

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ESCRITA AUTOPOIÉTICA

NYNA TAYLOR GOMES ESCUDERO

MARCOS GARCIA NEIRA

FEUSP

RESUMO

No âmbito da Educação Física, a avaliação assume diferentes faces visando atender às demandas apresentadas pelos variados currículos existentes. Neste estudo baseamo-nos nas recomendações de Martins (1999), Lankshear e Knobel (2008) para descrever os procedimentos avaliativos assumidos pelo currículo cultural do componente e desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função. Para tanto, entrevistamos professores de Educação Física que desenvolvem uma proposta de trabalho inspirada na teorização cultural do componente e coletamos a documentação proveniente das suas práticas avaliativas. Os dados obtidos nos permitiram afirmar que a avaliação é compreendida 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 assemelha-se 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 entretecidas pelo diálogo. Essas ações situaram tanto professores quanto alunos como sujeitos que autoproduzem-se, auto-organizam-se mediante a interação com diferentes discursos e textos, escrevem a suas próprias histórias cientes da sua inconclusão. Daí nos permitirmos 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 desenhou do seu jeito, por sua provisoriedade, abre possibilidade para novos conhecimentos, para outras indagações, para que outras pautas sejam discutidas.

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

1. INTRODUÇÃO

O tema da avaliação vem sendo objeto de intensos debates no âmbito educacional, gerando distintos movimentos que vão desde a crítica aos modelos classificatórios de avaliação, com proposições mais democráticas, até proposições e análises que tencionam aperfeiçoar esses modelos, por serem considerados imprescindíveis na medida em que, o que se pretende é a produção de uma escola de qualidade. Nesse sentido, a qualidade e a classificação que, no limite, promove a exclusão, caminham lado a lado.

Entendida como tarefa escolar, a avaliação tal qual temos vivenciado nos dias de hoje, inscreve-se num conjunto de práticas sociais que tomam o conhecimento como algo dado, percebido ou apreendido por um sujeito a - histórico que ao conhecer o objeto pode controlá-lo e devolvê-lo ao professor num momento pontual.

Endossando uma concepção mecanicista de ensino e aprendizagem, essa avaliação apenas confere, verifica para classificar e hierarquizar o sujeito. Assim, a relação subjetiva entre professores e alunos construída inevitavelmente pela interação constante, é desconsiderada, rompida por meio de procedimentos e instrumentos que se interpõe entre os participantes do processo – reconhecidos como provas, testes, fichas, boletins, cuja finalidade é aferir o conhecimento apropriado pelo aluno.

A função desses instrumentos é isolar as subjetividades e tornar visíveis os resultados quantitativos que expõem o rendimento de cada estudante. Nessa perspectiva, a avaliação isola os sujeitos impondo-lhes: formas de raciocínio, certas formas de comportamento que privilegiam um grupo específico, seletivo e estimula a competição, dificultando a constituição de um contexto favorável à aprendizagem de todos, dada as diferenças que não são apenas sociais, mas culturais.

Nosso olhar para avaliação direciona-se à sua capacidade de produzir identidades, a compreendemos enquanto experiência de subjetivação, prática discursiva. Os discursos que legitimaram a avaliação classificatória e controladora acabaram reforçando o dualismo entre sujeito dominador (a identidade) e o outro (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. Pode-se 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.

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

O Currículo Cultural da Educação Física entende que os seres humanos se comunicam também por meio das práticas corporais. Quando brincam, lutam, dançam, fazem ginástica ou praticam esportes, homens e mulheres expressam emoções, desejos e intenções segundo o grupo social ao qual pertencem. O que torna impossível determinar um modo correto de executar ou seu “verdadeiro” significado.

Quando jogamos ou dançamos, procuramos interpretar a intencionalidade dos gestos dos demais participantes e reagimos conforme nosso entendimento. É justamente seu amplo potencial comunicativo que transforma as práticas corporais em textos culturais, textos estes, passíveis de leitura, interpretação e ressignificação.

O Currículo Cultural da Educação física vai procurar analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, como ela é usada para privilegiar representações que excluem grupos subordinados. (GIROUX, 2008). Das ciências biológicas para as ciências humanas, a Educação Física se desloca se inserindo na área da linguagem, sendo os códigos dessa linguagem os gestos dos esportes, das danças, das brincadeiras, enfim, da Cultura Corporal que por sua vez, faz parte da cultura mais ampla.

Essa perspectiva entende que a avaliação classificatória, ao pressupor uma cultura única, legitima a motricidade humana de um único grupo, ignora o universo cultural dos alunos e das alunas. Apontando e diferenciando as manifestações culturais,¹ ela vai consolidando a identidade e legitimando a diferença.

Com base nesses pressupostos empreendemos uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo propósito foi investigar 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.

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.

O referencial empírico arrolado para análise foi constituído por relatos de experiência escritos por quatro professores, a documentação² pedagógica produzida pelos docentes e por seus alunos durante a realização das atividades de ensino sobre as seguintes

¹ 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.

² Referimo-nos a fotos, gravação em DVD realizada pelos professores durante as aulas e aos portfólios resultantes do trabalho realizado.

manifestações corporais: Ginástica Artística, *Hip Hop*, voleibol e Futebol Americano e a transcrição da gravação em áudio de entrevistas.

2 – INTERPRETAÇÕES

A análise do referencial empírico permitiu-nos constatar que as práticas avaliativas dão início aos trabalhos. 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. 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.

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. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica ou mapeamento inicial é um documento orientador no qual o Professor se referencia e focaliza a sua atenção. A partir dele, outros mapeamentos vão sendo elaborados por meio dos diferentes registros com a função de regular as aprendizagens.

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.

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 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.

Pudemos 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.

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 transformou-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, 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.

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.

Em nossa conversa com os professores, percebemos a todo o 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 que estudou o movimento *Hip Hop*, quando esta, referiu-se à atividade de leitura e interpretação de um campeonato de *Bboy's*³, 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.

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 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 crítica⁴, Canen (2001) pondera que não há como negar o conhecimento científico, considerando que a sociedade está cada vez mais tecnologicizada e informatizada, contudo “[...] para que as noções científicas representem subsídios para a construção de uma cidadania que se quer participante e crítica,

³Assim 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.

⁴A perspectiva intercultural crítica procura alertar para a necessidade de se desafiarem preconceitos e idéias pré-concebidas de professores e professoras com relação à raça, gênero, diversidade cultural, classes sociais, desabilidade física o psíquica, e assim por diante. (CANEN, 2001, p.64).

há que se desafiar a noção de ciência como um conjunto de verdades absolutas.” (CANEN, 2001. p.91).

A narrativa de um dos professores dialoga com a reflexão da autora quando traz, por meio do diálogo, as identidades subjugadas 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.

Na discussão sobre o Voleibol, a Professora 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.

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).

As experiências dos professores 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. 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 à 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. 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.

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.

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.”.

Os professores revelaram utilizar uma gama bastante diversificada de registro 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; o portfólio digital; a fotografia; o filme; os relatos de experiência de cada um dos projetos analisados. 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.

Apesar das diferentes formas que o registro assumiu no trabalho desses professores, não identificamos qualquer intenção de conhecer para governar, controlar, ou colocar “a serviço de”. Inferimos que a diversidade de registros contribuiu para ampliar a compreensão de todos os envolvidos acerca do objeto estudado, e ainda, funcionou como uma

prática de inclusão. O registro representou a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; 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 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 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.

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 subseqüentes. Cada um com sua história contribuiu para construção da história do grupo, tornando-se autores e roteiristas.

Observamos a preocupação em trazer a voz de todos, declarada na busca por atividades de ensino que privilegiassem as decisões e produções coletivas a partir das questões trazidas pelos alunos, dentre elas, a própria produção final, contudo, os professores mostram-se incomodados com o fato de terem que atribuir uma nota ou conceito aos alunos em períodos pontuais, para fins de certificação, aprovação, reprovação, por entenderem não ser possível reduzir o sujeito a uma nota, ou mesmo reduzi-lo a uma síntese, uma vez que nela todo o caminho percorrido é apagado.

É evidente que o resultado de uma prova 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).

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.

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. 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. 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.

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,⁵ 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 borrimento de fronteiras entre as diferentes identidades presentes nas práticas corporais estudadas, permitindo que outras histórias fossem narradas, produzindo novas significações e, por meio da hibridização⁶ novos produtos culturais. Os sentidos que são gerados a partir do diálogo nas atividades de ensino e nas práticas avaliativas deslindaram uma redefinição metodológica da avaliação que caminha ao lado do que propõe o campo teórico dos Estudos Culturais.

⁵ 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.

⁶No 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 decisão; 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.

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.

Da nossa reflexão acerca das práticas avaliativas dos docentes, emergiu a escrita autopoética. Sem qualquer pretensão de enquadrar as práticas avaliativas investigadas, até

porque entendemos que isso fecharia o caminho para outras possibilidades, tomamos emprestado dos biólogos chilenos Maturana e Varela (2001) o conceito de Autopoiese.

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

A escrita autopoietica é aqui entendida metaforicamente, já que o sistema autopoietico apontado por Maturana e Varela (2001) acontece no plano celular e o lugar de onde falamos localiza-se no plano social, mais especificamente no sistema educacional, e sendo ainda mais específicos, nas aulas de Educação Física ministradas por professores que se fundamentam na perspectiva cultural (NEIRA e NUNES, 2009).

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.

A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação, embora as experiências desses professores não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade de referência para se pensar a avaliação da aprendizagem no componente.

A escrita autopoietica é um texto provisório produzido a partir de nossas interpretações estando, portanto aberto a outras interpretações e outras tessituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D.A. de. Etnografia da Prática Escolar. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CANEN, A. Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora. 2001.

CORAZZA, S. M. Artistagens: Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.7-28.

_____. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-37.

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.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da. Alienígenas na Sala de Aula. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. p.85-103.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Pesquisa Pedagógica do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. Título original: A handbook for teacher research: from design to implementation.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs). Praticando Estudos Culturais na Educação Física. São Caetano do Sul. SP: Yendis. 2009.

_____. Educação Física, Currículo e Cultura. São Paulo: Phorte editora. 2009.

_____. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, E. C. (Org.) Educação Física escolar: desafios e propostas 1. Jundiaí: Editora Fontoura, 2009.

PELLANDA, N. M. C. Maturana e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da. Alienígenas na Sala de Aula. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança, por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008. Col. Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6.