devem ser colocados diante da manifestação cultural exatamente como ela acontece no contexto de sua prática social. A respeito dessa metodologia, assim se posicionam:

A ação sobre a realidade se coloca como principal fundamento desta concepção, que permite aos/às alunos/as analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes na sua experiência sociocultural. (p.244).

Na visão de nossos entrevistados, o registro constitui-se em um importante recurso para o planejamento das ações subsequentes. Observamos que independente da questão direcionada a eles no momento da entrevista, o registro ganhou destaque, esteve presente ora como orientador do planejamento, ora como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos. Os fragmentos em destaque ilustram nossa asserção:

Eu interpreto se eles estão aprendendo por meio dos registros e das atividades orais, (conversa na roda, na realização).Esses registros (escritos, filmados e fotografados) são olhados para pensar a próxima aula. O vídeo é interessante pra saber se o aluno tá só pulando distante da proposta ou se ele realmente ta tentando, ele ta tentando participar, mas não entendeu a proposição.

Professora C.

Em geral, utilizo o registro pra avaliar diariamente e é eles que direcionaram o trabalho. Em casa, faço uma etnografia, registro tudo, quais foram as questões que manifestaram, localizo as vozes, avalio pra buscar indícios, pra enxergar onde estão as relações de poder, avalio para orientar o trabalho. **Professor M.**

O Professor M revela uma prática de avaliação que contribui para formular outras compreensões das vivências compartilhadas no processo pedagógico. Ao tentar enxergar os não ditos, ilumina, dá visibilidade às vozes, ciente de que ainda que estejam silenciadas, não estão ausentes. Assim procedendo, o docente avista outras possibilidades de ação e intervenção, possibilita que outras identidades sejam representadas no currículo. Nessa experiência em especial, as identidades homossexuais e as questões de gênero puderam ser debatidas e os discursos circulantes a respeito, questionados.

Os dois professores demonstram que o ato de avaliar é um exercício constante de leitura e interpretação dos diferentes tipos de registro. O que quer ver o professor em determinada foto ou filme?

Observamos que o registro não é feito à revelia. O professor, ao propor um registro, independentemente de seu formato, expressa uma intencionalidade quando decide qual instrumento utilizar para registrar e o que registrar; isso fica mais claro quando o instrumento escolhido é a fotografia.

É que quando eu tiro a foto, eu já procuro registrar o que eu quero ver, por exemplo, nós procuramos usar diferentes bolas. Então nas atividades, durante as atividades com esse material, eu fotografei. A idéia é registrar nas fotos tudo o que aconteceu, por exemplo, trabalhamos com diferentes bolas, porque o material tem uma relação com o espaço em que está sendo jogado. **Professora J.**

Nesse momento, o registro passa a ser um instrumento de avaliação, porque busca a compreensão do ato do conhecimento e ainda que se diferencie do registro feito no calor dos acontecimentos, o ato e o produto do conhecimento integram-se em um só movimento. Sob a ótica de Esteban (2008, p.30): “A avaliação realiza-se com a compreensão de que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis.”

Compreendemos que, ao propor esses registros, os professores ensinaram novas formas de pensar, possibilitam o confronto com novos conhecimentos criando possibilidades a partir da horizontalização das relações.

Vasconcellos (2008) identifica duas modalidades de registro: aquele que é feito no processo, no “[...] ‘agito da hora’, durante os acontecimentos no cotidiano escolar; muitas vezes, tem o caráter mais descritivo que opinativo. Há um leque de tipos: ‘diário de bordo’; anotações do professor no seu projeto de ensino-aprendizagem; gravação das aulas...” (p. 106) e o registro do produto no processo: “[...] é registro relativo ao balanço de um determinado percurso, de uma etapa ou período, mais ou menos extenso. Tem um caráter mais de sistematização, julgamento, síntese.” (p. 106).

A foto, assim como o filme, é utilizada tanto pelo professor como pelos alunos para compararem seus desempenhos e identificarem as transformações ocorridas durante o processo, sobretudo no que se refere ao desempenho do grupo nas vivências coletivas.

A comparação do nosso trabalho com o trabalho da outra escola, nós assistimos ao vídeo, conversamos e aí eles sentaram em grupo e fizeram a comparação; eles conseguiram comparar. Um grupo registrou dois aspectos, outro grupo registrou três, depois a gente completou e fez um único registro. Quando a atividade não está centrada em mim, eu consigo perceber que eles aprenderam, quando eles questionam. É nesses momentos. **Professora C**



Essa é uma foto do início, os alunos se dividiram em duas equipes; então tinha muita gente, mas pra frente quando eles foram entendendo, eu tento ir registrando transformações. **Professora J.**

Figura 7 - Utilizando a foto como registro.

Costumo trabalhar muito o vídeo, leitura e interpretação do vídeo, com atividades escritas a partir da leitura do vídeo. **Professora J.**

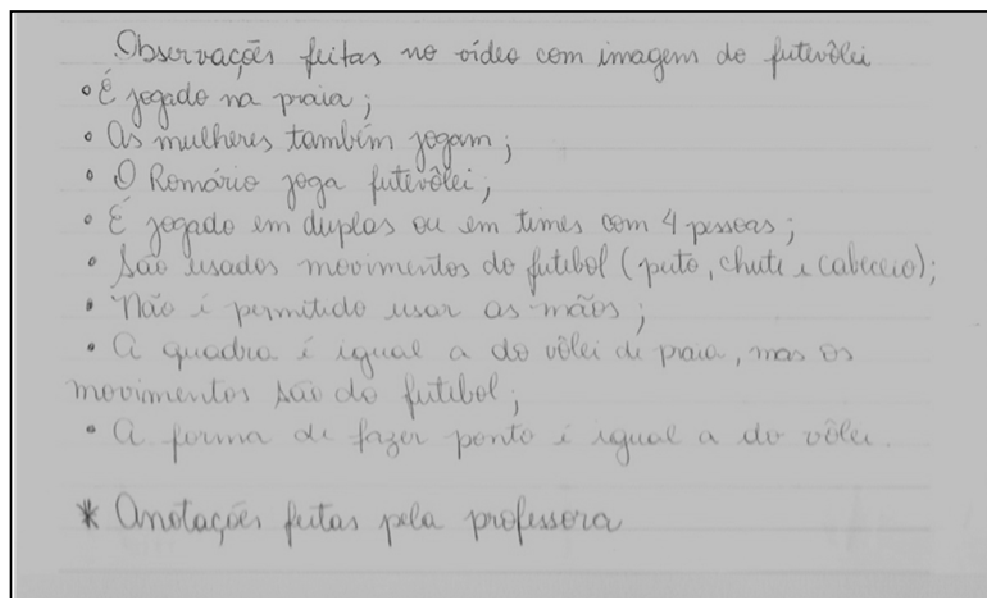


Figura 8 - Registro da produção coletiva sobre o Futevôlei.

O fragmento a seguir ilustra um registro sistematizado pela Professora a partir das observações dos alunos durante o vídeo de um jogo de Vôlei.

Registro sobre o Vôlei visto no vídeo, quem registrou fui eu sobre as observações; enquanto assistíamos eu anotava as falas e depois eu passei na lousa pra eles copiarem nos seus cadernos, por exemplo, durante o vídeo eles falaram: o líbero é um jogador especialista em defesa, ele joga com camisa diferente da dos seu colegas de time, eles não falaram desse jeito e eu elaborei o registro. Essa análise do vídeo foi de observação. Outro registro foi o dicionário do vôlei.

Professora J.

As falas dos entrevistados permitem compreender a utilização do registro para a sistematização dos conhecimentos socializados pelos alunos. É por essa via que se consegue perceber as modificações nas representações dos alunos sobre o assunto em pauta.

Da coleta, eu fui direcionando para as questões de classe e racial, aí a gente viu um filme. Nisso, eu tava com dificuldade com o tempo, aí a professora de história ajudou porque estava vendo as questões que apareceram no nosso estudo. Depois, eu recolhi, fiz uma análise e aí eu comecei; a atitude do técnico, passiva, e, depois ativa, contra o racismo, a Guerra de Secessão que eles sabiam muito mais do que eu porque que estavam vendo com a Elaine, a luta do personagem contra o preconceito racial. Aí, depois aquelas duas três aulas, a gente discutiu mais e foi o momento mais rico. **Professor A.**

O Professor A demonstra estar em meio a um fogo cruzado; seu contexto de atuação evidencia os valores de uma parcela da sociedade privilegiada, economicamente falando. Logo, as questões dos grupos subalternizados não são consideradas ou mesmo pensadas pelos gestores desse contexto, até porque esses outros grupos não acessam uma instituição dessa “magnitude”.

Demonstra ainda que apesar de estar pouco familiarizado com a prática dos registros, busca apoio neles para sistematizar seu fazer pedagógico. Nossa afirmação baseia-se na forma entusiasta com a qual o Professor fala de seu trabalho e o orgulho refletido na frase que encerrou nossa entrevista:

Foi um dos melhores trabalhos que eu já realizei. **Professor A.**

A Professora C utilizou o vídeo para que as crianças pudessem analisar as suas próprias atuações. As posições dos alunos a respeito do assistido, possibilitaram a sistematização dos conhecimentos até então abordados.

9- Apreciação das apresentações filmadas:

Cada turma apreciou somente as suas apresentações. Solicitei a comparação com as dos b-boys e b-girls assistidos nas aulas anteriores: foram elaboradas como desafios? Expressaram algo com os movimentos?

Muitos alunos perceberam que os grupos não criaram desafios. Falaram que o principal motivo foi a timidez. Afirmei que na minha opinião os grupos que apresentaram dificuldades foram aqueles que não se concentraram no momento de elaboração. Avaliamos que o tempo determinado para a elaboração foi suficiente (1 aula), mas é necessário mais atenção no momento de elaboração.

10- Registro: a partir dos comentários e conhecimentos socializados nas conversas sistematizamos o registro abaixo:

HIP HOP – MOVIMENTO CULTURAL

Dança → Break → Desafios → b-boys → b-girls

Arte → Grafite → (Roupas – em uma sala)

M-C → Mestre de Cerimônias → Apresentador → Usa Rimas

Poesia → Letras das músicas → RAP → contestação, contra a violência e o preconceito

Figura 9 - Registro orientado por questões com vistas a organizar uma síntese.

Os professores revelaram utilizar uma gama bastante diversificada de registros para documentar, para planejar e para avaliar, dentre eles: o portfólio em papel ou cartolina com alguns registros que contam a história do percurso de alunos e professores como os disponibilizados pelas Professoras C e J; o portfólio digital realizado pelo Professor M e seus alunos, ao qual não pudemos ter acesso porque ele não está mais na instituição onde a experiência ocorreu; a fotografia; o filme; os relatos de experiência de cada um dos projetos. Em momentos distintos, professores e alunos fizeram uso desses registros, ora para comparar, ora para observar e compreender melhor ou mesmo para conhecer o objeto de estudo, como ele é socialmente praticado. Os questionários também estiveram presentes no depoimento dos professores, as produções dos alunos em forma de desenho e como construção foram importantes para compor a avaliação.

Aula de quinta 3/09

Organizei um material que pudesse discutir os problemas que nortearam a aula anterior.

Dois textos, um que falavam sobre a lei de combate a homofobia, as mobilizações para a aprovação da lei, e as reivindicações da comunidade GLBT, o outro texto discutia uma violência que um transexual brasileiro sofreu ao negar um programa de graça em milão, fato que gerou sua morte.

E um folheto com a reivindicação de político que é contr a legalização desta lei.

Formei três grupos e separei os textos.

Eles tiveram que responder algumas perguntas:

O que é homofobia?

Quais eram as reivindicações da comunidade GLBT?

Quais eram as reivindicações da lei?

E o que gerou a violência sobre o transexual, comente?

Organizei um mesa redonda aonde cada um teria que falar um pouco sobre o texto que leu e responder as perguntas relacionadas a seu texto.

Figura 10 - Questionário realizado pelo Professor M a partir do debate sobre o preconceito com o homossexual.

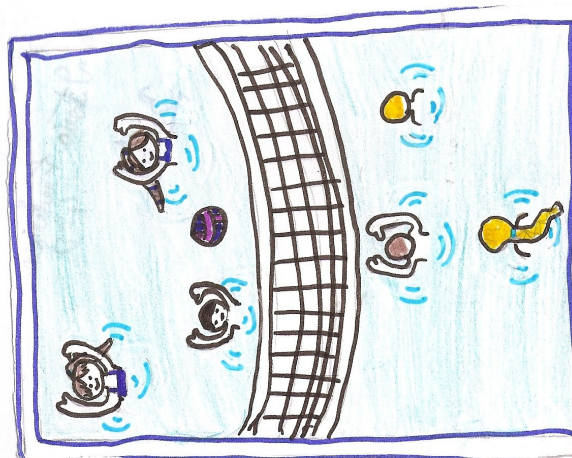


Figura 11 - Desenho produzido pelos alunos da Professora J no momento da ampliação, quando estudaram o biribol. Jogo de voleibol na água, praticado por grupos mistos.

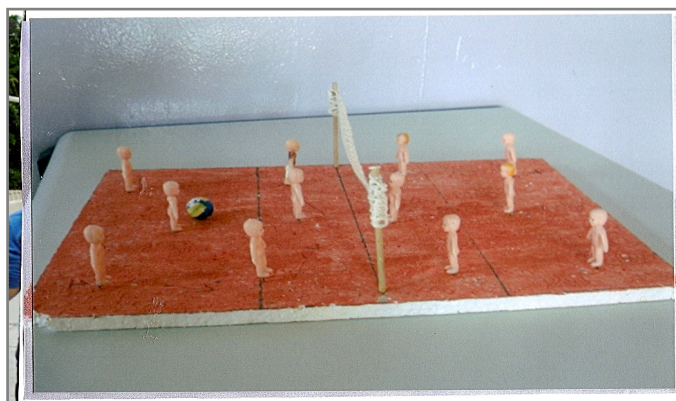


Figura 12 - Produção de um dos alunos da Professora J, utilizada para entendimento da lógica do rodízio no Voleibol.



Figura 13 - Desenho produzido por um dos alunos da Professora C quando pesquisaram o grafite, durante o estudo da manifestação cultural *Hip Hop*.

As formas de registrar não param por aí. É perceptível o apoio fornecido por esse instrumento à condução das práticas.

Outra atividade de registro era: relacione os termos técnicos com as gírias utilizadas nesse esporte aos seus respectivos significados. Nesse caso, quem tinha dificuldade com a escrita era só fazer um x na resposta correspondente. **Professora J.**

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. Tal afirmação se baseia na constatação de que, as atividades de ensino promovidas pelos professores participantes do estudo, valorizaram as contribuições dos alunos, ampliando as análises que faziam das manifestações corporais estudadas. O registro representou a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; também se revelou um espaço de averiguação, pois, no momento em que a memória falha, é possível recorrer a ele a fim de realimentar as atividades da próxima aula. Por meio do registro, pudemos não só conhecer as histórias

vividas por alunos e professores, bem como as trajetórias percorridas, as soluções e intervenções. Em suma, o registro, conforme alertou Vasconcellos (2008), revelou-se um importante instrumento de reflexão.

A mesma opinião é compartilhada por Warschauer (1993, p. 62):

[...] o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento.

Mas, quando o registro se transforma em um instrumento de avaliação? A todo momento, a toda nova ação. A cada aula os professores juntamente com seus alunos foram escrevendo seus percursos, superando os equívocos e inconsistências, ancorados nos registros.

A análise do material coletado não revelou qualquer momento específico intencionalmente destinado à avaliação. O mais próximo disso que percebemos, aconteceu por ocasião do fechamento do estudo na prática dos nossos respondentes, fechamento este, que os docentes entendem como provisório em razão do encerramento do ano letivo, ou mesmo de um semestre escolar. Todavia, com a possibilidade de ser reaberto para continuidade, ou para novas investigações.

Nesse sentido, o registro no contexto das práticas desses professores não se constitui em um instrumento que tem por objetivo isolar as subjetividades, dando visibilidade a resultados quantitativos, expondo o rendimento de cada estudante, ou ainda como expressão da aprendizagem realizada. Uma prática de avaliação que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, isola os sujeitos, dificulta o diálogo e estimula a competição, excluindo do processo ações indispensáveis para um contexto favorável à aprendizagem de todos.

Esteban (2008, p.16) a esse respeito afirma: “[...] conhecer nessa concepção, implica medir o objeto, classificá-lo criando a possibilidade de inseri-lo numa hierarquia.” Nessa direção, Silva (2008) sinaliza que os instrumentos utilizados para semelhante finalidade escondem outra intenção, qual seja, a de conhecer para governar.

De acordo com o autor, o controle sobre a conduta humana depende de conhecê-la, uma vez identificada concretamente, caso se distancie da conduta desejável, é possível prescrever meios melhores para governá-la, contudo, para o saber ser útil no sentido de governo, não pode ser abstrato. Por essa razão, os exames e outros instrumentos são tão importantes.

Inversamente na prática pedagógica de nossos entrevistados, percebemos que a síntese elaborada pelos envolvidos em cada estudo, de uma maneira ou de outra, indicam as aprendizagens ou mesmo as lacunas que, por ventura, não foram percebidas ao longo do percurso. 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 um com sua história contribuiu para construção da história do grupo, tornando-se autores e roteiristas. O trecho, em destaque, ilustra um momento em que a Professora avalia a partir de uma síntese realizada pelo grupo:

Pra todas as atividades eu faço as leituras junto com eles, a gente costuma fazer esses registros de cópia, mas como produção coletiva, eles vão falando e eu vou escrevendo. Por exemplo: diferenças entre o vôlei de quadra e de praia, eles iam falando e eu fui anotando direto na lousa sem fazer uma elaboração.

Professora J.

Entretanto, cientes de que o caminho a percorrer poderia ser afetado por novos desejos, pois em cada aula poderiam emergir novas idéias tanto de alunos como de professores, os mestres procuraram negociar, com base em seus conhecimentos, filtrando as novidades e trazendo para o debate o que pudesse ser pertinente. Essa regulação pode ser percebida nos depoimentos em destaque:

Dependendo do comentário, eu trago para o trabalho e outros não...

Professora J.

É claro que não é tudo que eles falam que eu vou dando atenção vou puxando pra esse lado, mas o que eu acho interessante. **Professora C.**

O registro destacado a seguir, ilustra bem, como a co-autoria dos alunos pode contribuir para escrita do percurso, convergindo para construção do conhecimento.

A questão do rodízio surgiu a partir da leitura do vídeo, porque tem uma pessoa com camisa diferente, eles observaram que a cada ponto trocava, os jogadores mudam de lugar e, como no vídeo a cena muda muito rápido não foi possível explicar a dinâmica do rodízio durante a

leitura do vídeo. Tentei explicar representando no quadro, aí a gente lembrou da maquete que o aluno trouxe, mas como a placa de isopor era muito grande e na quadra venta muito, quebra a placa, nós diminuimos um pouco, utilizamos a mesma rede. Então em grupos, fomos tentando entender como funciona o rodízio; eles trocavam os bonecos de lugar, depois fomos pra quadra, aí eles foram percebendo melhor a relação do saque com o rodízio. Tem gente que não quer sacar, tem gente que quer sacar; então esse trabalho com o rodízio foi bom pra eles entenderem melhor quem saca e em que momento. Depois, a gente fez na quadra, porque eles tinham dificuldade em realizar o saque. No vôlei de idosos, o rodízio é a cada saque, se fez ponto ou não, não importa, o rodízio acontece. **Professora J.**

Como podemos perceber, a avaliação é realizada todas as aulas, regulando a ação do professor no que respeita ao planejamento e ao novo, trazido pelos alunos, conforme declara a Professora C:

Todos os dias... as atividades em cada sala começam a seguir caminhos e ritmos diferentes; então essa forma de avaliar me parece mais coerente com a educação inclusiva.

Em todas as práticas investigadas, houve um momento em que as aprendizagens foram materializadas em uma ação de fechamento, insistimos: fechamento provisório. No estudo orientado pelo Professor M, a síntese deu-se a partir da produção de uma coreografia com o elemento fita e sua respectiva gravação em áudio, arquivada em um CD que ele intitulou Portfólio Digital. No estudo da Professora C, a síntese foi elaborada conforme os elementos que compõem o *Hip Hop*: ora o desenho na discussão sobre o grafite, ora a poesia, quando estudaram a função do MC (Mestre de Cerimônia), ora a experimentação do desafio por ocasião das vivências do *Break*. Já o estudo da Professora J culminou na construção de um portfólio a ser apresentado na Mostra institucional do final do ano. O Professor A sintetizou o estudo com a apresentação das coletas realizadas pelos alunos. As descobertas foram socializadas com a turma, segundo roteiros e procedimentos estipulados previamente.

Eu utilizo painéis feitos pelos alunos, apresentação com data *sohw*, a lousa, o bosque com rodas de conversa. **Professor A.**

A lousa, também apresentação, oralidade. Agora, o processo como conclusão, bibliografia e aí geralmente eu faço com que eles avaliem os painéis dos colegas. **Professor A.**

Observamos que além da preocupação em trazer a voz de todos, declarada na busca por atividades de ensino que privilegiem as decisões e produções coletivas a partir das questões trazidas pelos alunos, dentre elas, a própria produção final, os professores mostram-se incomodados com o fato de terem que atribuir uma nota ou conceito aos alunos, em períodos pontuais.

No início do projeto, eu procuro conversar como vamos encaminhar nossas ações, o contrato pedagógico, sobre a avaliação. A única coisa que eu converso com eles é sobre a avaliação final que deve ser uma produção para que eles possam se perceber como produtores de cultura também; essa produção pode ser em grupo, um grupo macro, ou pequenos grupos, mas dependendo de como será o projeto, a forma da produção pode ser decidida no decorrer do trabalho. **Professor M.**

Se for pensar que dar uma prova com cinco questões, o aluno tirou cinco porque cada uma valia cinco, tá tudo bem; pra mim isso é jogar todo o resto fora. **Professora C.**

É muito difícil fazê-los entender que eu não estou preocupada que eles joguem voleibol como é jogado na televisão e que aquele jeito de jogar é que é o certo, mas sim em fazê-los entender que essa é uma das formas de jogar voleibol, tanto que o nosso era 1,2,3 corta. Fizemos o voleibol dos idosos, vimos outras formas de jogar voleibol, e, no final por que a gente precisa dar as notas. **Professora J.**

Tenho dificuldade, porque não consigo até hoje compreender como as pessoas conseguem classificar, através de nota, porque eu não tenho padrão, porque quando a gente pensa nessas questões, a gente começa a analisar a figura do aluno: se ele é bom ou ruim e isso faz com que a gente comece a dar uma nota por conta do que a gente acha que o aluno pra é você. Quando você traz as questões da nota, esse efeito halo⁴¹ de que fala Sacristán pesa muito. Eu não sei dar nota, eu não sei fazer isso. **Professor M.**

Entre outras práticas de subjetivação, a prova, herdeira da concepção estática de conhecimento, estabeleceu-se como um dispositivo natural, dada a sua suposta neutralidade e força ideológica. A partir de seus resultados, os sujeitos são classificados e definidos.

A classificação teve como correlato um símbolo que simplificou e reduziu o sujeito, a nota, para o bem, ou para o mal. É evidente que o resultado de uma prova

⁴¹Efeito halo é a interferência causada nos processos de avaliação devido à simpatia ou antipatia que o avaliador tem pela pessoa que está sendo avaliada. É quando a avaliação de valores e atitudes antecede a avaliação instrucional definida por Freitas (2003) como avaliação informal.

pouco dirá ao professor sobre as aprendizagens dos alunos, e, ainda, seu resultado não informará se “[...] o que do 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).

A avaliação revela alguns indícios da busca do conhecimento, não dá pra saber se todos adquiriram o conhecimento, mesmo porque o conhecimento é muito particular, porque o estudante é formado por diversos tipos de discursos; ele acessa o conhecimento a todo momento e esse conhecimento está em constante movimento e vai depender muito das coisas que ele acessa, das suas experiências de vida, das pessoas com quem ele interage, quais os docentes com quem eles conversam, a qual a programação midiática que ele acessam. A avaliação não revela o que o aluno sabe, como um todo não...
Professor M.

A avaliação feita todos os dias é que revela o que o aluno sabe. Não essa avaliação adotada pela escola, acho até que tem um pouco da lógica da escola, porque a gente consegue colher material, porque tem o registro o tempo todo. **Professora C.**

Não, quer dizer, em parte ou mais ou menos, porque alguns alunos têm vergonha, às vezes, tem dificuldade de escrita, por exemplo: uma vez eu pedi um registro em qualquer gênero, porque foi um jeito que eu achei de tentar contemplar as diferentes habilidades. Teve aluno que fez em forma de música, poema, texto informativo coletivo e, às vezes, ele não consegue expressar ali. Não é capaz de criar naquele momento, mas é capaz de me dizer o que ele sabe. Então às vezes eu registro, eu não sei se eu falei anteriormente, mas eu trabalho com texto coletivo. **Professora J.**

Se for uma avaliação completa sim, nesses moldes que a gente tá conversando né, **Professor A.**

A lógica da escola de que falou a Professora C apóia-se nos preceitos da modernidade. Lembramos que a educação escolarizada é uma invenção desse período, marcado pelas metanarrativas⁴², traduzidas nas idéias de razão, objetividade, racionalidade, progresso constante, pelas certezas produzidas pela comprovação científica. O sujeito moderno, formado pela escola, seria dirigido por sua razão e racionalidade. Silva (2002, p.113) descreve esse sujeito como fundamentalmente centrado, livre e autônomo:

⁴² Combinação de teorias com o mesmo viés epistemológico.

[...] ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. O sujeito da modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições. Além disso, seguindo Descartes, ele é identitário: sua existência coincide com seu pensamento.

Para dar cabo da formação desse sujeito, a nota possibilita sintetizar e classificar o aluno em bom ou mau e, caso não se encaixe em nenhum dos dois perfis, recorre-se aos conhecimentos da psicologia que tratarão de patologizá-lo, atribuindo-lhe um comportamento desviante e produzindo novas formas de sujeito, ou seja, somente a ciência tem poder para definir os sujeitos e, ao fazê-lo, encerra as possibilidades de outras explicações. “Assim passamos a produzir ‘crianças com distúrbios, ‘crianças deficientes’, bem como ‘os profissionais competentes para avaliar’, que tem instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos.” (MACHADO, 1997, p.75). A ideologia oculta na nota camufla a realidade, e ao camuflá-la, a interpreta falsamente. Como é possível um sujeito ser ao mesmo tempo livre e autônomo se ele não pode escolher como gostaria de ser?

Na escola da homogeneidade, conseguir e atribuir boas notas, no limite, passa a ser o objetivo e a justificativa do trabalho pedagógico, como consequência produziu-se o fracasso escolar. Resta saber: de quem é o fracasso? Uma análise baseada nos Estudos Culturais permitirá aos professores escancarar condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais inventados, que de certa forma, facilitaram a vida escolar para alguns, enquanto obstaculizaram o sucesso de outros.

Vasconcellos (2008) aponta para a necessidade de recuperar-se o sentido para o estudo e para o trabalho pedagógico, no que se refere à forma de trabalhar em sala de aula, que incide em aspectos de ordem pedagógica e em aspectos objetivos como instalação, número de alunos em sala, material didático, etc. a fim de superar a pressão da nota.

A pressão da nota não é apenas exercida pela escola ou pelo sistema, mas é também, pelos alunos e seus responsáveis. A cultura da nota começa a constituir-se no século XIX quando se instala a qualificação escolar e, com ela, despreza-se uma multiplicidade de aspectos presentes no processo ensino e aprendizagem.

É muito comum no início de um trabalho, quando eu peço para que eles tragam algumas informações, eles perguntarem: vale nota professora? Quando eu pedi pra eles responderem o que é um esporte coletivo, por exemplo, eles perguntam se vale nota, e eu digo que não, porque a intenção é saber o que eles sabem e não seria justo dar nota por isso. Eu preciso saber o que eles sabem. **Professora J.**

Aprendemos a nos adaptar e responder ao que o professor quer ouvir, estudar só o que vai cair na prova, a estudar o que é importante para o professor; dessa forma, nossas vidas distanciam-se da escola, que se constitui apenas como um lugar de passagem, de trânsito, sem nenhum significado. Isso quando é indolor.

A avaliação não revela o que o aluno sabe como um todo não, mesmo porque o aluno pode se travestir, utilizar meios para poder sobreviver no contexto, dependendo do grupo de que o estudante estiver fazendo parte, ele pode agir de diferentes maneiras. **Professor M.**

Nessa perspectiva, se a questão é sobreviver, tanto faz o caminho a ser percorrido ou a direção a ser tomada. O importante é atingir o objetivo.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas [...] Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias. (GARCIA, 2003, p. 41).

Para nossos entrevistados, avaliar vai além de atribuir nota. O currículo cultural do componente parte do pressuposto de que nenhuma cultura pode ser qualificada de boa ou ruim, melhor ou pior, visto que nenhum conhecimento pode ser considerado como absoluto. Portanto, não há como valorar o conhecimento que o José ou o Pedro demonstraram sobre um assunto específico, não faz sentido. Os fragmentos em destaque revelam o sentido da avaliação para os professores e que nada tem a ver com valoração.

É fazer uma leitura do que está sendo proposto, do que você almeja, é você direcionar o seu trabalho, não pode ser mensurada, a não ser que você esteja numa outra lógica, mais capitalista, excludente classificatória, mas eu não sei como faz isso. Nessa perspectiva que eu me fundamento, não pode ser mensurada. **Professor M.**

No final do bimestre, começa a bater um desespero, porque tem de classificar o fulano em três conceitos e, quando eu dou um conceito igual pra todos, as professoras, pessoas questionam. Nossa! mas todo mundo vai bem em Educação Física. Porque cada vez fica mais difícil de avaliar Se ele aprendeu ou não é mais fácil, avaliar a aprendizagem no dia-a-dia é mais fácil, porque é mais concreto. Já nessa lógica de atribuir nota eu acho difícil. **Professora C.**

A avaliação da aprendizagem é imprescindível, porém a avaliação no final do bimestre é irrelevante. Se ele teve P, ou NS não tem a menor importância pra mim, a atenção deve se voltar para o caminho. Também não sei se porque é nessa disciplina pelo jeito que a gente trabalha não a avaliação do final do projeto, mas a avaliação que a escola faz no final do bimestre. **Professora C**

Não acredito numa avaliação técnica, decoreba, vai lá responde aquele questionário de certo ou errado ou então abc. É uma prática mais subjetiva; ficar preso a uma nota é complicado. **Professor A.**

O conflito revelado nos depoimentos dos professores entre medir e avaliar remete-nos à relação que Romão (1999) faz entre ideologia e avaliação. Quando o autor assinala que nenhuma afirmação humana, independente da sua forma de expressão, pode ser absolutamente objetiva ou absolutamente subjetiva, lembra que essa pretensão de objetividade está circunscrita à corrente epistemológica do positivismo. Por outro lado, a subjetividade, segundo o autor, não está limitada ao pensamento de quem formula, por exemplo: as questões de uma prova, já que somos influenciados e minimamente condicionados pelos códigos sociais da classe a que pertencemos.

Concordamos com o autor, todavia acrescentamos: somos influenciados pelos códigos culturais construídos socialmente. Assim sendo, no que tange aos professores participantes do estudo, não percebemos uma preocupação em aferir objetivamente o que os alunos sabem. Inversamente, o que se observa é uma preocupação em compreender o percurso que o aluno ou o grupo trilharam e em que medida os alunos ampliaram a sua compreensão sócio-histórica e política acerca da manifestação cultural corporal estudada além das suas formas de expressão. Portanto, se uma manifestação cultural corporal pode ser vivenciada de diferentes formas, qualquer questionamento não poderá obter uma única resposta. Em outras palavras, diferentes culturas podem elaborar diferentes respostas para uma mesma questão, impossibilitando que o real seja capturado objetivamente. Ideologicamente, a objetividade pretende formar identidades homogêneas e conformar comportamentos. No âmbito educacional, o currículo e a avaliação constituem-se em instrumentos poderosos de legitimação dessas identidades.

As práticas avaliativas aqui investigadas expressam uma resistência à essa suposta objetividade que, ancorada na psicometria e nos critérios de cientificidade das ciências naturais, materializa-se nos testes padronizados que permanecem até os dias de hoje, ocupando um espaço majoritário, quase como único caminho para saber se é possível avançar para a próxima etapa ou mesmo constatar com exatidão o que sabe o aluno, porque esta verificação torna-se o principal objetivo, vide o currículo saudável recuperando os testes de aptidão física. Dizendo de outro modo, tem que haver uma relação direta entre o que é definido como importante para ser avaliado e em que medida os resultados apontam para o alcance desses objetivos. Nesse sentido, a ideologia perpassa todo processo desde a formulação do que deve ser avaliado até a análise dos resultados. Logo, o sujeito da educação é planejado quando se definem os objetivos, quando se estabelece como verificá-los para a partir deles, analisar se o perfil dos sujeitos corresponde ao planejado.

A perspectiva cultural da Educação Física parte do pressuposto de que o sujeito não é o centro da ação social e com base nas concepções pós-modernas, entende que o sujeito é produzido, é pensado, é falado, é dirigido pelo discurso, ou seja, ele é o que se diz dele. Assim sendo não há como planejá-lo, defini-lo antecipadamente e comprovar por meio da avaliação se o seu perfil corresponde ao idealizado no planejamento. Por essa razão, interpretamos que somente uma ação educativa que se aproxima do universo cultural experiencial dos alunos possibilita o reconhecimento, a produção e a narração das suas histórias, bem como a sua reescrita a partir do intercâmbio e do confronto com os conhecimentos escolarizados.

As experiências investigadas demonstraram que o encaminhamento dos trabalhos depende da participação de todos os envolvidos, mas de uma participação que não é alienada, tampouco está restrita às vivências práticas, contrárias às pedagogias tecnicistas. As práticas avaliativas analisadas aqui, não prescindiram da observação e da participação, porém, adotaram-nas com outra conotação, não se constituindo em um critério para avaliar. Na perspectiva cultural, a possibilidade de atuar nas atividades de ensino dá-se de forma diferenciada, sendo a participação uma condição para que os alunos ampliem seus olhares sobre o objeto de estudo.

Meu argumento é de que existem diferentes formas de fazer não necessariamente motor, portanto o aluno revela de diferentes formas o seu engajamento no estudo, principalmente através da linguagem dos gestos. O fazer não está relacionado apenas à vivência prática; eu

tentei fazê-los entender o fazer para além da vivência prática. **Professor M.**

Eu uso bastante aquela quem colaborou com o trabalho, que contribuiu, que trouxe as informações, que tentou participar da discussão, quem participou das atividades, em geral apenas aquele aluno que se recusa a participar, que apesar de você apresentar alternativas de participação, ele resiste é que eventualmente vai ficar com uma nota menor. **Professora J.**

Cada estudante explicou para os colegas da turma a sua produção e construímos murais em cada sala com estes trabalho. **Professora C.**

A todo momento, as observações vão acontecendo; é muito engraçado que, quando você menos espera, surgem algumas falas, colocações, que acabam me fazendo pensar: Nossa! ele tá fazendo essa relação, essa interpretação. **Professora J.**

Hoje eu faço avaliações muito subjetivas que são de discursos, de roda de conversa, de discussões com debates. Não é só a participação não, eu estou com a palavra, mas daqui a pouco eu lembro. **Professor A.**

Além das conversas, costumo trabalhar muito o vídeo, leitura e interpretação do vídeo, com atividades escritas a partir da leitura do vídeo, com a parte prática mesmo, como nós vamos organizar, essa é uma forma de avaliar, como eles se organizam. Quando eles propõem outra forma de jogar, eu penso: eles estão conseguindo transferir os conhecimentos pra essa atividade; é mais na observação na conversa. **Professora J.**

Ampliando o quadro das práticas avaliativas utilizadas por nossos respondentes, também constatamos a presença da autoavaliação de maneira sistematizada e realizada pontualmente no momento final do projeto.

Sempre no final do trabalho, a gente costuma fazer uma autoavaliação. Eles têm três opções, por exemplo: Não contribuí com o trabalho, contribuí mais ou menos e contribuí bastante e eles falam pra mim o que não foi legal, porque não foi. Tem uns que dizem que não foi legal, porque eu não jogo bem, mas em nenhum momento a contribuição está ligada ao jogar bem. Você trouxe as pesquisas solicitadas, você participou da aula, você fez as colocações na hora do grupo resolver os problemas? **Professora J.**

Bem, normalmente, eu faço no final do trabalho. Como esse grupo já está comigo há algum tempo, eles sabem que isso já faz parte da rotina e sempre ao final do trabalho, eu peço para que eles se autoavaliem. **Professora J.**

O tratamento dos dados permite-nos afirmar que a autoavaliação teve presença marcante em todos os estudos na medida em que a contribuição dos alunos deu o tom do trabalho, indicou os encaminhamentos. Esse procedimento possibilitou que tanto professores quanto alunos se autoavaliassem continuamente. Referimo-nos à autoavaliação realizada pela Professora J como sistematizada, em razão da sua intencionalidade, organização e empenho para que esse momento de fato acontecesse. Não identificamos nenhum viés que se aproximasse da prática neoliberal da escola nova. Inversamente, na prática pedagógica da professora, pudemos constatar um entrecimento entre o tema do estudo, os saberes dos alunos e as questões sociais nas quais os grupos que praticam o Voleibol estão implicados, diferentemente do movimento escolanovista que preconizava a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna à escola sem considerar o contexto (NEIRA, 2004).

A autoavaliação, portanto, não objetivou que o aluno se conhecesse melhor para então responsabilizar-se pelo seu desempenho. Outrossim, possibilitou que os alunos refletissem sobre o percurso trilhado, a fim de que se reconhecessem como sujeitos produtores de cultura. Não percebemos qualquer intenção da professora para a partir dos discursos dos alunos sobre si, enquadrá-los em uma categoria ou para enredá-los como bons ou maus alunos. O que podemos destacar é que diante da dificuldade apontada pela Professora em atribuir nota, este seria mais um recurso a ser utilizado para implicar também os alunos nesse processo.

Pra a minha prática, avaliar é imprescindível sim, não é imprescindível dar a nota. Eu acho difícil converter as ações em notas, não é imprescindível dar nota, mas ele não fez nada, mas as condições dele são diferentes do outro; transformar isso em uma nota eu acho difícil. **Professora J.**

A autoavaliação, como instrumento, foi utilizada também pelas pedagogias tecnicistas, sendo também identificadas nas propostas de Mauad (2003), Oliveira (2009) e no estudo de Amaral e Diniz (2009). Como se nota, o problema não está no instrumento, mas no direcionamento do trabalho a partir de seus resultados.

Na análise aqui empreendida, observamos que aos alunos foi dada a possibilidade de interporem suas práticas, suas representações e seus saberes para, por

meio do confronto com outros diferentes saberes, desconstruir, desfeticizar,⁴³ apreender, aprender e também ensinar num movimento dialógico.

No que respeita aos professores, percebemos uma prática constante de investigação e interpretação, conectando a todo o momento o local com o global, buscando atividades de ensino que permitiram o reconhecimento das identidades de todos os envolvidos, bem como dos grupos estudados. 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 hibridização⁴⁴ novos produtos culturais.

Verificamos ainda que o lugar que os professores definem para si e para seus alunos no cotidiano da escola, definem em grande medida a produção de sentidos atribuída pelos alunos às aulas de Educação Física. 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 do que propõe o campo teórico dos Estudos Culturais.

⁴³ 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.

⁴⁴ No contexto da teoria pós-estruturalista e da teoria pós-colonialista, hibridismo é o resultado da combinação entre grupos e identidades, resultando em grupos e identidades renovados (SILVA, 2002, p.67).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com os estudiosos que se dedicam ao estudo da avaliação e com os participantes da pesquisa que generosamente disponibilizaram os documentos contendo os registros do percurso realizado por eles e seus alunos, e que dispuseram as suas palavras para análise, ajudou-nos não somente a compreender onde nossas representações de avaliação como classificação, exclusão e controle, encontram sustentação, como também nos fez vislumbrar outra possibilidade de escrever a avaliação. É sobre essa possibilidade de uma nova escrita que nos debruçaremos neste espaço de reflexão que encerra essa pesquisa. Nosso empreendimento considerará o propósito que nos levou a investigar essa temática, qual seja apontar o lugar da avaliação no Currículo Cultural da Educação Física desenvolvida pelos docentes que atuam em conformidade com a proposta; deslindar a concepção de avaliação implícita em suas práticas, bem como a função que a ela atribuem. Para tanto, procuramos seguir as orientações de Martins (1999), buscando descrever as práticas avaliativas de maneira que o leitor pudesse reconhecê-las entre outras.

Subvertendo a ordem, iniciaremos pela função atribuída pelos professores à avaliação. A interpretação do material coletado destaca a relevância da avaliação na prática pedagógica dos professores participantes do estudo, pois foi utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las caso; compreender as interpretações dos alunos; sistematizar para melhor compreender e não perder o foco da ação; organizar a síntese a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; mapear para iniciar, para continuar e para saber onde tudo começou; regular as aprendizagens a fim de aproximar todos os envolvidos, convidando-os a participar do diálogo; reconhecer os saberes dos alunos a fim de que possam reconhecer-se como capazes; dialogar com o entorno, reconhecendo o local como um espaço preñado de possibilidades pedagógicas; desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram a escola, expondo as relações de poder que as sustentam; tomar decisões; tentar trazer o assunto de outra forma com outros elementos, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato concretizassem-se.

Esse olhar para a avaliação faz-nos pensá-la como um texto escrito solidariamente. A escrita-avaliação foi tecida por alunos e professores, que ao puxar e desembaraçar os fios cada um do seu jeito, foram atribuindo sentido para as aulas de

Educação Física, para as discussões, para sua presença na escola. A escrita-avaliação foi construída a partir do diálogo e da participação. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a avaliação não foi concebida em separado, em um momento específico não se justificando em si mesma. Inversamente, os professores mostraram-se contrários às avaliações realizadas obrigatoriamente em momentos pontuais com o fim de atribuir um conceito ou nota aos alunos, por entenderem não ser possível matematizar, medir um conhecimento, pois assim procedendo, no limite, promoveriam invariavelmente a exclusão. Os professores sustentam suas ações no argumento de que um conceito ou nota reduz o aluno, identifica-o a partir de um símbolo que muito pouco dirá sobre as aprendizagens. Por essa razão, suas atitudes são de resistência a esse modelo de avaliação que tem se perpetuado historicamente como o único válido. Ao resistirem, os professores revelam o entendimento de que educar é antes de tudo um ato político.

Parece-nos, no mínimo, contraditório que numa escola pública norteadora teoricamente por valores do domínio público e que persegue ideais democráticos, leia-se inclusiva, abrace a avaliação como forma de controle, como se visasse apenas objetivos administrativos e gerencialistas. Ou será que visa? Eis mais um dos efeitos do neoliberalismo: a transposição de formas de gestão empresarial para o ato pedagógico, sob a promessa de melhoria da produtividade. Afonso (2008) chama nossa atenção para a tendência que vem junto com o novo gerencialismo, por ele denominado *neo-taylorização* do trabalho dos professores. O que significa dizer, grosso modo, que eles são reconhecidos como técnicos eficientes na transmissão dos saberes, sendo esses de natureza cognitiva devem ser quantificáveis. É aí que entram a avaliação e os testes. Esse contexto já não nos é familiar? Freitas (2004) lembra-nos que essa escola inclusiva é uma falácia, quando denuncia que a exclusão adentrou a escola por meio da avaliação informal.

Atentos a esses mecanismos, estão esses professores que se fundamentando nos Estudos Culturais não se deixam iludir por essa avaliação. Na perspectiva cultural, a avaliação sintetizada seja em uma nota ou conceito, que decide o destino dos alunos, não foi vivenciada por nossos entrevistados e seus respectivos alunos. Inversamente, os professores pensam a avaliação como orientadora do planejamento, como possibilidade de identificação de equívocos e inconsistências, para que possam decidir seguir adiante ou, se necessário, mudar o rumo, reorganizando, replanejando.

Nossas análises demonstram que as práticas avaliativas escrevem os percursos e para tecer essa escrita, professores e alunos, a partir do coletivo, 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 no dia-a-dia das aulas. Percebemos um movimento comum nas práticas pedagógicas dos docentes. O mapeamento é 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, de regular as intervenções necessárias. 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. No caminhar, caso emerja alguma questão relevante para o estudo, ainda que provoque certo desequilíbrio, o professor reorganiza as atividades de ensino buscando outros elementos, reconfigurando assim sua ação, dando novos contornos ao desenho das aprendizagens. A figura do professor que ensina e do aluno que aprende se distancia do perfil de nossos participantes. O que percebemos foi tanto o professor como os alunos investigando, contribuindo, aprendendo e produzindo numa relação horizontal.

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 centram seu argumento em duas vertentes: acreditam que o conhecimento não se limita à informação vinda de um mundo anterior à experiência do observador que, por sua vez, se apropria dele para fragmentá-lo e então explorá-lo; 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. Sendo autônomos não se limitam a receber informações de fora, passivamente, ou seja, não funcionam seguindo instruções externas.

Para os biólogos, essas duas vertentes são complementares, uma não exclui ou supera a outra. Dessa forma entendem que é no fazer que o indivíduo conhece e o conhecer acontece no fazer. 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).

Na direção dos casos investigados, observamos que os alunos são portadores de conhecimento e os professores têm essa compreensão, tanto que dão início aos trabalhos investigando o universo experiencial cultural dos alunos fazendo um desenho inicial, para, a partir dessa investigação, confrontá-los com outros conhecimentos, ampliando o olhar sobre o objeto. Essa ampliação é materializada e a estrutura do desenho inicial se modifica, ou seja, na medida em que os conhecimentos são ampliados e aprofundados pelo confronto com outros diferentes discursos, o todo provisório é redesenhado. Os professores materializam as aprendizagens dos alunos nessa produção/criação, que em sendo parcial e provisória, cada turma desenha de uma forma. Por sua provisoriedade, abre possibilidade para novos conhecimentos, para outras indagações, para que outras pautas sejam discutidas. Por essa razão, como afirma Esteban (2004), indica novos desconhecimentos.

Autopoiese é a capacidade de um ser vivo, como um sistema autônomo, estar constantemente se autoproduzindo, autorregulando-se em interação com o meio ambiente.

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 na perspectiva cultural (NEIRA e NUNES, 2009). Nesse caso, a escrita autopoietica autoproduz-se a partir de sistemas abertos, não tendo, portanto, caráter fechado, o que é próprio da autopoiese celular na biologia.

O metabolismo celular produz componentes e todos eles integram a rede de transformações que os produzem. Alguns formam um limite para essa rede, denominado membrana, entretanto, ela não é um produto do metabolismo porque ela não só limita o tamanho da rede que produz os componentes como participa dela. As transformações na estrutura da célula acontecem internamente, é autopoietica porque produz seus próprios componentes sob condições de contínuas perturbações, ou seja, qualquer influencia de fora é percebida como ruído ou perturbação que disparam processos autorreguladores. A auto-organização é uma variável constante.

A escrita autopoietica produzida pelos docentes e seus alunos foi escrita a partir de diferentes interações, por meio das atividades de ensino, das vivências, das pesquisas, construções coletivas que, embora recorrentes nos diferentes estudos, não se deu linearmente. Ao emergirem os conflitos, ao invés de eliminarem e buscarem a

reorganização, os professores transformaram-nos em desafios, incorporando-os ao estudo. Para tanto, foi preciso reorganizar e reencaminhar. Nesse sentido, torna-se impossível prever o caminho e um ponto de chegada. A incerteza é uma característica da prática pedagógica desses professores. Diferente da autopoiese celular, o texto produzido pela escrita autopoietica, está sempre aberto 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. Significa superar a pecha de alunos como meros expectadores, executores de tarefas, receptores de noções e conceitos esvaziados de sentido. Isto vale também para os educadores. Significa superar o rótulo atribuído aos professores como sujeitos robotizados, autômatos, que para serem competentes basta memorizar os conhecimentos validados no currículo e seguir a cartilha.

Com base nos dados analisados, podemos afirmar que, a avaliação que vem compondo os currículos que antecederam o Currículo Cultural da Educação Física e que historicamente tem sido realizada na escola, não fez parte da prática pedagógica de nossos entrevistados, o que nos leva a inferir que esses professores estão praticando Estudos Culturais em suas aulas, já que o modelo hegemônico de avaliação não dialoga com os preceitos desse campo teórico. A escrita autopoietica é um texto provisório produzido a partir de nossas interpretações estando, portanto aberto a outras interpretações e outras tessituras.

Descrever as práticas avaliativas desses professores a fim de caracterizá-las foi para nós um grande desafio, bem como um grande aprendizado, dada a nossa inexperiência no campo da pesquisa, bem como por nos reconhecermos com limites, incompletudes e não saberes. Contudo, acreditamos que nosso esforço superou a nossa expectativa, no sentido de que revelou um perfil de professor que está em consonância com a escola tal como ela se apresenta e como a lei preconiza, *inclusiva*, revelou professores comprometidos com a justiça social quando permitiram que os discursos de outras culturas fizessem parte do currículo da área promovendo a justiça curricular, revelou professores engajados em desconstruir noções preconceituosas relacionadas a grupos alijados do currículo do componente, revelou ainda um processo de partilha e de com-partilha se assim podemos chamar, na relação entre alunos e professores quando em todo o percurso os mestres incorporaram uma multiplicidade de olhares que constituíram a dinâmica pedagógica e superou, porque revelou uma possibilidade de

avaliar que não havíamos vislumbrado, a escrita autopoietica que aqui foi escrita coletivamente por diferentes mãos e mãos diferentes, representa apenas uma seta indicando um caminho possível.

Entendemos ser urgente uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem na área, na perspectiva da cultura, já que o nosso estudo demonstrou uma carência de pesquisas, fato que confirma a relevância dessa investigação para Educação Física. Aos que tiverem acesso a este texto, fica o convite para interrogá-lo, criticá-lo, reescrevê-lo, dar-lhe outra forma, redesenhá-lo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, J. A. **Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica.** In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, p. 38-56, 2008.

AGUIAR NETO, P.; SERENO, T. **John Dewey: Pedagogia História, Filosofia, Sociologia, Magistério,** São Paulo: Ícone, 1999. (Série pensadores americanos)

ALVES, W. F.; SOARES Jr, N. E. **Educação Física Escolar e a avaliação: Análise dos trabalhos apresentados no GTT Escola.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. X. 2007, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Pernambuco: CONBRACE, 2007. Disponível em: < [http:// www.cbce.org.br/cd/resumos/156.pdf](http://www.cbce.org.br/cd/resumos/156.pdf)>. Acesso em 12/04/2009.

ALMEIDA, J. L. V. **A superação da escola burguesa: eis a utopia.** In Midtern Conference Europe 2003: Lisboa. Midtern Conference Europe 2003, 2003. p 1-15. Disponível em: www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/a_nova_escola.htm acesso em 07/10/2010.

AMARAL, S. C. F.; DINIZ, J. **A avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Porto Alegre. Anais do CONBRACE XIV, 2005. Disponível em: <[http:// www.rbceonline.org.br/congressos/em](http://www.rbceonline.org.br/congressos/em)>. Acesso 12/04/2009.

ANDERY, M. A. *et.al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, J. G. **O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão.** In: _____. (org). **Erro e Fracasso na Escola Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

AVELINE, S.; SOEIRO, L. **Avaliação Educacional.** Porto Alegre: Sulina, 1982.

BARBANTI, J. V. **Teoria e prática do treinamento desportivo.** São Paulo: Edgard Blucher, 1979.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BISSERET, N. **A ideologia das aptidões naturais.** In: DURAND, J. C. G. (org). **Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, Cap.1, p. 30 – 67, 1978.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** In: Cadernos Cedes, v. 48. Campinas, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. n.23, p.156-168. 2003.

CANEN, A. **Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais.** Rio de Janeiro: Papel Virtual. 2001.

CORAZZA, S. M. **Currículo e Política Cultural da Avaliação.** Porto Alegre, v.20, n.2, p.236-255, 1995.

_____. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, A. V. S. *et. al.* **Avaliar com os pés no chão da escola: a experiência da Educação Física.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, X., 1997, Goiania. Anais... Goiania, 1997. Disponível em: <[http:// www.rbceonline.org.br/congressos/em](http://www.rbceonline.org.br/congressos/em)>. Acesso em: 12/04/2009.

DARIDO, S. C. **A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica.** 5. 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: Seminário de Educação Física Escolar, 1999. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/598/A-avaliacao-em-educacao-fisica-escolar-das-abordagens-a-pratica-pedagogica>>. Acesso em 22/06/2009.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens.** 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIS, N. F.; LIMA, F. M. **Corpo e Gênero nas Práticas Escolares de Educação Física.** Currículo sem Fronteiras, v.7, n°.1, p. 243-252, Jan/Jun, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org>>. Acesso em 06/08/2009.

DOLL Jr., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ECOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais: uma introdução.** In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica p. 133-166, 2006.

ESTEBAN, M. T. **Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar.** In: GARCIA, R. L.; PACHECO, J. A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 159-177, 2004.

_____. **Ser Professora: avaliar e ser avaliada.** In: _____. **Escola, currículo e avaliação.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, p.13-37, 2008.

_____. **Avaliação no cotidiano escolar.** In: _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 7-28, 2003.

ETCHEPARE, L. S.; ZINN, J. L. **A Avaliação escolar da Educação Física na Rede Municipal de ensino de Santa Maria.** In: CONBRACE, XII., 2001, Caxambú. Anais... Caxambú, 2001. Disponível em: <[http:// www.rbceonline.org.br/congressos/em](http://www.rbceonline.org.br/congressos/em). Acesso em: 12/04/2009.

FERNANDES, C. O. de. **Fracasso Escolar e Escola em Ciclos: Tecendo Relações Históricas, Políticas e Sociais.** In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. Trabalhos e resumos da 28ª Reunião da Anped. 2005. Disponível em: < [http:// www.campinas.sp.gov.br/.../fracassoescolaescolaemciclos.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/.../fracassoescolaescolaemciclos.pdf). Acesso em: 11/10/2010.

FERTSTENSEIFER, A. **Possíveis caminhos para a avaliação.** In: CONBRACE, X., 1997, Goiania. Anais... Goiania, 1997. Disponível em: <[http:// www.rbceonline.org.br/congressos/em](http://www.rbceonline.org.br/congressos/em). Acesso em 12/04/2009.

FONTANA, C. R. A. **O corpo aprendiz.** In: RUBIO, K; C.; Yara M. (orgs.) **Educação Física e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** 37ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Arqueologia do saber.** 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 33ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas Formas de Exclusão, Velhas Formas de Subordinação.** Educação e Sociedade., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril de 2004. Disponível em < [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

_____. [et. al]. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências divergências.** São Paulo: Annablume, 2007.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3ª. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCIA, L. R. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In: Esteban. M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p.29-50, 2003.

GUESSER. A. H. **A etnometodologia e a análise da conversação e da fala**. In: Tese Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 1, n°1 (1).p. 149-168, Agosto-dezembro, 2003. Disponível em: < [http:// www.emtese.ufs.br](http://www.emtese.ufs.br)> Acesso em: 17/09/2010.

GIROUX, H. A. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na Sala de Aula**. 7ª. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, p. 85-103, 2008.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. In: Educação e realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 31ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 19ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JEREMIAS JUNIOR, D.P; SENE, R. F. **A Cultura da Educação Física Escolar: planejamento, conteúdo, metodologia, estratégia e avaliação**. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 13. N.119. Abril. 2008. Disponível em: < <http://efdeportes.com>> Acesso em: 30/04/2009.

JOHNSON, R. **O que é afinal Estudos Culturais?** In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-132, 2006.

KINCHELOE, J. L.; BERRY. K. S. **Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; E MCLAREN, P. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 281-314, 2006.

KUNZ, L. (org). **Didática da Educação Física**. 3ª. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

LACERDA, D.; MOREIRA, V. C. **Avaliação do rendimento escolar na Educação Física**. In: CONBRACE, 2005, Porto Alegres. Anais... Porto Alegre, ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <[http:// www.rbceonline.org.br/congressos/em](http://www.rbceonline.org.br/congressos/em). Acesso em: 14/04/2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. **O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade.** In: Revista Iberoamericana de Educacion, Madrid, v. 51, n. 5, p. 01-10, 2010. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~gpef/publicacoes.htm>>

LOCH, J. M. P. de. **Avaliação na escola cidadã.** In: ESTEBAN, M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 120-142, 2003.

LUDKE, M. **Evoluções em Avaliação.** In: FRANCO, C. (org). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed, p. 29-33, 2001.

_____.; MEDIANO, Z.(coords). **Avaliação na Escola de 1. Grau: Uma análise sociológica.** 6ª.ed. Campinas: Papirus, 1992.

MACHADO, M. A. **Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar.** In: AQUINO, J. G. (org). **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas teóricas e Práticas.** 3ª. ed. São Paulo: Summus, p. 73-90.

MAINARDES, J. **A Organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um desafio para os Sistemas de Ensino.** In: FRANCO, C. **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed, p. 35-54, 2001.

MARTINS, M. G. DE. **Manual para a elaboração de monografias e dissertações.** São Paulo, Atlas 1999.

MATIELLO, J. E. **Exercitando Conhecimentos e práticas sobre meio ambiente e partir da Pedagogia Crítico-Emancipatória.** In: KUNZ, L. (org). **Didática da Educação Física.** Rio Grande do Sul: 3ª.ed. Unijuí, p. 99-131, 2005.

MATTOS, M. G. de.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na escola.** 2ª. ed. Guarulhos, SP: Phorte.1999.

_____. **Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte. 2000.

MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. **A Ávore do Conhecimento. As Bases Biológicas da Compreensão Humana.** 8ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAUAD, J. M. **Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência.** 2003, 98f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, 14/02/2003.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning 2007.

_____. **O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural.** In: MOREIRA, E. C. (Org.) **Educação Física escolar: desafios e propostas I.** Jundiaí: Fontoura, p. 65-94, 2009.

_____. **A inserção da cultura corporal no projeto pedagógico**, São Paulo: Abceducatio, São Paulo, v. 5, p. 01-20, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t1311.pdf>>. Acesso em: 12/03/2010.

_____.; NUNES, M. L. F. (orgs). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul. SP: Yendis, 2009.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. **Pedagogia da cultura corporal - crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSBURG, L. **Estudos Culturais: Uma Introdução**. In: SILVA, T. T. (org). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-38, 2008.

OLIVEIRA. *et. al.* **Avaliação nas aulas de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso**. Revista digital. Buenos Aires, Ano 11. n° 97, Junho/ 2006. Disponível em: www.efdeportes.com. Acesso em: 03/04/2009.

OLIVEIRA, T. C.; BRANCO, T. M.; MIOSSO, V. P. B. **Avaliação da Educação Física Escolar: uma breve demonstração das práticas existentes**, 2009. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/download.asp?tp=biblioteca&id...>> Acesso em: 03/04/2009.

OLIVEIRA, I. B. de.; PACHECO, D. C. **Avaliação e currículo no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, p. 119-136, 2008.

OLIVEIRA, L. R.; WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F. **Avaliação nas aulas de Educação Física na Rede Municipal de Porto Alegre**. CONBRACE, 2005, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/em>>. Acesso em: 14/04/2009.

OLIVEIRA, R. C. da. **Avaliação em Educação Física: Concepções e Práticas de um Professor**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte Campinas. SP: v. 8 (2), p. 63-74. 2009. Disponível em: <www.3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1722/1316> Acesso em: 25/10/2009.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRENOUD, P. **Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado**. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

_____. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____. **Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre. RS: Artmed, 2000.

SANTANA, H. M. M. **Limites e perspectivas de superação do problema da avaliação no contexto do Projeto Escola para o século XXI**. In: CONBRACE, 2005, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre, ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/em>>. Acesso em: 14/04/2009.

SANTOMÉ, J. T. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na Sala de Aula**. 7ª. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, p. 159-177, 2008.

SANTOS, A. P. G. DOS.; RODRIGUES, A. T. **Avaliação em Educação Física na perspectiva dos ciclos de formação e desenvolvimento humano**. 2004. Disponível em <http://www.rbeceonline.org.br/cd/resumos/149.pdf>. Acesso em 28 04/2009.

SANTOS, M. *et.al.* **O debate em periódicos sobre avaliação em Educação Física Escolar: percursos e perspectivas**. In: CONBRACE, 13., 2003, Caxambú. Anais... Caxambú, 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/em>>. Acesso em: 14/04/2009.

SANTOS, T. F. **O currículo segundo John Dewey – Educação gerando ação**. In: 33ª. Reunião Anual da ANPED. Educação no Brasil: o balanço de uma década. www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT12-6849--Int.pdf, 2010. acesso em 10/12/2010.

SANTOS, W. dos. **Currículo e Avaliação na Educação Física: Práticas e Saberes**. In: SCHNEIDER, O. *et.al.* (orgs) Educação Física Esporte e Sociedade: Temas Emergentes. São Cristóvão. SE: Editora da UFS, p. 87-106, 2008.

SCHULMAN, N. **O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Brmningham: uma história intelectual**. In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 167-224, 2006.

SILVA, A. H. da. **A avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar: Desvelando a categoria**. *Pensar a prática*, v. 2. 1999. Disponível em: <http://www.revista.ufg.br/index.php/fef/search/results> Acesso em: 28/04/2009.

SILVA, P. S. **Fenomenologia e aprendizagem**. Cadernos de psicopedagogia., vol.3, no.6, p.40-47, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167610492004000100005&script=sci_arttext Acesso em: 07/08/2009.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais**. 7ª. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 167-224, 2006.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES JUNIOR, N. E. **Educação Física Escolar e a avaliação: Análise dos trabalhos apresentados no GTT Escola.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. X., 2007, Pernambuco, Anais Eletrônicos... Pernambuco: CONBRACE, 2007. Disponível em : <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index/ph/index/index/search/advanceResults>> Acesso em: 12/04/2009.

SOEIRO, L. R.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional.** Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUZA Jr, M. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física Escolar: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas.** Revista Pró-Posições, v.15, n.2 (44) – maio/agosto. 2004. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto235.html>. Acesso em: 28/04/2009

SOUZA, S. M. Z. L. **Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil de 1930 a 1980.** In: Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p. 43-49, ago.1995.

_____. **Avaliação escolar e democratização: o direito de errar.** In: AQUINO, J. G. **Erro e Fracasso na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

TERRASÊCA, M. **Tensão objetividade/subjetividade.** In: TERRASÊCA, M. **Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido.** Porto: FPCE-UP. 2002. pp. 211-232).

VASCONCELLOS, C. S. dos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança, por uma práxis transformadora.** 9ª. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional. Teoria, Planejamento e Modelos** São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VILLAS BOAS, B. M. F. de. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOODS, P. **Investigar a Arte de Ensinar.** Porto/PT: Porto, 1999.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (org). **Identidade e Diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO I

Entrevista Professor M

Iniciamos nossa conversa perguntando ao professor como surgiu ou como ele escolheu o tema ginástica. Nosso entrevistado havia chegado naquele ano ao colégio; participou de uma entrevista com a coordenadora e logo foi admitido. Em não havendo tempo de conhecer a dinâmica do colégio para planejar sua ação antecipadamente, solicitou o documento que pudesse nortear as suas ações, referindo-se ao Projeto Político-Pedagógico e, para a sua surpresa, a coordenadora não lhe soube dar informações sobre qualquer documento que pudesse orientar a sua ação docente, fato que o levou a pensar que ela poderia estar lhe negando informações por não ter ou não estar atualizada, ou ainda por desconhecimento acerca do documento por ele solicitado. Iniciou seu trabalho na sala de aula questionando os alunos sobre o que eles haviam estudado nas aulas de Educação Física até o momento, mesmo sabendo que por lá já haviam passado vários professores desse componente, e não tendo nenhum registro do que foi estudado pelo grupo com que iria trabalhar; era preciso começar a partir de algum lugar. Percebendo a dificuldade, inferiu que a rotatividade desses profissionais poderia ser uma das causas para a dificuldade apresentada pelos estudantes. Apesar do embaraço causado pela sua questão, o futebol apareceu como um conteúdo majoritário na lembrança dos estudantes e o vôlei como uma prática esporádica. O professor, então, sugeriu que eles poderiam estudar a ginástica ou balet. Foi então que emergiram alguns comentários que o professor começou a olhar atentamente. As meninas reagiram positivamente, no entanto, os meninos começaram a dizer que não iriam dançar e não participariam da aula, porque esse não era o modelo de aula que estavam habituados a fazer, que aula de Educação Física não era para dançar e que até o momento, nas aulas, eles vinham jogando futebol na quadra; portanto, não iriam fazer aula se fosse dança. O professor falou-nos que começou a perceber que o currículo da área estava colonizado e que os efeitos da colonização do currículo foram percebidos. No depoimento das meninas sobre como eram recebidos os professores de Educação Física que, por ali, passaram. Afirmaram que todas as vezes que um professor chegava para dar aula, os meninos convenciam-no a subir para a quadra e jogar futebol. Quando isso acontecia, as meninas, durante o jogo, eram dribladas e, por isso, satirizadas, Embora o futebol habitasse as aulas com muita frequência, esse tema não foi estudado com profundidade;

era só o fazer sem reflexão. O professor percebeu que ao trazer a voz das meninas para o currículo, começaram a emergir as relações de poder, bem como manifestações de preconceito traduzidas no discurso machista dos meninos que diziam ser o bale coisa de bicha, de homossexual e que eles não o iriam fazer.

Na aula seguinte, o professor deparou-se com um dos alunos, acompanhado pelo pai, o qual dizia que seu filho negava-se a fazer a aula de educação física porque eles iriam estudar um tema da cultura feminina. O professor relatou ter entendido que a voz das meninas precisaria ter espaço e fundamentou a sua ação no princípio de justiça curricular que ele chamou de categoria.

Para iniciar o diálogo, o professor trouxe a ginástica rítmica como proposta a ser estudada, e foi assim que ele escolheu esse tema. No entanto, ao questionar sobre o que os alunos sabiam, notou uma carência de conhecimento acerca do tema, e o pouco que sabiam foi acessado e aprendido por meio da mídia. Na mídia, todas as vezes que eles acessaram o texto GRD, sempre viam meninas praticando-o e, na escola, eles não sabiam que poderiam estudar esse tema; ele, o professor, resolveu então tematizar a GRD. Uma das garotas teve uma vivência mínima com a GRD e pode contribuir bastante. Como avaliação inicial, esse mapeamento permitiu-me pensar em tematizar o assunto cujo título foi: “Se todos podem fazer ginástica”, e o objeto de estudo escolhido foi a GRD. Quando as meninas trouxeram o elemento fita para ampliar a discussão, os meninos disseram que isso, dançar, era coisa de bicha e que eles não o iam fazer.

Consideramos importante essa introdução para nos aproximarmos do contexto de atuação do professor.

Pesquisadora - Ao ser questionado sobre o que pensa a respeito da avaliação, ou o que é avaliação?

Professor M – argumentou: é um mote que eu tenho; um método que eu utilizo pra direcionar o meu trabalho em busca do conhecimento e das coisas que estamos estudando no momento. Então, ela é feita diariamente. Tenho dificuldade, porque não consigo até hoje compreender como as pessoas conseguem classificar através de nota, porque eu não tenho padrão, porque quando a gente pensa nessas questões, a gente começa a analisar a figura do aluno; se ele é bom ou ruim e isso faz com que a gente comece a dar uma nota por conta do que a gente acha que o aluno é pra você e, quando você traz as questões da nota, esse efeito que Sacristan chama de halo, isso pesa muito. Eu não sei dar nota, eu não sei fazer isso, mesmo porque avaliação não é para isso, ou seja, é para direcionar o meu trabalho diariamente em busca do conhecimento, pra me

trazer elementos para que eu possa direcionar o trabalho; sempre a avaliação é feita em toda a aula e utilizo geralmente o registro pra fazer isso.

Pesquisadora - Como você avalia?

Professor M - Nesse projeto de GRD, eu utilizei primeiramente o mapeamento como avaliação inicial através de algumas questões. Em casa, analisei as respostas dos alunos e, por meio desses textos, direcionei o meu trabalho. Em geral, utilizo o registro pra avaliar diariamente o qual direcionara o trabalho. Em casa, faço uma etnografia, registro tudo: quais foram as questões que se manifestaram, localizo as vozes, avalio pra buscar indícios, pra enxergar onde estão as relações de poder; avalio para orientar o trabalho, quais as questões que se manifestaram para encaminhar o trabalho

Pesquisadora - Como você define os critérios para avaliar? Que critérios você utiliza pra saber se os meninos estão aprendendo?

Professor M - Os critérios que eu olho são a questão da participação, mas não no fazer motor, e sim no posicionamento de negação, na forma como ele se posiciona frente ao grupo; muitas vezes, a própria leitura corporal, como ele interage com os outros, as vezes, uma pequena frase revela que ele não entendeu. Eu começo a avaliar esse critério de participação que está atrelada ao posicionamento crítico do aluno, a forma como interage com as pessoas, as discussões. Ora eu peço para ele se posicionar ou fazer, ou espero uma discussão em grupo e aí eu percebo uma negação, eu peço para que ele analise. A forma como os estudantes posicionam-se são indícios que eu procuro olhar. *Ai professor, deixa tirar foto ou deixa eu fazer o registro;* essas formas são de se esquivar da prática e discussão do texto tematizado.

Pesquisadora - Em todas as tematizações são sempre os mesmos critérios?

Professor M - Então praticamente sim; a questão do silêncio, da negação, é interessante que, quando você tematiza algo que se aproxima deles, com esse grupo, não temos problema, porque é o que eles mais gostam; então, eu vou olhando pra quem ou o que manifesta; quem não faz parte do grupo.

Pesquisadora - Esse olhar para o que manifesta ele vai dizer o que pra você, se o menino avançou, se ele tem dificuldade, se ele aprendeu?

Professor M - Toda vez que acaba a aula, a gente faz uma roda de conversa e eu pergunto como foi a aula e, no começo da aula seguinte, eu converso primeiramente sobre o que foi a aula passada e questiono novamente um outro estudante: como foi a aula pra você? O que você acessou de interessante; Como você se posiciona perante o tema; Quais foram as dificuldades? No início e no final da aula, os alunos contam como

foi a aula. Não há uma sistematização. Geralmente eu pergunto quem quer se posicionar, ou então por não querer se posicionar, eu faço uma leitura dos textos corporais dele e, a partir dessa leitura, na aula seguinte trago outros textos, mas sempre olhando o mapeamento inicial para perceber de onde foi colada aquela representação que eles tem do tema em questão. O planejamento é aula a aula; eu não consigo planejar cinco seis aulas, eventualmente consigo planejar duas ou três aulas e aí fazer um etnografia para, depois, trazer outros elementos. Todas as vezes que eu planejo duas aulas, eu não consigo dar a aula, porque dependendo do encaminhamento dos discursos, a aula planejada previamente fica desconectada. Para uma análise fílmica, é possível utilizar duas aulas e, ainda assim, eu tenho dificuldade porque durante a análise, algumas coisas podem se manifestar que não dialogam com os discursos trazidos pelo filme, o que me faz trazer outros textos para discutir as questões que emergiram. Cada aula é única.

Pesquisadora - Quando você define critérios, você comunica aos alunos?

Professor M - No início do projeto, eu procuro conversar sobre como vamos encaminhar nossas ações, o contrato pedagógico; sobre a avaliação, a única coisa que eu converso com eles é sobre a avaliação final que deve ser uma produção para que eles possam se perceber como produtores de cultura também. Essa produção pode ser em grupo, um grupo macro, ou pequenos grupos, mas dependendo de como será o projeto, a forma da produção pode ser decidida no decorrer do trabalho. Para contribuir com a produção, organizei algumas perguntas que iriam nortear o trabalho final. A fita foi o implemento que mais manifestou as questões de gênero. Os alunos produziram o GRD de acordo com o que eles acharam interessante mostrar. O professor percebeu que de todos os implementos, o que mais causou polêmica foi a fita.

Pesquisadora - Os alunos sabem que estão sendo avaliados diariamente?

Professor M - Os alunos sabem, inclusive no último projeto que eu fiz, eu discuti muito com eles a avaliação. Por ser o último ano dos alunos na escola, o professor posicionou-se com muita dificuldade pra dar nota pra eles, que eu estava procurando.

Pesquisadora - Quando você, precisa dar nota, como você a atribui ?

Professor M - Eu dou dez pra todo mundo, porque eu começo a perceber que se eles adquirem conhecimento, seja qualquer conhecimento, não tem como eu dar cinco ou dar dez, porque de repente eu poderia estar fortalecendo relações de poder na escola. Eu dei nota máxima para todos, pra ver se essas relações de poder iriam espirrar pra outro lado ou se elas permaneceriam. A direção do colégio me questionou porque dez pode ser um

motivo que os leve à acomodação, a não se esforçarem.

Pesquisadora - Considerando que nós vivemos numa sociedade da competição, do mérito, você acha que o fato de você atribuir uma nota igual para todos, pôde inibir as questões de poder que, por ventura, se estabeleceriam?

Professor M - Durante esse projeto, todos se posicionaram, fizeram as pesquisas; todos participaram de forma particular. Por essa razão, não teve como dar nota mínima. Em outros momentos, a exposição do boletim era o mote pra que as questões de poder emergissem. Os alunos ficavam se comparando.

Pesquisadora - Você acha que ao dar dez pra todo mundo, as relações de poder se apagaram?

Professor M - Não, elas espirraram para outro lugar. Um aluno questionou dizendo que ele fez todas as vivências práticas, as pesquisas, não deixou de participar de nenhuma atividade e tirou dez. No entanto, o seu colega não fez todas as atividades e tirou dez também, como que é isso? Então eu tive que chamar o grupo pra conversar e perguntei o que é o fazer para eles. Você fez a parte da vivência, mas ele também participou e, por conta desse questionamento, fui chamado pela coordenação para explicar o fato. Meu argumento é de que existem diferentes formas de fazê-la, não necessariamente motor. Portanto, o aluno revela de diferentes formas o seu engajamento no estudo, principalmente através da linguagem dos gestos. O fazer não está relacionado apenas à vivência prática; eu tentei fazê-los entender o fazer para além da vivência prática.

Pesquisadora - O que você pensa sobre a lógica da coordenação, quando ela afirma que o dez para todos pode levá-los a acomodação, ao não esforçar-se, e qual a influência da tua atuação para essa postura dos alunos?

Professor M - Ela tem uma influência das teorias psicológicas, a formação inicial da coordenadora. Eu quero influenciá-los a questionar os professores. Porque eles avaliam dessa forma, porque eles dão nota. Eu posso influenciá-los pra que sejam mais críticos também em relação à avaliação. O aluno tem o direito de questionar o professor sobre os parâmetros que ele utilizou. A minha fala tem um caráter mais político de incentivo ao questionamento. Eu crio oportunidade para eles me questionarem.

Pesquisadora - Você acha que a avaliação é imprescindível, fundamental?

Professor M - Com certeza, porque ela faz parte da rotina do professor, numa conversa formal ou informal, quando eu observo os comportamentos.

Pesquisadora - Defina pra mim: o que avaliar?

Professor M - É fazer uma leitura do que está sendo proposto, do que você almeja; é

você direcionar o seu trabalho, não pode ser mensurada, a não ser que você esteja numa outra lógica, mais capitalista, excludente, classificatória, mas eu não sei como faz isso. Nessa perspectiva que eu me fundamento, ela não pode ser mensurada.

Pesquisadora - Você acha que a avaliação revela o que o aluno sabe?

Professor M - Não totalmente, mas revela alguns indícios da busca do conhecimento; não dá pra saber se todos adquiriram o conhecimento, mesmo porque o conhecimento é muito particular, porque o estudante é formado por diversos tipos de discurso. Ele acessa o conhecimento a todo momento e esse conhecimento está em constante movimento e vai depender muito das coisas que ele acessa, das suas experiências de vida, das pessoas com quem ele interage, quais os docentes com quem eles conversam, qual a programação midiática que ele acessa. A avaliação não revela o que o aluno sabe como um todo, não, mesmo porque o aluno pode se travestir, utilizar meios para poder sobreviver no contexto, dependendo do grupo de que o estudante estiver fazendo parte, ele pode agir de diferentes maneiras.

Pesquisadora - Quais os instrumento que você utiliza para avaliar?

Professor M - Portfólio digital, produção ressignificada, filme, texto de uma revista, questionário, que ele chama de avaliação reguladora; a produção final é negociada, é dialogada no início, mas pode tomar um outro rumo, porque eu não sei como o projeto vai acabar, quanto tempo vai levar; podem surgir outras alternativas e aí a gente pra pra conversar, mas sempre definindo no coletivo, sempre conscientizando que pra mim, aquilo é avaliação e não a quantificação.

Pesquisadora - Como você identifica o que o aluno não sabe?

Professor M - Pelo posicionamento dele frente ao grupo, ou pelo silêncio, pela manifestação de preconceito, não que ele não saiba, mas revela como ele tá conseguindo ler o texto em pauta.

Pesquisadora - Quando o aluno se distancia muito da discussão, do retorno que você espera, como você procede? Você tem se referido muito às questões comportamentais. Então, vamos pensar nos conceitos com que o aluno precisa entrar em contato pra poder compreender e formar a sua idéia sobre o assunto?

Professor M - No início do projeto, eu faço uma avaliação inicial que é o mapeamento; a partir dele, defino os objetivos. Se eu trago um texto e o aluno faz uma leitura muito fora, eu elaboro a outra aula de maneira a trazer mais elementos para que o aluno aproxime-se da discussão.

Pesquisadora - Então você não define o que os alunos têm que saber?

Professor M - Eu defino os objetivos que irão nortear o trabalho, mas não o que o aluno deve aprender em particular, porém esses objetivos são bastante amplos.

Pesquisadora - O que a Educação Física na Perspectiva dos Estudos Culturais avalia?

Professor M - As questões de gênero, de etnia, as relações de poder mesmo que permeiam as interações na aula.

Pesquisadora - Que tipo de sujeito você acha que está contribuindo pra formar quando você avalia essas questões?

Professor M - Eu penso que eu posso contribuir para que os alunos possam fazer uma leitura mais crítica dos textos que transitam na sociedade, como as coisas são produzidas, mas eu não tenho garantia de nada.

Pesquisadora - Quais vozes são acionadas nas práticas efetivas de avaliação?

Professor M - Todas as vozes.

Pesquisadora - Você faz uma diferenciação em cada período. Em que se diferencia a avaliação inicial, da reguladora?

Professor M - A avaliação inicial me dá grande parte das informações, pois a partir dela, eu defino o norte para o meu trabalho.

Embora afirmando a imprevisibilidade da aula, o professor revela um jeito específico de avaliar, mantendo uma sistematização toda própria de observação, etnografia como ele chama, de busca de outros elementos de re-elaboração da sua prática

ANEXO II

Entrevista Professor C

O Projeto de *Hip Hop* surgiu porque nós estávamos discutindo, no início do ano, o que iríamos estudar e ainda não sabíamos. Então, nós revimos o que já havíamos estudado com as terceiras e quartas séries do ano passado pra decidir junto e aí veio uma coisa engraçada: que a escola tinha sido emprestada para um movimento de *hip hop* no final de semana, para uma apresentação que nós não sabíamos o que era. Para nossa surpresa, encontramos na segunda feira a escola cheia de caixas de som, de mesas e cadeiras que não eram nossas. Foi bem nesse momento que descobrimos então que era isso. Conversando com os alunos, soubemos por um deles que seu tio fazia parte de um grupo de *hip hop* e que eles é que tinham vindo à escola nesse final de semana. Porém, essa não foi a única vez, já fizeram apresentações em outras ocasiões. Perguntei aos alunos o que achavam, decidi, então, propor a eles o estudo desse movimento, e nós fomos atrás, só que eu não sabia nada desse movimento. Coincidentemente, uma amiga também professora de Educação Física de uma outra escola também estava estudando com a sua turma esse tema, fato que me encorajou a enfrentar esse desafio. Foi uma força minha, não só das crianças pra estudar essa manifestação. Aí começou com as terceiras e quartas séries porque elas estavam nesse momento de seleção. As primeiras e segundas séries estavam estudando outros temas com um projeto mais longo: brincadeiras com a primeira e ginástica ou futebol, não lembro agora, com a segunda. O processo de seleção é sempre dessa forma. Essa foi a única vez que coincidiram as terceiras e quartas séries estudarem o mesma coisa, porque as discussões acontecem sempre separadas pelo fato de as crianças estarem em momentos diferentes. Eu acho que tem um pouco de influência de uma turma pra outra. Depois que acontece, eles ficam olhando, eles veem o que as outras turmas estão fazendo; por exemplo esse ano os alunos da terceira série estão doidos pra estudar a capoeira, mas eles nem sabem como as quartas séries chegaram à capoeira; na verdade, eles nem chegaram à capoeira, eles chegaram às manifestações brasileiras. Eu acho que tem uma influência de uma sala para outra, principalmente quando os outros veem. Quando as atividades não são apenas na quadra, têm influência na hora de avaliar, de decidir o que vai fazer depois. A discussão pra decidir qual a manifestação a ser estudada, é feita por série. O caminho que cada turma vai fazer é muito próprio, porém a manifestação a ser estudada é escolhida por série. A professora trabalha nas quatro séries. Com a mudança do ensino

fundamental para nove anos, esse ano eu estou sem segundo ano, a escola se reorganizou de maneira que tem séries e anos. Por essa razão, este ano só temos um segundo ano, ou seja, a professora não dá aula pro segundo ano, porque a escola só tem uma sala à tarde. Para chegar ao tema a ser estudado, a professora sempre os relembra. Por meio de um cartaz com os temas estudados escritos nesse cartaz, repito isso bastante na roda de conversa, trago as fotos para eles lembrarem o que a turma já estudou em educação física e o que poderia ser estudado. “*Lembra na primeira série, na segunda série, na terceira*” e levo por escrito; A professora leva por escrito e apresenta o trabalho realizado nos anos anteriores; peço pra que tragam as suas produções que ainda têm, bem como levo os portfólios construídos em cada estudo. As vezes, eles querem repetir o que já fizeram, porém o que já fizemos, combinamos que embora possamos aprofundar, acabaremos passando pelos mesmos momentos, por que senão a gente vai em alguns momentos patinar no que a gente já fez. Por esse motivo, procuramos estudar manifestações inéditas para cada grupo. Tudo bem que a gente pode aprender mais sobre aquilo, mas a gente vai, de certa forma, a gente vai passar pelo que a gente já fez. A mesma turma não repete a manifestação, mesmo mantendo o tema. O que eu faço é apresentar a produção feita por outro grupo que tenha estudado o mesmo tema, por exemplo, se agora a segunda série já estudou ginástica e, por ventura qualquer outra série vai estudar a mesma manifestação, essa série tem a oportunidade de apreciar a produção de seus colegas realizada em um momento anterior. Portanto, as decisões sobre o que estudar estão articuladas aos estudos anteriores. Eu acho que esse material é valioso, muito importante para comparar, por exemplo: agora a gente está estudando capoeira com a quarta série e uma segunda série já estudou, ou seja, o grupo da quarta série não conheceu a segunda série, porque eles já saíram; então eu trago os trabalhos de outros anos e digo: olha, aqui na escola já aconteceu isso, esse grupo já estudou essa manifestação. A professora traz informações de outros anos, quando a manifestação é a mesma.

A professora não iniciou a sua vida profissional atuando com essa perspectiva, relata: no primeiro ano que eu trabalhei, eu já tava percebendo que não tava bacana do jeito que eu tinha aprendido na faculdade, que eu achava que não ia dar certo, mas eu tive muita dificuldade com as turmas grandes e com falta de controle com as turmas, principalmente com os maiores. Assim no sentido do controle, eu não conseguia sentar e conversar com eles, não conseguia me aproximar, se eu já não trouxesse uma atividade, um trabalho meio pronto, não rolava, não que fosse só futebol, nós fizemos

jogos de rua, outras atividades a que eles não estavam acostumados, principalmente os maiores, mas não tinha momento de discussão, o trabalho ia meio pronto pra eles, mesmo as curiosidades nunca partiam deles, ou seja, sempre partia de mim. Eles tinham uma idéia de que a EF era ir pra quadra e fazer alguma coisa. Se fosse pra quadra e não fizesse, eles me matavam. Mas o trabalho já estava se encaminhando para essa perspectiva.

Pesquisadora - Como você planeja o seu trabalho? Como decidiu o tema, como você organiza a sua prática pedagógica?

Professora C - Nesse caso do Hip Hop foi um pouco diferente porque eu não sabia nada do que era o hip hop; então eu tive que ir buscar, principalmente na internet onde tinha informação sobre isso e aí até entender o movimento do hip hop e tentar ver o que seria interessante para aquelas crianças foi complicado. Eu olhava, nossa como eu fui boba de propor pra estudar isso, porque eu não sei como que a gente vai estudar isso. Aí foi difícil. Eu tentei saber o que eles sabiam sobre o movimento e a confusão era geral; eles achavam que música eletrônica era hip hop e que não tinha muito o que aprender do hip hop, era só se mexer e balançar um pouco o corpo, tanto que eles foram até adotando o jeito de vestir dos praticantes. Faziam aula de boné, colares, calças largas tiraram o uniforme, mudaram o visual, achando que aquilo era o hip hop, acho que era a representação deles das pessoas que fazem parte desse grupo. Eu fui tentando entender o movimento e foi organizando do jeito que eu tava entendendo; primeiro, a história do movimento, o que tem dentro daquele movimento, será que é só dança, é a música e fui caminhando assim. Por exemplo: eu entendi, era um movimento cultural formado por dança, por grafite, poesia e pelo MC, até que eu fui fazendo esse esquema pra eles, e que serviu, fomos pegando cada um e estudando. Já tínhamos um DVD sobre um campeonato de Bboy e, a partir desse vídeo, surgiu uma questão que a professora não havia pensado, que foi porque só tinha homem participando do campeonato. Aí eu fiquei fuçando e achei um campeonato de bgirl, mas vai assim não tem como, e é assim que vai acontecendo. É claro que não é tudo que eles falam que eu vou dando atenção, vou puxando pra esse lado, mas o que eu acho interessante, por exemplo: questões de gênero, a poesia, o que tinha na letra; então, algumas coisas a gente vai encaminhando. Esse foi um movimento de aprendizado tanto para mim, quanto pra eles, principalmente nessa manifestação. Especificamente nesse estudo foi assim, porque me faltava o conhecimento; já no voleibol, no futebol o processo aconteceu diferente. Saber o que é o movimento foi importante para direcionar as ações. Saber o que é o movimento ajudou.

A professora achou difícil e para desenvolver esse estudo recorreu a pesquisas em revistas, trabalhos de iniciação científica, com uma amiga do irmão que havia feito um trabalho sobre o assunto, ...então eu mandei um e-mail pra entrar em contato com ela para acessar as informações que o trabalho dela poderia trazer pra contribuir com o nosso estudo, pra tentar ler e tentar entender um pouco, porque eu também estava carregada de preconceitos entre aspas, eu achava que era dança, mas não sabia que era um movimento muito forte, e fui conhecendo aos poucos tentando direcionar as atividades também pra realidade deles. Quando eu percebi que era um movimento, eu perguntei: como a gente faria se fosse na escola, peguei trechos de música que já existem e alterei para contribuir com a organização daquele movimento para junto com os alunos criar esse movimento na escola, ou seja, como nós faríamos e tentava relacionar com a realidade das crianças. A visita do Bboy também nos ajudou a entender mais, ajudou em algumas partes, mais pra mim, porque ele falava como se tivesse falando para o adulto. Eu tive que ir puxando pras crianças, ele falou até de guerra do Vietnã.

Pesquisadora: O que é avaliar, como você pensa a avaliação?

Professora C - A semana passada que eu tentei explicar tudo isso para as crianças. Apesar de o discurso da escola avaliar durante todo o processo, tem a semana de prova e aí a pergunta foi: tem prova de Educação Física? Eu respondi que tem, todos os dias tem a prova de Educação Física, vocês não percebem que eu vou perguntando pra vocês e vou anotando o que vocês dizem, quem escreve mais sou eu, as crianças dizem. Eu interpreto se eles estão aprendendo por meio dos registros e das atividades orais, (conversa na roda, na realização) o envolvimento do aluno pela participação dele no diálogo, na discussão, observação. É isso que ela olha. Os instrumentos utilizados para avaliar são sempre os registros, às vezes a gente vai dar uma atividade e ela não vai ser registrada, ou a conversa na roda ou montar o break tem que ter um diálogo entre os dois participantes, eu tenho que ver o que ele está fazendo, se ele está entendendo ou se está ele só pulando. Vai ser parte da observação, se a criança está engajada na criação. Avalia o movimento do aluno, pela participação na discussão, não participação de corpo presente.

Pesquisadora - Como você registra isso?

Professora C. No meu caderno; eu fico com ele direto, vou anotando o que me chama atenção, Mateus falou isso, coisa rápida mapeando, coisa rápida que não dá pra escrever, mas depois na hora de planejar, eu volto ao caderno, junto com a filmagem,

todo bagunçado, mas como faz pouco tempo, eu consigo lembrar da situação. Esses registros (escritos, filmados e fotografados) são olhados para pensar a próxima aula. O vídeo é interessante pra saber se o aluno tá só pulando distante da proposta ou se ele realmente tá tentando, ele tá tentando participar, mas não entendeu a proposição.

Pesquisadora - Quando você avalia?

Professora C - Todos os dias. No final do bimestre, começa a bater um desespero porque tem de classificar o fulano em três conceitos e, quando eu dou um conceito igual pra todos, as professoras, pessoas questionam. Nossa, mas todo mundo vai bem em Educação Física. Porque cada vez fica mais difícil de avaliar se ele aprendeu ou não, é mais fácil, avaliar a aprendizagem no dia-a-dia é mais fácil, porque é mais concreto; já nessa lógica de atribuir nota, eu acho difícil. Minha vontade é de dá PS pra todo mundo. Como eu vou poder dá NS pra um aluno que sempre participa, porque é obrigado que faz o mínimo possível, mas que, por exemplo, no feriado de Tiradentes, quando eu brinquei sobre quem era Tiradentes e eles, apesar de rirem da minha brincadeira, não sabiam dizer quem foi. Então esse aluno que nunca quer participar de nada, mas participa porque não pode ficar parado na aula, esse aluno me trouxe na aula seguinte duas folhas que pesquisou na internet, e a sala ficou sabendo, por seu intermédio, quem foi Tiradentes, mas na hora da aula, ele, não demonstra; como eu posso dar NS pra esse aluno que, quando eu pergunto o que a gente fez na aula passada, ele responde. De certa forma, ele está aprendendo. Porque ele é capaz de aprender, ele está ali. E aí também tem a dificuldade com a educação inclusiva. Na minha opinião, é essa forma de pensar a próxima aula a partir desses registros.

As atividades em cada sala começam a seguir caminhos e ritmos diferentes, então essa forma de avaliar me parece mais coerente com a educação inclusiva. Tem criança que não registrou nada, mas eu não acho que ela não aprendeu, mas produziu pouco por escrito, porque os vídeos, as fotos e interação nas aulas mostram outra forma de produção.

O registro escrito não revela o que o aluno aprendeu, que é o que a escola cobra né.

Pesquisadora - Quais os critérios que você adota pra saber se o aluno aprendeu? Eles são sempre os mesmos?

Professora C - Não podem ser os mesmos, mas se a gente fez uma proposta pra ele mostrar um desafio, movimento que desafiasse a menina de um jeito, e ela foi lá e fez completamente diferente; isso me diz que ela não entendeu. Os critérios têm a ver com a proposição. Se eu não entendi, ou não interpretei o que ele, o aluno, quis dizer eu

preciso perguntar.

Pesquisadora - Você acha que a avaliação é imprescindível?

Professora C - A avaliação da aprendizagem é imprescindível, porém a avaliação no final do bimestre, é irrelevante. Se ele teve P, ou NS não tem a menor importância pra mim, a atenção deve se voltar para o caminho, também não sei se porque é nessa disciplina pelo jeito que a gente trabalha, não a avaliação do final do projeto, mas a avaliação que a escola faz no final do bimestre. Existindo ou não, pra professora não faz a menor diferença. Talvez faltaria um retorno para os pais, se fosse dada mais atenção para o dia-a-dia e não para o dia da reunião.

Pesquisadora - Quando você pode dizer que teu aluno aprendeu?

O que você olha?

Professora C - Eu acho que é quando, pode dar exemplo? Tudo bem que fizemos muito trabalho coletivo porque senão muitas crianças vão ficar à parte porque não sabem registrar. A comparação do nosso trabalho com o trabalho da outra escola, nós assistimos ao vídeo, conversamos e aí eles sentaram em grupo e fizeram a comparação, eles conseguiram comparar. Um grupo registrou dois aspectos, outro grupo registrou três, depois, a gente completou e fez um único registro. Quando a atividade não está centrada em mim, eu consigo perceber que eles aprenderam, quando eles questionaram. É nesses momentos.

Pesquisadora - Você não compartilha com eles como você avalia?

Professora C - Eu acho que eu digo, olha o importante é o dia-a-dia; cobro quando faltam, pergunto se tão doentes, mas nunca digo olha hoje nós vamos fazer prova.

Pesquisadora - Mesmo sem saber se vão ganhar alguma coisa, eles se envolvem na aula?

Professora C - Eles se envolvem, participam, às vezes quando vem aluno de outra escola, tem um pouco de receio de participar, às vezes porque já vem com uma opinião de que não gosta daquela manifestação, ou porque é muito pequeno, mas como eu não deixo ficar quieto, mas não digo você tem que fazer senão vai ficar com NS, eu nunca digo isso. Todos participam independente de ter algum ganho. A avaliação feita todos os dias é que revela o que o aluno sabe. Não essa avaliação adotada pela escola, até que tem um pouco da lógica da escola, porque a gente consegue colher material, porque tem o registro o tempo todo.

Pesquisadora - Como os alunos vão sair, quais identidades você acha que esse tipo de postura, esse jeito de pensar a avaliação podem contribuir para a formação dessas

crianças? Porque pelo que eu to entendendo, os alunos não sabem que estão sendo avaliados, eu diria que a relação deles com a avaliação é inexistente.

Professora C - Eu não acho que é inexistente.

Pesquisadora - Não é que a avaliação só exista se falar nela, ela acontece como você falou todos os dias, mas será que eles têm essa percepção?

Professora C - Os alunos se envolvem independente do retorno que o fazer vai trazer, eles se preocupam em fazer, são movidos pela curiosidade do que vai ser depois, e agora o que a gente vai fazer?

Pesquisadora - Se tradicionalmente o que se vê na escola é o aluno estudando pra tirar nota, e na sua prática ele não vê a nota como tradução do que ele fez durante as aulas, o seu trabalho tem um diferencial?

Professora C - Acho que mais do que cobrar o aluno, se não fez a lição de casa, veio pra escola e não fez o cabeçalho, o importante é ele fazer, não importa o tempo, ele vem com aquelas desculpas que a gente já conhece do tipo: esqueci em cima da mesa, mesmo assim eu recebo.

Pesquisadora - Quais as questões que causaram mais polêmica, discussão, debate nesse trabalho?

Professora C - Questão de gênero, medo de fazer a atividade, as meninas emprestavam movimento de outras manifestações que elas dominavam pra poder realizar os movimentos. Na hora de montar o rap, eles gostavam de falar da escola, quando a gente cantava, na quarta B, a gente grita e briga na hora do recreio, a gente vai pra diretoria. Eles queriam mostrar que conseguiam . Bastante trabalho em grupo. Eles curtiram o retorno da outra escola. Não saímos da escola, mas nos comunicamos pelos vídeos, ora eles se organizavam em grupo, ora eu organizava os grupos e eles não reclamavam não.

Pesquisadora - Quando você avalia?

Professora C - A avaliação diária é que considera ser avaliar.

Pesquisadora - O que foi diferente no jeito de avaliar? Quando você iniciou falando comigo, você disse não, com esse foi diferente, mencionou o registro, as fotos, os filmes, a verbalização das crianças e a sua observação. O que foi diferente?

Professora C - Foi diferente nesse por eu não conhecer nada, principalmente por eu achar que não conhecia nada; é lógico que a gente pelo menos já ouviu falar, sempre sabe alguma coisa. Ou então, em todos os trabalhos, sempre é assim, a aula de hoje direciona a aula seguinte. Ou se não também quando eu fiz o projeto de dança por eu conhecer, eu tive receio de estar muito influenciada pelo formato, pelas minhas

representações sobre o assunto e começar o trabalho influenciando os alunos com as minhas representações sobre o assunto.

Pesquisadora - O planejamento do trabalho segue na mesma lógica ou você consegue planejar antecipadamente?

Professora C - Segue na mesma lógica, mas eu acho mais fácil porque eu já sinto que eu tenho mais domínio; então o desafio é parar, ficar quieta, parar de falar um pouco e escutar o que vem, pra não influenciar as aprendizagens. O que eu tenho que fazer é ficar quieta, porque senão eu acabo influenciando. Essa é a diferença do hip hop que começou diferente, de ter partido do que estava ali na cara da escola, ela emprestava o espaço para os outros e nós não sabíamos. O hip hop me marcou porque ele...

Qualquer tema que eu for trabalhar é desse jeito.

Pesquisadora - Qual a função da avaliação?

Professora C - É conseguir fazer um percurso, de organizar um percurso, é uma resposta pra aquilo que eu tentei fazer, pra eu conseguir caminhar ou não naquela direção, pra tomar decisão, tentar trazer o mesmo assunto de outra forma, trazer outros se a resposta for contrária..., ou não, tentei fazer uma discussão sobre questão de gênero no futebol, levei um vídeo reportagem, cotidiano, não deu certo, vamos mudar então.

Se for pensar que dar uma prova com cinco questões, o aluno tirou cinco, porque cada uma valia cinco, tá tudo bem, pra mim; isso é jogar todo o resto fora.

Pesquisadora - O que você efetivamente avalia no seu trabalho? É possível dizer o que você avalia? Seria possível dizer que você avalia tais coisas independente do tema, ou da manifestação estudada?

Professora C - Não sei.

Acho que não seria possível dizer que eu avalio uma coisa comum pra todos. Não sei.

No final da entrevista, a professora disponibilizou seus registros, pra que eu pudesse fazer a leitura.

ANEXO III

Entrevista Professor J

A Professora trabalha na rede pública de ensino de São Paulo. A experiência por ela relatada aconteceu em uma escola da rede Estadual de ensino. O projeto foi realizado em 2008 com as quartas séries do ensino fundamental.

Pesquisadora - Como você chegou ao tema? Como você chegou a escolha da manifestação?

Professora J - Projeto 1,2,3, Corta. Todos podem jogar vôlei. Com as quartas séries C, D e E.

Naquele ano, esses alunos já estavam comigo; acho que era o terceiro ano. Já tínhamos feito alguns outros projetos e dentro da nossa programação, a gente não tinha estudado os esportes coletivos. Aí a gente começou por tentar responder o que eram esportes coletivos; no mapeamento perguntamos o que era, quais eles praticavam, onde eles os praticavam, o que conheciam de cada um desses esportes coletivos. Dentro dos resultados do que eles apontavam como conhecimentos que eles tinham, que eles praticavam em outros espaços, alguns que foram mais votados a gente já havia estudado, foi o caso do futebol em 2006 e do handebol em estudos anteriores e o voleibol apareceu bastante com muitas perguntas, muitas curiosidades a respeito desse esporte, e não havia sido contemplado nos nossos estudos. O que ajudou nessa escolha? A avó de um dos meninos de uma das salas praticava o voleibol da terceira idade; então, ele contribuiu muito com as discussões. Então eu resolvi com as três séries estudar o voleibol, até porque num outro ano, eu deixei que cada sala escolhesse. Eu enlouqueci. Aí ficou meio que uma organização minha e decidi que o que ficasse em comum nesses três grupos, seria estudado. A escolha da manifestação foi a partir daí.

Pesquisadora - Como você pensa avaliação? O que é avaliar?

Professora J - Deixa eu pensar. Eu entendo que avaliação é um recurso importante pro professor conseguir melhorar o seu trabalho. Pra entender o que tá acontecendo com o conhecimento do aluno, saber o que o aluno está aprendendo.

Pesquisadora - Pensando nessa melhora do trabalho, o que você olha? O que você avalia?

Professora J - Tento observar o entendimento do aluno, o que ele está sabendo sobre a temática, o que ele está interpretando; olho o que eles estão entendendo,

Pesquisadora - Como você avalia?

Professora J - Primeiramente, é a questão da conversa, no dia, nas trocas, nas questões que eles fazem, até em espaços que não de discussões; por exemplo, você chega à escola, o menino vem perguntar, vem trazer certas informações, eu observo o que está acontecendo na escola, Por exemplo, na época estava acontecendo a final da superliga feminina de voleibol, então eu fui percebendo que as coisas que estavam na escola, eles estavam transportando para outros espaços. Então, poxa isso também é uma avaliação, quer dizer que isso está tendo um significado. Além das conversas, costumo trabalhar muito o vídeo, leitura e interpretação do vídeo, com atividades escritas a partir da leitura do vídeo, com a parte prática mesmo, como nós vamos organizar, essa é uma forma de avaliar, como eles se organizam, quando eles propõem uma outra forma de jogar, eu penso, eles vão conseguir transferir os conhecimentos pra essa atividade. É mais na observação, na conversa, nos registros escritos. Eu trabalho com caderno, com interpretações dos vídeos, ah! Eu também fiz coisas com desenho, eu tinha alunos que gostavam de desenhar. Nesse grupo, não tivemos alunos que não estava alfabetizados; eles foram mais para ilustrar, porque nós decidimos que faríamos um portfólio. Então, as atividades que iriam para ele eram passadas a limpo para poderem fazer parte da amostra no final; a representação do jogo pelo desenho, por exemplo, a representação dos três toques. Eles também fizeram pesquisa de imagem para ilustrar o portfólio, por exemplo, eles trouxeram imagens do vôlei de praia, até o que não fizemos, por exemplo, o Biribol não foi feito na escola, porque não temos piscina, mas foi representado pelo desenho, a peteca foi um item que surgiu como uma prática do voleibol, usamos um material diferente pra explicar por exemplo o rodízio, mas isso não seria como avaliação; foi quando eu pedi pra que os alunos fizessem uma quadra. Esse aluno trouxe uma quadra no isopor, a mãe fez uma rede de crochê e aí a gente usou uns bonequinhos pra fazer um entendimento do rodízio.

Pesquisadora - Essa produção do aluno te ajudou na regulação das aprendizagens?

Professora J - A questão do rodízio surgiu a partir da leitura do vídeo, porque tem uma pessoa com camisa diferente; eles observaram que a cada ponto trocava, os jogadores mudam de lugar e, como no vídeo a cena muda muito rápido, não foi possível explicar a dinâmica do rodízio durante a leitura do vídeo. Tentei explicar representando no quadro, aí a gente lembrou da maquete que o aluno trouxe, mas como a placa de isopor era muito grande e na quadra venta muito, quebra a placa, nós diminuimos um pouco, utilizamos a mesma rede. Então em grupos, fomos tentando entender como funciona o

rodízio; eles trocavam os bonecos de lugar, depois fomos pra a quadra; aí eles foram percebendo melhor a relação do saque com o rodízio. Tem gente que não quer sacar, tem gente que quer sacar; então esse trabalho com o rodízio foi bom pra eles entenderem melhor quem saca em que momento. Depois, a gente fez na quadra, porque eles tinham dificuldade em realizar o saque. No vôlei de idosos, o rodízio é a cada saque fiz ponto não importa o rodízio acontece.

Pesquisadora - Quando você avalia?

Professora J - A todo momento as observações vão acontecendo, é muito engraçado que quando você menos espera surgem algumas falas, colocações, que acabam me fazendo pensar: nossa, ele tá fazendo essa relação, essa interpretação.

Pesquisadora - Então não existe um momento pontual?

Professora J - Sempre no final do trabalho, a gente costuma fazer uma autoavaliação. Eles têm três opções, por exemplo: não contribuí com o trabalho, contribuí mais ou menos e contribuí bastante, e eles falam pra mim o que não foi legal porque não foi, tem uns que dizem não foi legal porque eu não joga bem, mas em nenhum momento a contribuição tá ligada ao jogar bem, você trouxe as pesquisas solicitadas, você participou da aula, você fez as colocações na hora que de o grupo resolver os problemas?

Pesquisadora - Você conversa com eles antecipadamente sobre a autoavaliação, que eles irão se autoavaliar e por que é importante?

Professora J - No dia, eu chamo de um por um pra conversar e explico o que é, pra que serve e digo que eu não estou preocupada com quem está jogando certo ou errado, quem melhorou; eu quero saber quem contribuiu com o trabalho. Eu quero que eles entendam que o voleibol não é só o voleibol da televisão, e que existem outras formas de jogar voleibol, tanto que nós fizemos o 1,2,3 corta, fizemos o vôlei adaptado,

É muito difícil fazê-los entender que eu não estou preocupada que eles joguem voleibol como é jogado na televisão e que aquele jeito de jogar é que é o certo, mas sim em fazê-los entender que essa é uma das formas de jogar voleibol, tanto que o nosso era 1,2,3 corta; fizemos o voleibol dos idosos, vimos outras formas de jogar voleibol, tanto que na época eu não me lembro se eram as Olimpíadas ou o Pan que estavam acontecendo, que eu trouxe o vôlei para-olímpico que os jogadores jogavam sentados e nós acabamos vivenciando essa prática porque tinha um aluno que teve um problema e ficou temporariamente com dificuldade de andar e, por essa razão, o grupo resolveu fazer o voleibol sentado para que ele participasse. Nós não previmos isso; foi uma infelicidade

o que aconteceu, de qualquer forma foi assim que eles foram percebendo que existem outras formas de jogar vôlei.

Pesquisadora - A conversa sobre a autoavaliação acontece no dia em que eles vão realizá-la?

Professora J - Bem, normalmente eu faço no final do trabalho; como esse grupo já está comigo há algum tempo eles sabem; isso já faz parte da rotina e sempre, ao final do trabalho, eu peço para que eles se autoavaliem,

Pesquisadora - Por que você avalia e pra quê você avalia?

Professora J - Porque eu preciso saber o que eles estão entendendo sobre o objeto que está sendo estudado e porque eu preciso reorganizar as minhas aulas, o que eu preciso reorganizar porque surgiu certa questão, e no final porque a gente precisa dar as notas.

Pesquisadora - Que critérios você usa pra notificar, pra dar a nota?

Professora J - Eu uso bastante aquela que colaborou com o trabalho, que contribuiu, que trouxe as informações, que tentou participar da discussão, que participou das atividades; em geral, apenas aquele aluno que se recusa a participar, que apesar de você apresentar outras alternativas de participação, ele resiste é que eventualmente vai ficar com uma nota menor.

Pesquisadora - Então aquele que resiste é o que eventualmente tem uma nota menor?

Professora J - Não é resistir em participar da parte prática, mas é aquele que não se empenha nas discussões, não contribui trazendo informações, enfim, mas é difícil. Eu não tive esse problema com esses grupos.

Eu entendo colaborar no sentido do social, eu tento valorizar bastante a questão da convivência, que o cara respeite o espaço dos outros, por exemplo:

Pesquisadora - Esses critérios são compartilhados com eles? Ou você simplesmente chega e apresenta os critérios?

Professora J - É muito comum, no início de um trabalho, quando eu peço para que eles tragam algumas informações, eles perguntarem: vale nota professora, quando eu pedi pra eles responderem o que é esporte coletivo, por exemplo, eles perguntam se vale nota, e eu digo que não, porque a intenção é saber o que eles sabem e não seria justo dar nota por isso. Eu preciso saber o que eles sabem. Toda vez que eu peço qualquer atividade, eu recebo com atraso, porém eu valorizo o cumprimento dos prazos, aquele que traz no dia; eu deixo bem claro que embora recebendo, não tem o mesmo peso que o trabalho que foi entregue no prazo combinado. Por exemplo, às vezes eu peço imagens pra fazer um mural, o aluno chega pra mim e diz, professora, eu não consegui

encontrar; ele não terá menos nota por isso. É lógico que tem aquele que escreve de qualquer jeito, entrega de qualquer jeito; eu procuro valorizar a pessoa que faz com cuidado; não é letra bonita, não é caneta gel, teve uma aluna que chegou e disse que fez com o pai, não tem problema, é legal que a família participe, eu procuro sempre priorizar os alunos que têm dificuldade. Eu entendo que há outras questões que o impedem, o pai não dá atenção, eu tento fazer junto com eles em aula; nem sempre é possível atender individualmente, mas eu procuro priorizar aquele que tem mais dificuldade.

Pesquisadora - Que tipo de dificuldade?

Professora J - Neste trabalho, eu tinha um aluno que vivia com o pai na mecânica; vinha sempre com o dedo machucado, todo sujo. A mãe trancava ele em casa, o pai batia muito nele; ele fugiu de casa e ficou três dias fora.

Pesquisadora - Então a dificuldade é de ordem social?

Professora J - É familiar, ele não tinha uma estrutura, o aluno fugiu de casa porque o pai bate muito; este é um caso de criança que fica largado. Imagina esta criança ficar três dias fora de casa e os pais sem saber onde ele estava.

Pesquisadora - E como você faz a intervenção nesse caso?

Professora J - O Gustavo é um menino que todas as atividades dele vêm sujas, porque ele tá sempre com mão suja de graxa, porque ele fica na mecânica com o pai dele. Certas coisas no trabalho dele, eu não levava em conta, sabe quando você chora em cima da lição, apaga e rasga a folha? Eu sei que ele não tem acesso à internet. A maioria dos alunos acessam todas as produções que eu coloco no meu Orkut, 80 % dos meus alunos têm acesso à internet em casa e, embora a aula de informática não faça parte da grade curricular, mas a gente tem aula de informática, não é bloqueado o Orkut. Nós vamos à sala de informática e eu peço à professora para deixá-los acessar o orkut porque eu postei os vídeos feitos nas aulas para que eles pudessem acessá-los, aí ela deixa entrar pra acessar e isso é bom porque os que não tem acesso em casa têm essa possibilidade na escola.

Pesquisadora - Então você compartilha os critérios e o momento que eles são avaliados? Os alunos têm clareza disso?

Professora J - Os critérios ficam claros nos momentos dos registros, nos momentos dos vídeos, no momento da prática acontece em forma de advertência, ó meu, você sabe que eu to vendo o que tá acontecendo aí, eu costumo dizer, você sabe que isso vai interferir na sua nota e tem hora que não tem outro recurso. Eles têm bem claro que as relações

interpessoais em grupo contam bastante. Eles têm bem claro que o trato com os outros eu pego bem pesado; o tempo todo eu digo eu eles estão lá pra aprender; eu valorizo bastante o menino que consegue colaborar com o colega, ajudar.

Pesquisadora - Que sentido tem pra você a avaliação na sua prática pedagógica, qual sentido você confere pra ela?

Professora J - Pra mim, a avaliação é para eu poder organizar o meu trabalho, a minha prática para rever, para planejar a minha próxima ação.

Pesquisadora - Você considera a avaliação imprescindível?

Professora J - Pra a minha prática sim, não imprescindível dar a nota, eu acho difícil converter as ações em notas não é imprescindível dar nota, mas ele não fez nada, mas as condições dele são diferentes do outro; transformar isso em uma nota, eu acho difícil. Na maioria dos alunos, eu conheço porque eu convivo com eles, mas se não conhecer?

Pesquisadora - O que você faz com os resultados dela?

Professora J - Eu reorganizo a minha prática. Por exemplo, nós fizemos um trabalho com as gírias utilizadas no voleibol, depois quando eu fiz uma atividade com o registro e quase ninguém trouxe, nesse caso, é preciso buscar outras alternativas pra fazer esse trabalho. Eu tenho que voltar em outro momento pra tentar entender.

Pesquisadora - A avaliação revela o que o aluno sabe?

Professora J - Não, quer dizer, em parte ou mais ou menos, porque alguns alunos têm vergonha, às vezes têm dificuldade de escrita, por exemplo, uma vez eu pedi um registro em qualquer gênero, porque foi um jeito que eu achei de tentar contemplar as diferentes habilidades. Teve aluno que fez em forma de música, poema, texto informativo, coletivo e às vezes ele não consegue expressar ali, não é capaz de criar naquele momento, mas ele é capaz de me dizer o que ele sabe. Então às vezes eu registro; eu não sei se eu falei anteriormente, mas eu trabalho com texto coletivo, por exemplo o que conhecemos sobre, registrei o que cada série conhecia, na brincadeira 3 corta, em um momento nós trabalhamos com a construção das regras da brincadeira, porque surgiram regras diferentes, porque em cada rua era jogado de um jeito. Então nós vivenciamos cada uma e decidimos que cada classe teria a sua regra, porque nesse projeto, durante o intervalo, eu deixava bolas de vôlei pra eles brincarem e cada classe jogaria com as suas; esse foi um texto construído coletivamente. Registro sobre o vôlei visto no vídeo, quem registrou fui eu sobre as observações, enquanto assistíamos eu anotava as falas e depois eu passei na lousa pra eles copiarem nos seus cadernos, por exemplo, durante o vídeo eles falaram: o líbero é um jogador especialista em defesa, ele

joga com camisa diferente da dos seu colegas de time, eles não falaram desse jeito e eu elaborei o registro. Essa análise do vídeo foi de observação. Outro registro foi o dicionário do vôlei.

Outra atividade de registro era: relacione os termos técnicos com as gírias utilizadas nesse esporte aos seus respectivos significados; nesse caso, quem tinha dificuldade com a escrita era só fazer um x na resposta correspondente.

Pra todas as atividades, eu faço as leituras junto com eles, a gente costuma fazer esses registros de cópia, mas como produção coletiva, eles vão falando e eu vou escrevendo. Por exemplo, diferenças entre o vôlei de quadra e de praia, eles iam falando eu fui anotando direto na lousa sem fazer uma elaboração.

Procuro sempre trabalhar com textos coletivos.

Pesquisadora - Você consegue identificar o que os alunos não sabem nas atividades?

Professora J - Talvez o que falte. Talvez o que esteja faltando.

Pesquisadora - Quando você olha uma foto o que observa pra fazer a sua avaliação?

Professora J - É que quando eu tiro a foto, eu já procuro registrar o que eu quero ver, por exemplo, nós procuramos usar diferentes bolas. Então nas atividades durante as atividades com esse material, eu fotografei

Pesquisadora - A professora ressaltou o apoio que a escola deu a essa atividade como fundamental para que ela acontecesse.

A professora relata uma carta que o grupo elegeu para fazer parte do portfólio. O gênero carta não foi uma exigência, a professora deixou à vontade os alunos; deveriam dizer o que aprenderam. *“Eu sei que aprendi pouca coisa, mas dei o melhor de mim”*.

ANEXO IV

Entrevista com o Professor A

O professor trabalha no Colégio Santa Clara localizado na Vila Madalena em São Paulo. Sua formação inicial deu-se na Unicamp. O Professor atendeu-me em sua academia no bairro de Perdizes.

Pesquisadora - Pedi ao Professor que falasse qual o tema do seu trabalho, como chegou a ele antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita.

Como surgiu esse tema?

Professor A - Desde 2004, que eu tenho contato com o Marcos; comecei a fazer uma nova especialização, até então eu já tinha feito uma especialização, mas já tinham se passado cinco anos 1999, 2000 mais ou menos. Eu resolvi fazer uma nova especialização e foi aí que eu conheci o Marcos. E eu já estava com uma outra proposta. Como eu fui formado na Unicamp, eu já vinha com uma outra proposta de Educação Física fundamentada no Coletivo de Autores diferente (Abordagem crítico-superadora). Mesmo com o colégio seguindo algumas tendências tecnicistas, eu já tinha um outro olhar pra Educação Física e aí quando eu comecei a estudar um pouco a pedagogia da cultura corporal, eu me interessei e já venho trabalhando nessa perspectiva há mais ou menos cinco anos. Claro com problemas com erros, mas fazendo mapeamento; já trabalhava outras práticas, modalidades. Então os alunos estão muito acostumados . Trabalhamos em três professores: o primeiro com a parte desenvolvimentista que vai até o fundamental I e, depois, eu entro com os quintos anos do fundamental I também né, três salas, eu já comecei mostrar uma outra cara da Educação Física, a professora que pega fundamental II já está com uma linha mais da pedagogia da cultura corporal; eu faço o ensino médio com o pessoal, então a gente sempre foi pra sala de aula, foi pra bosques, foi pra outros lugares pra discutir a Educação Física, discutir problemas que não só a parte técnica dos esportes ou das modalidades, e aí começou. Eu já venho trabalhando com os alunos há um bom tempo, fazendo mapeamento; e desenvolvendo essa pedagogia e o Futebol Americano na verdade foi um trabalho coletivo, é... eu faço muitas votações, muitas discussões e surgiu de um dos trabalhos que a gente tava discutindo a respeito da próxima temática né, eu estipulei o esporte como central e o subtema foi o futebol americano, aí partiu de duas três aulas de discussões elencando todos os esportes, todas as práticas até chegar às discussões, não só o pessoal que tem

uma boa oralidade, mas também puxando pros alunos que têm mais dificuldade de expor então toda essa base que a gente vem trabalhando nas teorias críticas e pós-críticas. E aí surgiu o futebol americano, foi uma votação bem forte com o futebol americano; é a tendência do ensino médio e fundamental II, eles estão saindo muito desses esportes básicos futebol, handebol, basquete e vôlei, já estão com outras práticas envolvendo tênis, Kung Fu, envolvendo lutas, danças, envolvendo ginástica; então a filosofia do Colégio está muito ligada ao Projeto Político-Pedagógico né, o PPP do colégio é elaborado pela comunidade; por mais que sejam irmãs franciscanas, não são super tradicionais, tanto que no trabalho eu tenho fotos da reunião do grêmio que estavam discutindo outras coisas, mas eram os alunos que estavam discutindo o futebol americano e aí eu pedi pras meninas tirarem foto dessas reuniões que eles estavam fazendo com outras coisas pra mostrar o envolvimento que eles têm com o grêmio. Então o Santa Clara, ele tem uma abertura muito grande, é pra eleger esse grupo do grêmio que vai 2010, 2011, foi feita a plenária, foi feita a votação, então eles foram às salas de aulas, eles discutiram, só pra você entender o cenário do Santa Clara, né. Então, eles têm uma, meus dois segundos anos são muito bons.

Pesquisadora - Então vocês têm o fórum do grêmio e que outros fóruns de participação o colégio tem?

Professor A - Ah tem tudo, por exemplo, agora a gente vai fazer a feira cultural em outubro, então toda essa parte de desenho, publicidade de marketing tudo mais eles estão fazendo, então, por exemplo, segunda-feira passada meus aluninhos tiveram aula.

Pesquisadora - O grêmio atua então de que forma?

Professor A - Ah, em todos os momentos, seja numa cantina pra discutir o que está acontecendo na cantina, seja nas atividades docentes, nas atividades discentes, na APM, não é só composta só pelas irmãs nem professores, tem a comunidade, é uma APM forte que não visa fins lucrativos, eu tenho equipe de treinamento, nós conseguimos dez uniformes. A APM que comprou uniformes bonitos, tem ex-professores, é muito engraçado, tem pais que os filhos já se formaram e eles continuam, então a participação do grêmio, as várias atividades do currículo, nós temos coral de crianças e pais, então um currículo daquela comunidade, né, daquela realidade, então esse cenário da gente discutir, trazer um filme é normal pra eles, vamos pra quadra, as aulas são mistas, por exemplo o que eu bobeei, não tirei as fotos deles jogando futebol americano adaptado é claro e tudo mais, eu tava sem a câmera, eles fizeram as regras, eu tive um aluno, Vitor Jorge, ele morou nos Estados Unidos. Então, nas primeiras aulas, eu pedi pra eles

fazerem uma coleta sobre a parte histórica, de onde veio, Inglaterra e das três universidades dos EUA, aí eles mudaram, a gente começou a perceber e quando eu comecei falar da história, a gente começou a perceber algumas características do futebol americano, a conquista de territórios, a gente fez uma ponte com como que está o cenário dos EUA naquele momento um país soberano, então o futebol americano retrata isso, a identidade deles.

Pesquisadora - No seu projeto, você estabeleceu o esporte como tema central e de repente, do nada, eles quiseram o futebol americano, como é que foi isso?

Professor A - Não, não foi, a gente tem um hábito de fazer uma planilha, por exemplo no colégio tem que ter uma planilha, você pega minha planilha lá três trimestres, tem que estipular o que você tem que dar, então diante disso, eu vou, porque os nossos planos de aula e anuais são embasados no Perrenoud, na pedagogia das competências; isso é uma coisa que eu já venho discutindo com os professores e coordenadores, que nós temos uma abertura muito grande. Na prática, nós estamos bem pós, mas na teoria e na papelada, nós somos críticos; ainda estamos na pedagogia das competências e a gente precisava se desvencilhar disso né, então a gente tem que fazer um plano anual e já estipular, mas eu como a minha coordenadora sabe como eu trabalho, eu posso ficar um pouco aberto. De repente, eu posso colocar ali no papel mais a gente vai por outro caminho embasado numa estruturação, então eles já queriam meio que fazer um outro esporte, suscitou assim durante as discussões nessas primeiras aulas futebol americano e isso porque a gente elencou várias atividades, durante três aulas nós discutimos a parte de esporte o que ficou aqui entre rugby e futebol americano, e... uma das coisas que eu tenho dificuldade ainda é... fazer as anotações, o que eu to fazendo hoje, eu to pegando uma das meninas, e o que eu vou colocando na lousa, o que eu vou discutindo eu vou colocando tópicos na lousa, até pra eles perceberem como está sendo o trajeto, e aí as meninas vão me ajudando, vão escrevendo, mas por exemplo a votação eu tenho trabalhos que eu tenho a votação e outros que eu não tenho, por exemplo agora que nós começamos eu to com beisebol, Le parkour os meninos me enrolaram na hora da votação eles votaram futebol, eu to com um terceiro ano que está analisando a copa do mundo e o skate então to assim com beisebol, skate, copa do mundo, Le parkour. Peguei um trabalho da FIFA, os rendimentos da FIFA. A África do Sul vai render quatro milhões de dólares pra FIFA e os países que estão jogando vão dividir quatrocentos e vinte milhões. E agora o que acontece, eu tenho alunos ali, lá é uma classe social alta, o classismo é muito preponderante, é muito forte, ainda mais no terceiro ano, eu tenho

uma garotada complicada, então eu levei os rendimentos da FIFA, porque em uma das aulas eles disseram, os patrocinadores, quais são os oficiais? Então a gente foi ver os patrocinadores então ficou muito aberto, então eu peguei um texto, joguei no datashow pra gente ler e analisar agora na quarta-feira, será que eles estão vendo as dificuldades da África do Sul? e o povo?, eu to levando um vídeo que dez mil pessoas que saíram dos lugares onde foram construídos os estádios; eles estão morando há quatro anos em cubículos feitos de alumínio, então eu vou confrontar isso, porque eles precisam entender, não mais, mas é legal a África do Sul. Eles precisam entender, eu tenho que agulhar.

Pesquisadora – Professor sabe o que me chamou atenção agora quando você falou da sua dificuldade de registrar, mas pra isso você está pedindo ajuda de algumas meninas, por que meninas?

Professor A - A tá.

Pesquisadora - Nada ver?

Professor A - Nada a ver.

Pesquisadora - Poderia ser menino, tem meninos que escrevem bem?

Professor A - Tem, tem. Com relação aos meninos não tem nenhuma relação. Uma das coisas que eu venho fazendo, eu coloquei o futebol feminino no colégio, então esse tipo de situação a gente tem que ficar de olho; as minhas práticas são mistas. Não fazer só roda de conversa no quinto ano deixando apenas os que se expressam com facilidade se manifestarem. O que adianta?

Pesquisadora - Agora mais ou menos eu tenho um panorama do colégio, da concepção do colégio em que você atua, uma idéia de como a sua prática foi se modificando a partir da sua formação, você se formou em que ano,?

Professor A - 1992 e aí fiquei mais dois anos por que fiz uma especialização com o Professor Galhardo.

Pesquisadora – Bem eu vou ser bem direta, o que é avaliar pra você, como você pensa avaliação?

Professor A - Avaliar... é avaliação completa do processo em todos os seus... é como vou falar em todos os seus momento, uma avaliação contínua, não só da parte escrita, mas do processo completo do professor, dos alunos, é... não só na escrita mas na oralidade, num trabalho que fosse um desenho ou nas discussões, isso eu deixo bem estabelecido com eles, inclusive a Beatriz que é muito crítica no segundo ano e quando a gente discutiu algumas questões de drogas e tudo mais, ela foi muito crítica, olha você

tem uma possibilidade né, não quer dizer que você seja favorável a marcha da maconha que eu vou te tirar nota, é seu ponto de vista e eu tenho que respeitar só que você vai ter que embasar esse ponto de vista, então são todos os momentos independente do aluno, é... não são momentos técnicos de pegar de fazer uma prova, hoje eu faço avaliações muito subjetivas que são de discursos, de roda de conversa de discussões, com debates.

Pesquisadora - Vamos ver se eu entendi. Você acha que avaliar é a todo momento certo? Avaliação pra você, é olhar o processo inteiro, ela não é só a parte escrita, é do professor é dos alunos, é também da oralidade.

Professor A - Ela não é mecânica, não é de cima pra baixo.

Pesquisadora - Tá, não é mecânica, o que significa não ser de cima pra baixo?

Professor A - Professor aluno, o professor manda o aluno compreende e fica por isso mesmo, se ele discorda vamos discutir e aí a gente entra num consenso, da mesma forma que a gente estabelece no início do trabalho o consenso foi o futebol americano, o rugby perdeu num outro momento a gente vai elencar outras coisas.

Pesquisadora - O que você avalia?

Professor A - Silêncio

Pesquisadora - Você está trabalhando o futebol americano, quando você precisa saber o que eles aprenderam, o que você olha? O que você avalia pra dizer o projeto tá indo bem, não tá, preciso mudar, esse menino não aprendeu.

Professor A - Os discursos como que eles tão...

Pesquisadora - Você pode olhar o seu trabalho, pode consultar os seus registros tá!

Professor A - Se a gente colocar motivação, não é motivação que eu quero me referir, mas o engajamento ao tema, porque eu coloco pra eles quando a gente vai fazer uma coleta, por exemplo, eles começaram com uma coleta de dados a respeito de como surgiu o futebol americano, como foi esse embasamento pra depois a gente começar com outras relações, aqui eu fui pra relação racial do negro.

Pesquisadora - Por que você foi pra relação racial?

Professor A - Emergiu algumas coisas, mas outras eu quis direcionar pelo fato do colégio não ter alunos negros são poucos alunos negros, até o ano passado nós tínhamos um aluno negro, e os funcionários e as próprias situações que eles vão colocando em sala de aula em relação à etnia ao classismo, hoje quebrou um celular aqui amanhã você já tem outro, então classe social é muito forte. Se a gente não mostrar que eles precisam olhar pra essas outras classes subjugadas eles vão ter certas complicações aí quando tiverem formados, a sociedade tá muito difícil, essa rejeição com as outras identidades,

com as outras classes sociais, com o negro a sociedade precisa entender essas diferenças, então eu procuro trabalhar muito em cima da classe social, por exemplo, o terceiro ano eu tenho cinco meninos, um deles, o pai é delegado vai buscar o moleque na balada de viatura, então ele acha qual que é o discurso do Caio é o que ele falou no dia que a gente tava discutindo sobre a África do Sul e a gente já vem discutindo, por isso que quarta-feira eu vou alfinetar com alguns vídeos das pessoas sendo jogadas pra certos lugares, então ele acha, que tem que estudar o Santa Clara forma muito bem, teve três alunos na medicina, seis na poli, então eles entram nas universidade, ele acha assim que deve pegar uma universidade de qualidade pra chegar num cargo executivo ou governamental e se apropriar das condições públicas aí né, essa é a visão do menino, então essa classe social a gente tem que quebrar, por isso que muitas vezes eles não gostam e eu vou alfinetando, sabe eu pondero, vamos discutir só que eu quero respeito com as meninas, a aula é mista, sabe, então, esses dias uma das meninas falou assim, professor a gente não ta conseguindo jogar porque um dos meninos ta lá, nesse momento aí nos 20 minutos nossos, a gente faz algumas divisões junto com o trabalho, eu não fico direto no trabalho, mas eu tento fazer algumas divisões pra poder ir aos poucos quebrando esse negócio da esportivização e ai já consegui bastante então eu tive que chegar com os meninos e discutir, sabe as meninas estavam resistindo elas estavam saindo do local, o menino ficou bravo, mas tudo bem vamos lá.

Pesquisadora – Essa sua posição é difícil Alexandre, porque certamente a proposição do colégio não é diminuir as desigualdades.

Professor A - E são irmãs franciscanas né, temos irmãs negras e o Santa Clara eu estudei lá 12 anos e estou há três lá a minha professora é agora minha diretora, então eu tenho livre acesso a tudo o que eu preciso eu sou atendido. Eu falo pra eles nas reuniões temos que pensar nos nossos discursos, estamos pensando certas coisas que estão reforçando o posicionamento dessa garotada.

Pesquisadora - Alexandre vamos lá, vamos voltar então você avalia os discursos e o engajamento à temática, é isso?

Professor A - As coletas de dados, dependendo da situação a gente faz um painel.

Pesquisadora - Então, mas não é faz, veja, é o que você avalia como você avalia você vai me dizer já, já, é o que você olha? Você olha os discursos?

Professor A - A mudança de discursos.

Pesquisadora - O engajamento, quer dizer a interação com o tema, esse engajamento seria a participação? Esse engajamento, envolvimento você tá chamando de

participação?

Professor A - Não é só a participação não, eu to com a palavra, mas daqui a pouco eu.

Pesquisadora - As coletas de dados quer dizer o que eles trazem, você olha?

Professor A - Eu olho a gente discute, eles trocam as coletas.

Pesquisadora - Eu posso chamar isso de socialização, você olha como é que eles divulgam o que fizeram como eles trocam.

Professor A - Isso.

Pesquisadora - Agora como você avalia?

Professor A - Silêncio.

Pesquisadora - Você estava me dizendo que eles fizeram um painel.

Professor A - Mapeamento, coleta de dados, eles foram ressignificando essas coletas também.

Pesquisadora - Como foi isso?

Professor A - Através de novas coletas, foram pesquisando sem eu tá pedindo. Continuam coletando.

Pesquisadora - Então essa ressignificação foi acontecendo porque os dados foram sendo colhidos, atualizados é isso.

Professor A - Vamos supor, tem coisa que a gente chega na hora e não sabe, e aí veio do Japão ou veio da Inglaterra, então precisamos pesquisar.

Pesquisadora - Isso então não seria ressignificar, mas esclarecer, os esclarecimentos é isso?

Professor A - Os esclarecimentos algumas ressignificação também.

Pesquisadora - A ressignificação foi feita como? Como é que aconteceu isso lá no futebol americano?

Professor A - No futebol americano, eles fizeram as primeiras coletas de dados, poderia ser uma coleta técnica, o futebol é assim, assado tem essas regras, mas poderia ter sido uma reportagem que é um esporte violento, e aí depois outra pessoa falou, mas o esporte não é violento não, e o futebol?

Pesquisadora - Você diz ressignificando no sentido do entendimento acerca da prática?

Professor A - Por exemplo, pegou uma reportagem em que um dos jogadores morreu em campo, e outro disse: - não, mas pera aí tem esporte que existem lesões inclusive o futebol, então essas ressignificações que eu digo é das relações em que apareceram violência, do negro dos absurdos que apareceram quando eles começaram a ver o filme. Aqui mostra um cenário muito interessante

Pesquisadora - A ressignificação então, ela não se deu na prática, mas se deu no entendimento, na compreensão da manifestação corporal, eles mudaram os discursos porque compreenderam melhor, quer dizer existiam alguns mitos?

Professor A - É. Numa dessas situações, a gente não foi muito pela violência, eu queria direcionar mais pra parte racial né, mas foi uma situação que aconteceu, inclusive quando eles falaram dos equipamentos, ah! O equipamento do rugby é diferente, o futebol americano tem, aí a gente teve que buscar outras idéias e outras informações e que depois mais pra frente sem a gente perceber o professor de física novo, é jogador de rugby e nisso o pai é chefe dos organizadores da parte de arbitragem, no final do trabalho nós ganhamos uma bola de rugby autografada pela confederação brasileira de rugby. Esse professor discutiu a respeito do rugby e do futebol americano e a partir de algumas regras que ele falou do rugby eles perceberam que o futebol também tinha outras características né então foi interessante isso.

Pesquisadora - Tá legal, então você avalia por meio de filmes, mapeamento, coleta de dados, avalia a ressignificação que eles fizeram sobre a prática do futebol americano. Certo?

Professor A - Analisar a construção e as reconstruções que foram acontecendo. Como veio da Inglaterra para os Estados Unidos e foi modificado nas três universidades.

Pesquisadora - Quer dizer como cada cultura foi ressignificando é isso?

Professor A - É.

Pesquisadora - Ok. E quando você avalia?

Professor A - A todo o momento, a gente tá querendo quebrar essa idéia de que, eu já falei e agora quanto eu vou ganhar? Ou então eu já falei agora não preciso mais falar. Lá eles têm duas notas: tem uma nota de prova que é o P e tem uma nota PP de prática, então tudo o que eles produziram: lições, seminários, laboratório, né o P é a prova com testes e dissertações.

Pesquisadora - Essa você participa?

Professor A - Não, não a prova não.

Pesquisadora - A todo o momento a sua avaliação, mas do Provão da escola você não participa?

Professor A - Não. Silêncio. Que aí é o conteúdo né.

Pesquisadora - E aí teoricamente a Educação Física não teria conteúdo, na visão deles, né Alexandre, bem entendido né, se a Educação Física está excluída do Provão significa que não é importante não é, não é?

Professor A - Risos. Aí o que eu faço, eu mando essas coisas pro jornal. É uma forma de cutucar.

Nós estávamos trabalhando com basquete, eu fiz um texto e aí o outro professor colocou um texto de habilidades motoras; então ficou um contrassenso; agora eu to estimulando os alunos escreverem.

Pesquisadora - Para quê você avalia?

Professor A - Pra perceber, silêncio, o domínio daquela manifestação, aumento dos conhecimentos a respeito daquela manifestação, as mudanças dos discursos, eu to tentando fazer com que o colégio venha estudar um pouco sobre identidade e diferença, to cutucando muito isso tomando umas cacetadas; essas relações aí dessas identidades dessas diferenças.

Pesquisadora - Vai ser uma briga dura, aí pela frente né. A tua tarefa é dura. Se você for ver a comunidade negra já não é prestigiada lá, o nível socioeconômico segundo o que você tá me dizendo tá meio emparelhado; então tá todo mundo perfeitamente acomodado nesse caso, por que mudar?

Professor A - Eu sou o cara que desestabilizo, eu to mandando o texto das teorias críticas e pós-críticas para as coordenadoras. Durante esses dez anos, eu consegui fazer com que a Educação Física fosse ouvida.

Pesquisadora - Você estabelece critérios pra avaliar? Por exemplo, pra eu avaliar eu preciso olhar quais coisas, se você faz isso como é que você define?

Professor A - Por exemplo, a coleta de dados, eu sou muito rígido com datas.

Pesquisadora - Valoriza a data de entrega, esse é um critério para avaliar.

Professor A - É, eu não abro mão disso.

Pesquisadora - Se eles não entregarem, você não recebe mais?

Professor A - Não recebo mais.

Pesquisadora - Esse é um critério, que outro critério você estabelece, ou você não estabelece, esse já dá conta?

Professor A - Não é eu trabalho muito com análise crítica, o embasamento independente do ponto de vista.

Pesquisadora - Deixa esclarecer o que eu estou chamando de critério.

Professor A - Tá.

Pesquisadora - Um critério que você usa é a pontualidade na entrega, se você olha a forma como ele entrega, esse pode ser outro critério, entende?

Professor A - Dependendo disso aqui é um trabalho final, nós tivemos duas coletas de

dados, a coleta de dados poderia ter sido uma notícia, pode ser o control c e control v, mas desde que tenha lido que tenha se organizado pra poder passar para os alunos.

Pesquisadora - Eu posso entender como critério a forma como é socializado os dados coletados, ou não?

Professor A - Também.

Pesquisadora - Por exemplo, o menino apresentou no data show, organizou, esse jeito de apresentar é mais valorizado do que o garoto que chegou trouxe um conhecimento decorado sem nenhum recurso? A forma como é socializado é um critério?

Professor A - Por exemplo, aqui nesse momento de coleta a forma de passar foi em grupo, foi em roda não teve nada de data show, nada de apresentação, foi a mais a discussão a oralidade, pra estimular a oralidade, mas não vou ficar avaliando se ele falou né, algumas, sabe.

Pesquisadora - No futebol americano você trabalhou o histórico, fizeram a prática os meninos colheram dados, o que você define como critério pra dizer que o aluno aprendeu. Por exemplo, o aluno organizou uma jogada, isso pode dizer que ele aprendeu?

Professor A - Eu trabalho muito com a discussão, nesse momento da coleta, agora se eu tenho um garoto que não fala.

Pesquisadora - A coleta você ta chamando pra pesquisa?

Professor A - É a pesquisa e ai eu deixo em aberto e a gente vai seguindo uma idéia linear, não vou começar com anúncios, se a origem e o histórico a gente ainda não viu, então a gente faz um linear, pra entender melhor e aí eu vou valorizar individualmente. Se o Pedro agora que tá começando a se soltar e falar isso é um grande avanço pra ele.

Pesquisadora - Os critérios são diferentes dependendo do aluno?

Professor A - Dependendo do aluno sim, até porque eu tenho alunos que têm uma oralidade ainda mais no segundo ano, eles têm uma condição de oralidade muito boa, mas têm sempre um ou outro que você tem que tá puxando, você tem que tá soltando, dando voz pra eles; então a partir do momento que o menino que não abria a boca começa a se expressar, então é um grande progresso, eu vou avaliá-lo de outra maneira, não que seja de uma maneira, eu vou...

Pesquisadora - Quer dizer a referência pra você é sempre o aluno, ele é a referência dele não um critério?

Professor A - É, por exemplo, a Juliana tem muita dificuldade, ela trouxe um calhamaço de dados, eu vou avaliá-la, o trabalho que ela fez, ela tá se soltando? está, eu

tenho certeza que ela sabe tudo o que está ali. Eu não fico na frente lá na lousa, vou andando pela sala. Enquanto ela apresenta. Qual foi a trajetória olha.

Pesquisadora - Nesse momento, o professor reportou-se ao material produzido durante o trabalho pra dizer que as coletas no início estavam inconsistentes; então ele pegou as coletas e estabeleceu alguns caminhos que queria enfatizar, por exemplo: o patriotismo dos Estados Unidos.

Professor A - Então, eu fui pegando alguns pontos que iriam em direção e esse problema aqui; isso na coleta e de acordo o futebol americano, não falaram tanto de equipamentos, mas visualizaram já no beisebol agora trouxeram taco, luva, bolinha, isquerinho. Da coleta, eu fui direcionando para as questões de classe e racial, aí a gente viu um filme, nisso eu tava com dificuldade com o tempo, aí a professora de história ajudou porque estava vendo as questões que apareceram no nosso estudo. Desse filme, eu sugeri pra gente entrar com uma análise, então eles viram o filme e iriam pegar dois momentos para refletir, esse foi o trabalho final.

Pesquisadora - Você falou pra eles, discuti como iriam ser avaliados, você discute?

Professor A - No primeiro momento não, eles sabem que a coleta de dados é muito importante, porque eu coloco, pra gente entrar no assunto perceber e discutir, você tem que ter uma fundamentação senão como se pode discutir, pra depois a gente conseguir fazer algumas relações.

Pesquisadora - Mas eles sabem como vão ser avaliados? Você explica?

Professor A - Explico, porque eles têm uma pontuação de 18 pontos.

Pesquisadora - Na Educação Física?

Professor A - Todos, nas outras disciplinas, é a nota de P, a nota de P vale 18 pontos.

Pesquisadora - Mas como você soma esses pontos?

Professor A - Eu coloco a coleta de dados, depois nesse caso, eu coloquei duas coletas de dados, cada uma valia quatro pontos e agora eu não lembro se eu coloquei quatro e quatro eu coloquei duas coletas de dados; eu devo ter deixado uns pontos pra... e depois a análise crítica do filme dez pontos.

Pesquisadora - Os alunos não questionam a pontuação?

Professor A - Não, porque eu deixo eles muito relaxados com relação à nota, eu digo que isso não é mais importante. Agora o trabalho final tem que ter uma formatação, vamos fazer uma capa; isso é um rigor que eu peço, pode até discutir e fazer de outra maneira, mas a gente usou a bibliografia então tem que por a bibliografia, ah! não eu só usei o livro, então tá bom, mas se usou a bibliografia eu quero saber de onde veio isso,

aí você tem uma formatação que avalio também, mas isso no momento final, Depois eu recolhi, fiz uma análise e aí eu comecei, a atitude do técnico passiva e depois ativa contra o racismo, a guerra de secessão que eles sabiam muito mais do que eu, porque que estavam vendo com a Elaine, a luta do personagem contra o preconceito racial, aí depois aquelas duas três aulas a gente discutiu; foi o momento mais rico.

Pesquisadora - Discutiu mais a análise deles junto com as suas?

Professor A - É e aí eu ia discutindo mais algumas coisas.

Pesquisadora - Qual o sentido da avaliação pra tua prática pedagógica?

Professor A - Avaliar o que eu to conseguindo passar, nós influenciando.

Pesquisadora - Deixa eu perguntar de outra forma. Você acha que a avaliação é imprescindível pra sua prática? Você consegue trabalhar sem avaliar?

Professor A - Não, acho que tem que avaliar sim, ela é necessária, só não acho que tem que ser nos moldes técnicos.

Pesquisadora - Se não são nos moldes técnicos, como seria?

Professor A - De forma subjetiva, outro pensamento, uma reflexão que o aluno passe, de repente, um conflito.

Pesquisadora - Então tem que ser uma prática mais subjetiva?

Professor A - É uma prática mais subjetiva, ficar preso a uma nota é complicado.

Pesquisadora - Então o sentido da avaliação pra sua prática é de ?

Professor A - De reconstrução do conhecimento, dos métodos, das práticas, do ato da pedagogia, do ensinar, reconstruir o que não deu certo, atingiu o objetivo que era mudar aquela idéia de preconceito.

Pesquisadora - O sentido é de reconstrução, de revisão, revejo o que não ficou bom não deu certo desse jeito, vamos fazer do outro, é isso?

Professor A - Mas sem o pensamento técnico. Por exemplo, desses cinco meninos do terceiro ano com essa idéia de que tem que pegar uma boa faculdade, vou ser um promotor, vou crescer, vou ganhar dinheiro com o sistema. Isso é uma coisa que por mais que a gente coloque situações tudo mais, na avaliação que eu faço, falo puxa não consegui atingir o cara, meu, porque são múltiplas as representações que esse cara tem que, por sua vez, está na própria família.

Pesquisadora - Você fez a avaliação, você percebeu que o cara não incorporou nada, o que você faz com os resultados dessa avaliação?

Professor A - Pra esse cara eu... pra esse cara eu vejo que eu não atingi.

Pesquisadora - Ele ainda está no colégio?

Professor A - Ele ainda está no colégio, eu vou ter que intervir de outras maneiras, eu vou ter de pegar por outros pontos, mostrar outras coisas.

Pesquisadora - Os resultados servem pra constatar se você atingiu ou não, se você conseguiu fazer o cara mudar o discurso ou não. Se não o que você faz?

Professor A - Tento intervir de outras maneiras, foi um grupo que perdeu a votação do grêmio por segundo ano e, por sua vez, são meninas e meninos também e têm dois meninos que eles acham que são homossexuais, então, são discussões que eu entrei, os meninos são ótimos, eu dei muita força no grêmio pra eles.

Pesquisadora - Você acha que a avaliação revela o que o aluno sabe?

Professor A - Se for uma avaliação completa sim, nesses moldes que a gente tá conversando né, não acredito numa avaliação técnica, decoreba, vai lá responde aquele questionário de certo ou errado ou então abc.

Pesquisadora - O que você chama de avaliação completa?

Professor A - Que estimule a oralidade, que estimule a escrita, que estimule a leitura que seja uma coisa de relacionar o grupo, o coletivo, o individual, às vezes a pessoa só avalia individualmente, mas como será que esse cara insere-se no grupo, relaciona-se.

Pesquisadora - Você acha que é possível ter diferentes respostas pra uma única pergunta?

Professor A - Sim, diferentes pontos de vistas né.

Pesquisadora - Que instrumentos e procedimentos você usa pra avaliar?

Professor A - Eu utilizo painéis feitos pelos alunos, apresentação com data show, a lousa, o bosque com rodas de conversa.

Pesquisadora - E como isso acontece?

Professor A - No bosque com rodas de conversa, Cartolina, painéis feito pelos alunos.

Pesquisadora - E a lousa?

Professor A - A lousa também, apresentação, oralidade. Agora o processo como que eu faço, eu coloco alguns critérios no painel, tema, conteúdo, conclusão bibliografia e ai geralmente eu faço com que eles avaliem os painéis dos colegas, até pra eles perceberem que, as vezes, o grupo faz uma conclusão e, na verdade, é uma introdução.

Pesquisadora - A forma do painel é você quem define?

Professor A - Eu defino o formato, seria mais ou menos como a gente faz os painéis na faculdade; agora se eles vão colocar desenho, se vão colocar gravura, eles fazem um esboço antes. O que eu faço de uns dois anos pra cá, eu relaciono muito com a sociedade, com a arte, a economia. De repente, pegar o preconceito racial que nos anos

60, 50 era muito forte e que hoje você vê um time só de negros; então as mudanças que vêm ocorrendo, mas é uma proposta difícil que, muitas vezes, eles não enxergam. É aí que a gente vai fazendo, vai olhando os grupos.

Pesquisadora - Nesse projeto, especificamente, como você identificou que eles aprenderam?

Professor A - Na análise da parte escrita e nas aulas após a devolução do material, eu precisei do material produzido pelos alunos e, ao analisá-los, fui fazendo algumas anotações. Então, teve a avaliação no material e a discussão.

Pesquisadora - Então eu posso dizer que é pela oralidade?

Professor A - É, a discussão calhou de entrarmos num momento de prova deles e aí quebrou; então não ficou legal. o mais promissor foi a discussão.

Pesquisadora - Prova escrita você não usou, você não costuma usar?

Professor A - Não.

Pesquisadora - Obrigada pela contribuição.

Professor A - Foi um dos melhores trabalhos que eu já realizei.