



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado**

LINHA DE PESQUISA

ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

AUTOR

AUGUSTO RIBEIRO DANTAS

**NATAL
2011**

AUGUSTO RIBEIRO DANTAS

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção parcial do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo

**NATAL
2011**

Catálogo na fonte. UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

Divisão de Serviços Técnicos

Dantas, Augusto Ribeiro

Avaliação da educação física na escola: análise de uma proposta de intervenção / Augusto Ribeiro Dantas. - Natal, 2011.

154 f.: il.

Orientador: José Pereira de Melo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Avaliação educacional – Dissertação. 2. Educação Física (Ensino fundamental) – Dissertação. 3. Ensino-aprendizagem – Educação Física – Dissertação. 4. Aprendizagem – Escola Estadual Arcelina Fernandes – Macaíba (RN) – Dissertação. 5. Educação Física – Avaliação escolar – Dissertação.
I. Melo, José Pereira de. II. Título.

UF/RN/BCZM

CDU 37.014(043.3)

AUGUSTO RIBEIRO DANTAS

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção do Conhecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção parcial do grau de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. José Pereira de Melo (Orientador) – UFRN

Prof^a. Dr^a. Suraya Cristina Darido (Membro Externo) – UNESP

Prof^a. Dr^a. Karenine de Oliveira Porpino (Membro Interno) – UFRN

Prof^a. Dr^a Maria Aparecida Dias (Suplente) - UFRN

Dedico este trabalho especialmente a duas pessoas com as quais aprendo lições de vida todos os dias. A minha mãe, Francisca, pela eterna dedicação; e a Manu, filha, por me ensinar, ainda tão pequena, o que é superação.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer àquelas pessoas que, conjuntamente, direta ou indiretamente, na presença ou na ausência, me acompanharam durante mais uma fase da vida. Início, agradecendo primeiramente aos queridos alunos e alunas, da Escola Estadual Arcelina Fernandes. Sem eles nossa pesquisa não aconteceria.

Agradeço, igualmente:

- ao amigo e orientador Prof. Dr. José Pereira, pela dedicação e pela relação ética, responsável e carinhosa para com seus orientandos, que ultrapassa os limites da relação professor e aluno, tecendo sinceros laços afetivos, capazes de transformar os momentos acadêmicos em momentos de diálogos prazerosos;

- as professoras deste Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente, as prof^{as}. Dr^{as}. Terezinha Petrucia, Karenine Porpino, Wani Pereira, pelo carinho, atenção, e que me acompanham e ensinam lições desde os cursos de Graduação e Especialização;

- a prof^a Dr^a Conceição Almeida, por me receber inicialmente neste Programa de Pós-Graduação, com tanto carinho e confiança no desenvolvimento de um trabalho de qualidade;

- a prof^a Dr^a. Aparecida Dias, pela atenção, dedicação e contribuições que fizeram melhorar este trabalho durante os Seminários III e IV;

- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelo apoio e presteza aos discentes;

- a todo o Grupo de pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), por me proporcionar tantas aprendizagens e momentos de celebração à vida, unindo responsabilidade acadêmica ao prazer de convivência;

- aos amigos e companheiros de estudo durante os últimos dois anos, Liege, Silvaneide, Joadson, Moysés;

Não poderia, neste momento, deixar de agradecer também aos amigos de sempre e companheiros de profissão, que mesmo distantes me incentivaram, encorajaram-me a iniciar e concluir este trabalho. Agradeço especialmente a Allyson Carvalho, Analwik de Lima, Anna Paula, João Carlos, Laíse Tavares.

Agradeço particularmente ao meu pai, mesmo ausente nos últimos anos, por tudo que me ensinou e proporcionou em termos de educação.

Agradeço de modo especial aos meus familiares, particularmente, aos meus irmãos André, Alexandre e Adriano, pelos ensinamentos, pela companhia e confiança;

- a Thaysa, pelo amor, pela companhia, pelas alegrias, pela cumplicidade, pela dedicação, pelo presente chamado Manuela;
- a Escola Estadual Arcelina Fernandes, onde iniciei minha trajetória de professor de Educação Física;
- a direção passada e atual da escola, representadas pelas professoras, respectivamente, Graça e Rosa, pelo carinho, atenção, convivência saudável desde o ano de 2006;
- a Silvaneide Dantas, pelo cuidado e carinho com a revisão ortográfica do texto.

RESUMO

O presente estudo apresenta como tema principal o debate em torno da avaliação escolar, especificamente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física na escola. Apresenta as tendências pedagógicas que influenciaram os modelos de avaliação na educação em geral e, especificamente, as que determinaram o processo de avaliação em educação física escolar. Discute a avaliação na educação física a partir de uma experiência pedagógica na escola pública. Para tanto, elaboramos a seguinte questão: quais as possibilidades para a avaliação na Educação Física escolar, considerando seus significados e suas implicações no processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos? Tendo-se tal problema como eixo norteador da reflexão sobre a nossa prática pedagógica, discutimos a avaliação na Educação Física escolar a partir de cinco questões fundamentais para nossa reflexão, a saber: por que avaliamos (razões); o que avaliamos (dimensões dos conteúdos); quando avaliamos (momentos); como avaliamos (estratégias metodológicas); quem avalia (responsáveis pela avaliação)? Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo discutir o processo de avaliação na Educação Física escolar, refletindo sobre o seu significado e suas implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da educação física, tendo-se como eixo norteador o relato de uma experiência pedagógica vivenciada numa turma do 6º e do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Arcelina Fernandes, situada na cidade de Macaíba/RN. Verificamos a partir desse estudo que a avaliação escolar constitui-se um processo complexo, determinado por diversos fatores sociais, legais, culturais, estruturais, e que é útil para repensar o processo ensino-aprendizagem e a própria prática pedagógica. Consideramos ainda que nosso estudo se revela como uma das possibilidades metodológicas de avaliação. Nele, verificamos ser possível realizar uma avaliação na Educação Física escolar que analisa não somente os resultados de aprendizagem dos conteúdos técnicos, das habilidades e destrezas motoras, mas, que permite analisar o desempenho dos alunos em outras dimensões da totalidade humana, tais como, as atitudes (valores), os conceitos, aspectos afetivos e sociais.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-aprendizagem. Educação Física.

RESUMEN

El presente estudio tiene como tema principal el debate sobre la evaluación de la escuela, específicamente la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física en la escuela. Presenta las tendencias pedagógicas que influyeron en los modelos de valoración de la educación en general y específicamente determinados que el proceso de evaluación en la escuela de educación física. Analiza la evaluación en educación física de una experiencia de enseñanza en la escuela pública. Para ello, hemos desarrollado la siguiente pregunta: ¿cuáles son las posibilidades de evaluación en Educación Física, teniendo en cuenta su significado y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan los estudiantes? Ya que era un problema se guían la reflexión sobre nuestra práctica docente, hablamos de la evaluación en Educación Física de cinco cuestiones esenciales para nuestra consideración, a saber: ¿para qué evaluar (razones) para evaluar la (las dimensiones del contenido), al evaluar (momentos) se evalúa (estrategias metodológicas), que evalúa (responsable de la evaluación)? En este sentido, este estudio tuvo como objetivo discutir el proceso de evaluación en Educación Física, al reflexionar sobre su significado y sus implicaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, y guiado por el informe de una experiencia de aprendizaje experiencia en una clase de 6 ° y 7 ° grado de la escuela primaria Escuela Fernandes Arcelina Estado, ubicado en la ciudad de Macaíba / RN. Hemos encontrado en este estudio que es la evaluación de la escuela es un proceso complejo determinado por muchos factores sociales,. Jurídica, cultural, estructural, y que sea útil para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su propia práctica docente También creemos que nuestro estudio se revela como una evaluación metodológica de las posibilidades. En ella, que se encuentra es posible evaluar en Educación Física que estudia no sólo los resultados de aprendizaje de los contenidos técnicos, habilidades y destrezas motrices, sino que nos permite analizar el rendimiento de los estudiantes en otras dimensiones de la integridad humana, como la las actitudes (valores), los conceptos, los aspectos afectivos y sociales.

Palabras clave: Evaluación. Enseñanza y el aprendizaje. Educación Física.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: **Entrada da Escola Estadual Arcelina Fernandes/ Macaíba-RN** (DANTAS, 2009), p, 23.

Imagem 02: **Meninas experimentando a corrida de velocidade em grupo** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 99.

Imagem 03: **Menina experimentando a corrida de velocidade individual** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 99.

Imagem 04: **Corrida de revezamento** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 104.

Imagem 05: **corrida de revezamento de mãos dadas** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 105.

Imagem 06: **Experiência com Pneus** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 109.

Imagem 07: **Corrida com pneus** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 109.

Imagem 08: **Partida para corrida com pneus** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 110.

Imagem 09: **Salto horizontal sobre pneu** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 114.

Imagem 10: **Salto dentro do pneu** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 115.

Imagem 11: **salto lateral** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 115.

Imagem 12: **Salto em distância máxima** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 116.

Imagem 13: **Salto em altura com giro** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 117.

Imagem 13: **Salto em altura com giro** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 117.

Imagem 15: **Salto em altura sem giro** (Fonte: DANTAS, 2009), p, 118.

Imagem 16: **Menino arremessando a bola no jogo “queimada” original** (Fonte:DANTAS, 2010), p, 135.

Imagem 17: **Menina arremessando a bola no jogo “queimada” original** (Fonte: DANTAS, 2010), p, 135.

INTRODUÇÃO

Contextualização do Estudo

O presente estudo aborda como tema principal a avaliação escolar, especialmente no âmbito da Educação Física. A preocupação com esse tema perpassa cronologicamente duas etapas: formação acadêmica (2000-2004) e atuação profissional (a partir de 2005). A formação acadêmica ocorre no Curso de Licenciatura em Educação Física, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sendo este marcado por uma organização curricular que, a nosso ver, pode ser dividida em duas partes: currículo reprodutivista (tecnicista) e currículo crítico-reflexivo. Nesse contexto, configuram-se experiências pedagógicas distintas que, de certa forma, delineiam nossa trajetória durante a formação inicial.

Essa “divisão” curricular identificada no curso de formação inicial pode ser identificada através de dois grupos de disciplinas, sendo o primeiro marcado por um modelo pedagógico que se efetivou hegemônico por muito tempo, conhecido como modelo tradicional (tecnicista), baseado no ensino diretivo, na centralização das ações metodológicas pelo professor, na visão reducionista de corpo, atrelada apenas ao fator biológico.

De acordo com os professores desse grupo de disciplinas, baseados no modelo tradicional de ensino, a finalidade da formação era a de preparar os futuros professores para ensinar conteúdos voltados predominantemente para os gestos técnicos padronizados das modalidades esportivas tradicionais. De acordo com tal prática pedagógica, o ensino do conteúdo esporte, por exemplo, desenvolvia-se inicialmente de forma teórica em sala de aula, por meio da exposição dos aspectos técnicos, da descrição biomecânica de movimentos. Em seguida, aplicava-se nas aulas práticas o “modelo” de movimento padrão, comprovado cientificamente como sendo a forma correta e eficaz.

Nesse contexto, percebemos que a tomada de decisões quanto ao desenvolvimento metodológico, a seleção dos conteúdos, o modelo e as formas de avaliação centralizavam-se nas ações do professor, em que o desempenho do aluno era avaliado por meio de testes específicos de medida, de provas de esforços, não

permitindo ao aluno compreender a importância daquele tipo de aula nem de expressar seu posicionamento quanto ao processo de avaliação.

No entanto, ao contrário do currículo descrito anteriormente, identificamos na formação inicial um segundo grupo de disciplinas, como, por exemplo, Metodologia dos jogos, Filosofia aplicada à Educação Física, Projeto Político-Pedagógico, Consciência Corporal, Dança Educacional, entre outras, as quais proporcionaram experiências pedagógicas mais críticas e reflexivas, do ponto de vista das ações metodológicas desenvolvidas pelos professores. Estes, por meio de referenciais teóricos contemporâneos da Filosofia, da Educação e da Educação Física, tais como Marilena Chauí, Silvino Santin, Wagner Moreira, Paulo Freire, Cecília Borges, Elenor Kunz, Valter Bracht, entre outros, incentivaram e abriram espaços para discussão e reflexão em torno de questões importantes acerca das concepções de ensino-aprendizagem, da necessidade de inovações metodológicas, da função da educação física escolar.

Percebemos hoje que essas últimas experiências acadêmicas contribuíram significativamente no sentido de refletir criticamente a prática pedagógica da educação física na escola, uma vez que despertaram e estimularam o interesse pela pesquisa em educação e, especificamente, em educação física. Nesse caso, destacamos que alguns desses professores configuram personagens marcantes dessa trajetória acadêmica, cujo auxílio, orientação e pensamento crítico contribuíram para a inserção no Programa de Iniciação Científica, junto ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/ UFRN), dando início a nossa trajetória de pesquisa em educação física escolar.

Enquanto estudante de graduação, vivenciei diversas experiências de pesquisa no âmbito da educação física escolar e, junto ao Programa de Iniciação Científica, participei de pesquisas relativas ao processo de sistematização do conhecimento pedagógico da educação física, vinculadas ao GEPEC, onde pude observar a prática docente de vários professores da área em algumas escolas públicas da cidade do Natal. Nessas experiências escolares, pude identificar semelhanças ao modelo de ensino observado em algumas disciplinas do Curso de Graduação na universidade. Em algumas dessas escolas, observei que o modelo de ensino seguido era o tradicional, com predominância de conteúdos procedimentais, voltados para a reprodução técnica e tática dos jogos e esportes. Nesse contexto de investigação, a avaliação, segundo relato dos professores pesquisados, realizava-se por meio da observação do professor, tendo-se

como principal critério a frequência ou o desempenho dos alunos nas aulas práticas, caracterizando essa prática como uma atividade de “rola bola”, na qual não se percebe melhor tratamento, por parte dos professores, em relação à seleção dos conteúdos de ensino, dos procedimentos metodológicos, dos recursos materiais.

Após a conclusão do Curso de Graduação em 2004, iniciei a atuação docente em uma escola da rede privada de ensino e, a partir do ano de 2006, ingressei no serviço público por meio de concurso para professor da rede de ensino básico do Estado do Rio Grande do Norte. Essa última conquista é bastante significativa por dois motivos. Primeiro, porque a experiência docente permite ao professor agir e refletir sobre a sua prática pedagógica, podendo avaliá-la e reorganizá-la para melhor atender e compreender a realidade vivida. E, segundo, porque, ao vivenciarmos o cotidiano da escola, identificamos diversos problemas (estruturais, metodológicos, administrativos) relativos à prática pedagógica da educação física, como, por exemplo, aqueles que dizem respeito à organização estrutural da avaliação, uma vez que tal processo se configura como uma possibilidade concreta de intervenção político-pedagógica no âmbito da educação física escolar.

A vivência profissional permite-nos identificar e refletir conflitos e adversidades encontrados no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, dá-nos a oportunidade tanto de planejar quanto de executar as ações, de modo a não permanecer somente no nível das críticas, mas também de agir em busca da resolução dos conflitos e da mudança de postura necessária diante dos problemas.

A principal mudança diz respeito à postura política e metodológica do professor, que, por meio da atuação pedagógica didaticamente organizada, faça reconhecer a importância do ensino da educação física, assim como das demais áreas na formação curricular da escola. Como ponto de partida dessa jornada de transformação pedagógica e profissional, procuramos ampliar, por meio deste estudo, o debate acerca das realizações e perspectivas da avaliação em educação física na escola.

O presente estudo apresenta-se como um caminho possível para investir nessa transformação, especialmente no que tange aos aspectos metodológicos, com ênfase no processo de avaliação da educação física na escola. Nesse caso, destacamos que o principal desafio da área consiste em consolidar-se enquanto componente curricular, compreendendo sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, democrática, aberta às diferentes possibilidades metodológicas que delineiam o processo ensino-

aprendizagem na escola e que, dessa forma, seja percebida a necessidade do conhecimento pedagógico da educação física, assim como a dos demais componentes curriculares.

Em busca de referenciais teóricos sobre o processo de avaliação na educação, identificamos nos estudos de Luckesi (2006) aspectos importantes para compreender a avaliação escolar e, conseqüentemente, ampliar nossa compreensão de avaliação na educação física escolar. O autor, ao vincular a *avaliação educacional escolar* a uma determinada concepção pedagógica, alerta que por trás de qualquer prática pedagógica existe como pano de fundo uma concepção teórica de educação que, conseqüentemente, traduz uma concepção teórica da sociedade. Por sua vez, a prática avaliativa se configura como representação desse cenário, cuja ação representa o interesse social dominante, seja por um modelo pedagógico tradicional¹, seja por qualquer outra concepção pedagógica. De outra forma, a prática avaliativa, ao contrário do que se possa imaginar, não se configura uma atividade neutra, está “... a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação” (LUCKESI, 2006, p. 28).

Sem a pretensão de desenvolver um estudo de natureza histórica, mas de contextualizar nossa posição diante dos fatos e fenômenos ocorridos na educação física escolar, destacamos alguns momentos considerados importantes para compreendermos a situação atual da sua prática pedagógica.

No Brasil, principalmente a partir dos anos 1950, encontrava-se em vigor nas escolas um modelo de ensino de educação física baseado nos princípios do Método Desportivo Generalizado (MDG), divulgado no país por Auguste Listello. Com o MDG, o esporte passa a ser o principal conteúdo do ensino da educação física nas escolas, obedecendo aos princípios e normas do esporte olímpico, baseado na competição, comparação de rendimento e recordes, racionalização de meios e técnicas (SOARES et al., 1992). Vemos então um ensino centrado na atuação isolada do professor, predominando a metodologia baseada no estilo de “aula-comando”, e a avaliação, como sinônimo de mensuração e comparação de resultados.

Podemos afirmar que a influência da instituição esportiva no ensino da educação física na escola estende-se, em grande proporção, até a década de 1970, quando

¹ O autor chamará de tradicional a concepção pedagógica liberal-conservadora.

encontra respaldo na pedagogia tecnicista, bastante difundida no Brasil nesse período, sendo marcada pelos princípios da racionalidade científica, eficiência e produtividade.

A partir dos anos 1980, marco da crise de identidade na área da Educação Física, surgem algumas tentativas de transformação teórico-metodológica, opostas ao modelo de esportivização anterior, com a finalidade de construir uma nova proposta pedagógica da educação física no cenário escolar que supere as limitações metodológicas tecnicistas e biológicas ainda em vigor na época.

Nesse contexto, o livro *Metodologia do ensino de educação física*, produzido por um Coletivo de Autores no ano de 1992 e, em seguida, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN's/ EF), no ano de 1996, idealizado pelo Ministério da Educação e construído pelas Secretarias de Educação Fundamental e Médio, aliada à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996, representam as primeiras tentativas de organização pós crise e de superação de limites e barreiras teóricas, políticas e pedagógicas de uma área de conhecimento historicamente marcada pelo determinismo e pragmatismo da ciência positivista do século XIX, aliada ao discurso higienista do início do século XX e à disciplinarização militar a partir dos anos de 1960.

O cenário político-pedagógico encontrado entre as décadas de 1980 e 1990 constitui-se um marco revolucionário para a prática pedagógica da educação física escolar. Esse período é marcado pelos ideais de mudança trazidos por professores e pesquisadores recém-chegados de cursos de pós-graduação fora do Brasil, tais como, Lino Castellani, Mauro Betti, entre outros. E representa um avanço histórico na produção de conhecimento da área e do pensamento crítico da prática pedagógica da educação física na escola.

O trabalho realizado pelo Coletivo de Autores (1992) constitui-se significativo para a mudança de postura metodológica do professor de educação física. De acordo com os autores dessa obra, as ideias sobre avaliação estão organizadas basicamente em três aspectos: o significado da avaliação no âmbito da educação física escolar; as condições objetivas em que ocorre o processo da avaliação na escola; as novas referências metodológicas necessárias para conduzir a avaliação.

Os parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNs/ EF) constituem outro documento importante, que também marca a trajetória de mudança pedagógica da educação física escolar no cenário brasileiro.

No entanto, identificamos no documento PCN/EF, que a avaliação do processo ensino-aprendizagem é tratado de modo superficial, sem maior aprofundamento. Todavia, entendemos que esse documento se propõe apenas a traçar parâmetros, isto é, orientar os professores acerca de alguns elementos pedagógicos da educação física escolar, e não, sistematizar todo o seu conhecimento pedagógico.

Observamos, por um lado, que a concepção Crítico-Superadora defende o processo de avaliação como um elemento metodológico complexo, que reflete criticamente a realidade, em que a avaliação deve considerar as implicações pedagógicas, políticas e sociais; enquanto, a proposta dos PCN/EF enfatiza o grau de autonomia dos alunos na avaliação do processo ensino-aprendizagem, tendo-se como referência o projeto de alcance do exercício da cidadania. No entanto, observamos que ambas as concepções defendem um aspecto em comum sobre avaliação, que esta se constitui um processo contínuo e coletivo, inerente ao fazer pedagógico.

Em se tratando de aspectos legais, recorreremos às duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, respectivamente, para discutir o vínculo entre as ações pedagógicas e o contexto mais amplo da sociedade, da tomada de decisão política, da implementação de normas. Na legislação identificamos alguns aspectos que merecem reflexão porque implicam diretamente o fazer pedagógico da educação física escolar e, conseqüentemente, o processo de avaliação.

No ano de 1996, o Estado brasileiro promulga a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, em substituição à lei anterior, Nº 5.692, de 1971. Do ponto de vista legal, a Educação Física passa a ser regida pela nova lei, sendo considerada componente curricular obrigatório.

No que se refere à avaliação no âmbito da educação física escolar, tanto a LDB de 1971 quanto a nova, de 1996, expressam os mesmos critérios: (1) avaliação do aproveitamento/ verificação do rendimento e (2) apuração da assiduidade/ controle da frequência. Encontramos nesses textos legais algumas lacunas, por exemplo, o primeiro critério não esclarece que tipo de rendimento (máximo ou ótimo) se almeja na avaliação escolar da educação básica, dando margem para generalizações. Analisando esses dispositivos legais da educação básica, percebemos que são poucos os avanços político-pedagógicos da educação física, quando comparamos a lei de 1971 e a de 1996. Parece

que há certa comodidade, no tocante às orientações dos critérios e das formas de avaliação da educação física na escola.

O processo de avaliação realizado no contexto da educação básica do estado do Rio Grande do Norte (RN) é regulamentado pelos princípios e critérios gerais estabelecidos pela Portaria nº 1.033/2008, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura / SEEC-RN, que estabelece normas de avaliação da aprendizagem escolar da educação básica e da educação profissional. A concepção de avaliação compreendida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte está exposta no art. 3º dessa mesma portaria, sendo compreendido que:

A avaliação da aprendizagem escolar orientar-se-á por processo diagnosticador, mediador e emancipador, devendo ser realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre o exame final (SEEC, 2008).

Destacamos, nessa exposição, um aspecto positivo da legislação que entende a avaliação na perspectiva *contínua* e *cumulativa*, devendo prevalecer os aspectos *qualitativos* sobre os *quantitativos*, assim como a predominância dos resultados durante o processo em detrimento do resultado final.

No entanto, de acordo com a LDB/1996 e a Portaria nº 1.033/2008, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura / SEEC-RN, no tocante ao componente curricular educação física, é evidente a estagnação, uma vez que as novas diretrizes nacionais da educação básica não obrigam nem proíbem que a escola estabeleça como critério de avaliação somente a frequência. Exigindo-se pelo menos 75% de presença do aluno nas aulas, permite que o aluno se ausente em 25% do total das 800 horas/aula.

Por essa prerrogativa, considerando que uma escola utilize como critério de avaliação somente a frequência/assiduidade, e baseando-se na carga horária de 72 horas/aula (duas aulas por semana) destinadas à educação física, é possível no âmbito legal que um aluno não seja reprovado, mesmo ausentando-se de todas as aulas desse componente curricular, uma vez que esse número não atinge os 25% (200 horas/ aula) do total de 800 horas/aula, permitidos pela lei.

Diante das lacunas e dos diversos questionamentos legais, concordamos com Sousa e Vago (1997) quando afirmam que “Uma alternativa a ser discutida é a escola adotar também para a educação física algum critério de ‘verificação do rendimento

escolar’, seja por notas ou outros instrumentos, como nos demais componentes curriculares” (SOUSA e VAGO, 1997, p. 135).

Todavia, pensamos que a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da avaliação escolar, dependem mais da ação pedagógica da escola, por meio da prática docente, do que da ação político-legislativa. Nesse sentido, concordamos com Hoffmann (2003), quando afirma que não acredita “em transformações na prática avaliativa impostas via decretos ou mudanças de regimentos. O inverso, sim, [...] porque novas práticas revelam, mais do que ditames legais, novas posturas assumidas” (HOFFMANN, 2003, p.144).

Nesse sentido, compreendemos que as possibilidades de atuação do professor na escola vão além das críticas aos regimentos e diretrizes legais. O professor deve conscientizar-se de que o aparato legal respalda o processo de avaliação, porém, não materializa a prática pedagógica desencadeada pelos professores na escola, porque o que garante, definitivamente, a consolidação e o status de um determinado componente curricular é a experimentação de novos arranjos metodológicos que, no caso da avaliação, não somente atendam à dimensão procedimental dos conteúdos, mas também abarquem os conceitos e atitudes desenvolvidos pelos atores sociais durante o processo ensino-aprendizagem.

Os novos arranjos metodológicos referentes ao processo de avaliação têm a ver com a superação do aspecto somente quantitativo, que por muitas vezes limita o instrumento da avaliação à identificação e mensuração do desempenho dos atores sociais, numa perspectiva tecnicista do ensino e da aprendizagem. Com isso, queremos dizer que avaliar não se reduz a atribuir nota, mas, significa um acompanhamento constante do desenvolvimento pedagógico, que servirá de base para a reflexão crítica da prática docente e da aquisição de aprendizagem. Nesse sentido, tomando como exemplo a avaliação do ensino-aprendizagem da educação física na escola, avaliar as habilidades motoras, o gesto técnico do esporte, das lutas, do jogo, é diferente de atribuir somente uma nota (quantitativo) por padrão de respostas apresentadas pelos alunos e alunas. Faz-se necessário, partindo da perspectiva reflexiva e crítica do conhecimento, avaliar o processo ensino-aprendizagem valorizando necessariamente as três dimensões dos conteúdos: procedimental, conceitual e atitudinal.

Com isso, queremos dizer que o esforço de transformação pedagógica deve ter como ponto de partida a ampliação dos referenciais metodológicos por parte dos

professores. Essa transformação, no âmbito da educação física, pode contribuir para que esse componente curricular venha alcançar o status desejado no cenário escolar e, posteriormente, reclamar possíveis alterações nos dispositivos legais, adequando-os ao contexto educacional e valorizando as peculiaridades do conhecimento pedagógico da educação física, conforme a realidade e a necessidade local de professores, atores sociais e escola.

Nesse sentido, defendemos que os interesses pela mudança da prática pedagógica da educação física devem partir da reflexão crítica da realidade, vivida por aqueles que compõem a comunidade escolar (professor, pais, aluno e escola), valorizando as experiências pedagógicas exitosas desenvolvidas nos cenários escolares, de modo que a intervenção na prática pedagógica se faça pela ação reflexiva da realidade local, e não no sentido inverso, pela imposição dos dispositivos legais da educação básica que “normatizam”, “homogeneízam” e “padronizam” o sistema educativo.

A esse respeito, vejamos o exemplo da nova LDB/ 1996, que estabelece os critérios do rendimento escolar, no artigo 24º, inciso V, alínea “a”, afirmando que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Partindo desse pressuposto, subentende-se que o desempenho dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem deve ser acompanhado de forma contínua e por meio de estratégias diversificadas de avaliação, levando em consideração os aspectos objetivos e subjetivos do conhecimento pedagógico, e não somente o resultado final da aprendizagem.

No entanto, identificamos, ainda em alguns cenários escolares, uma avaliação que privilegia os aspectos quantitativos do desempenho do aluno, na qual predomina a aplicação de testes e provas, que buscam a confirmação de resultados mensuráveis da aprendizagem ao final do período de ensino, negligenciando outros critérios e estratégias metodológicas, que avaliem outros aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, tais como, o interesse do aluno, realidade local da comunidade escolar, as diferenças individuais, o grau de maturidade da turma, entre outros.

A questão principal da avaliação da aprendizagem não está relacionada à padronização dos instrumentos de avaliação e sua aplicação uniforme pelos componentes curriculares da escola. A problemática está, sobretudo, fundamentada no

sentido e na finalidade da avaliação, isto é, “como um processo de pesquisa e investigação, a preocupação [da avaliação] desloca-se dos procedimentos e instrumentos para os princípios e fins” (SOUSA, 1991, p.46).

Um aspecto preocupante nesse contexto diz respeito à forma como a avaliação tem sido tratada na escolar e, especificamente, na educação física. Na escola, a avaliação constitui-se normalmente um tema polêmico, tratado muitas vezes de forma isolada, seja pelo corpo docente ou pela equipe pedagógica da escola, tendo-se como principal finalidade a atribuição de nota, a qual resulta da aplicação, por parte dos professores, de instrumentos de avaliação padronizados e inflexíveis (no tempo, na forma, no conteúdo). Em alguns casos, identifica-se o sentido de punição e de seleção da avaliação, que privilegia aqueles que “sabem mais” em detrimento dos “atrasados”; dos mais “habilidosos” em detrimento dos “não-habilidosos”.

Essa lógica de avaliação (da punição, seleção, mensuração) tem sido adotada por muitos professores dos diversos componentes curriculares na escola. Dessa forma, eles acabam por cometer alguns equívocos pedagógicos quando desconsideram os meios, as condições e as especificidades do processo ensino-aprendizagem; quando optam pela padronização da avaliação, ao aplicar os mesmos instrumentos avaliativos (testes, provas, medidas), exigindo de diferentes atores sociais os mesmos resultados de aprendizagem, como se todos reagissem de modo padrão a essas situações. No tocante à educação física escolar, não temos parâmetros para afirmar que essa seja uma realidade comum, uma vez que, o que temos observado em alguns relatos de experiência, artigos e congressos científicos, é que em alguns cenários escolares, não há ensino de educação física e mais prática esportiva ou “tempo livre”, em que os professores adotam a lógica da avaliação por frequência (assiduidade).

Por essas razões, apresentamos nesta pesquisa alguns dos aspectos metodológicos da avaliação que marcaram a nossa atuação docente na escola pública, dentre os quais, o trato com os conteúdos, a forma e a finalidade da avaliação da educação física na escola.

Partimos da ação reflexiva enquanto professor, para discutir metodologicamente estratégias de avaliação da Educação Física que possam valorizar, além dos aspectos objetivos (deficiência, capacidade, habilidade, técnica, conceituações, contextos histórico e político do esporte e do jogo), também os elementos subjetivos (participação, interesse, atitudes, autonomia, prazer, socialização, cooperação, desinteresse), que

compõem o seu conhecimento pedagógico, ampliando de certa forma a visão atual da prática pedagógica da educação física na escola.

Desenvolvemos essa discussão porque acreditamos que os aspectos subjetivos do conhecimento, pouco explorados durante a avaliação, influenciam diversos momentos do processo ensino-aprendizagem da Educação Física quando, por exemplo, o professor seleciona determinados conteúdos e metodologias em detrimento de outras; quando julga as atitudes dos atores sociais; quando analisa o desempenho e a postura individual e do grupo durante a resolução de problemas e/ou conflitos ou quando observa a organização de jogos, esportes, da realização das atividades, pelos atores sociais.

Contudo, não se trata de “opção” por um modelo de avaliação objetivo/quantitativo ou subjetivo/qualitativo, mas de compreender e valorizar integralmente os diferentes aspectos que compõem e delimitam o processo ensino-aprendizagem. No caso da Educação Física escolar, trata-se de ampliar os referenciais metodológicos para que se possa avaliar o processo, em vez de somente julgar o resultado. Busca-se identificar e refletir criticamente os fatores que norteiam o processo ensino-aprendizagem, de modo a analisar não apenas o desempenho técnico dos atores sociais durante a realização, por exemplo, do jogo, do esporte, da luta ou da dança, mas, sobretudo, levar em conta as qualidades pessoais (disposição, interesse, participação, compreensão, cooperação, socialização, entre outras) desenvolvidas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Por esse pensamento, compreende-se que a avaliação na Educação Física constitui-se um elemento metodológico importante de aprendizagem que permite tanto ao professor quanto aos atores sociais refletirem sobre a própria prática pedagógica, identificando possíveis equívocos metodológicos; analisarem as posturas e atitudes dos participantes durante o processo; compreenderem e contextualizarem as estratégias de aquisição do conhecimento pedagógico por parte dos atores sociais, levando-se em consideração as variantes sociais e culturais, que interferem no processo de aprendizagem e de avaliação.

Diante do exposto, no que pese às contribuições metodológicas de professores e pesquisadores da Educação Física a partir da década de 1980, percebemos ainda que a avaliação na Educação Física escolar constitui-se um tema pouco discutido e aprofundado na área, apresentando-se em alguns cenários escolares como uma prática

não sistematizada pelos professores, servindo em muitos casos como instrumento punitivo em vez de elemento metodológico, que reflete sobre a atuação do professor e do aluno em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Por isso compreendemos que a reflexão sobre avaliação na Educação Física escolar, apresentada neste estudo, avança basicamente em dois aspectos. Primeiro porque nossa preocupação está menos para a análise dos instrumentos utilizados na avaliação e mais para as estratégias metodológicas de avaliação desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, definindo o conteúdo, a forma e a finalidade da avaliação vivenciada na escola. Segundo, utilizamos como referência estratégias metodológicas de avaliação que permitem abordar o conhecimento pedagógico da educação física na escola em seus diferentes aspectos, conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo-se como característica a participação coletiva e a atitude crítico-reflexiva dos participantes do processo ensino-aprendizagem.

Nesse caso, as atitudes dos atores sociais, as aquisições de conhecimento, assim como o comportamento do professor, a qualidade do ensino, os meios pelos quais se desenvolve o ensino e a aprendizagem do conhecimento da educação física na escola são colocados à mostra em uma espécie de “jogo aberto”, onde todos avaliam e participam das decisões. Defendemos que a atitude crítico-reflexiva dos participantes (professor, ator social, comunidade escolar) deve ser o aspecto predominante que caracteriza a avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física escolar.

Tendo-se como eixo norteador a reflexão sobre o processo de avaliação realizado no âmbito da educação física escolar, problematizamos nosso estudo a partir da seguinte questão: *quais as possibilidades para a avaliação na Educação Física escolar, considerando seus significados e suas implicações no processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos?*

Tendo-se tal problema como eixo norteador da reflexão sobre a nossa prática pedagógica, discutiremos a avaliação na Educação Física escolar a partir de cinco questões fundamentais para nossa reflexão, a saber: o que avaliamos (dimensões dos conteúdos); por que avaliamos (razões); quando avaliamos (momentos); como avaliamos (estratégias metodológicas); quem avalia (responsáveis pela avaliação)?

Diante do exposto, nosso objetivo consiste em discutir o processo de avaliação na Educação Física escolar, refletindo sobre o seu significado e suas implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da educação física, tendo-se como

eixo norteador o relato de uma experiência pedagógica vivenciada numa turma do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Arcelina Fernandes, situada na cidade de Macaíba/RN.



Imagem 01: **Entrada da Escola Estadual Arcelina Fernandes/ Macaíba-RN** (DANTAS, 2009).

A nossa trajetória metodológica da pesquisa teve início pela análise, tanto das diretrizes legais que regem a educação básica, quanto das concepções e tendências contemporâneas de avaliação da Educação Física. Neste estudo, procuramos discutir a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física escolar, dialogando com o referencial teórico encontrado na literatura e com as diretrizes educacionais contidas na legislação específica da Educação Física, tendo-

se como finalidade a ampliação da compreensão da própria prática pedagógica numa perspectiva crítico-reflexiva.

Com esse intuito, optamos por desenvolver a pesquisa na Escola Estadual Arcelina Fernandes, situada na cidade de Macaíba, distante 25 (vinte e cinco) quilômetros da capital, Natal. Essa inserção se deu basicamente em razão de alguns critérios, tais como: acessibilidade à instituição, uma vez que exerço a função de professor dessa escola desde o ano de 2006; histórico de oferta irregular das aulas de Educação Física, uma realidade marcada pela ausência de professores licenciados; o interesse dos atores sociais na participação das aulas; a relação ética com a administração e coordenação pedagógica da escola.

A Escola Estadual Arcelina Fernandes localiza-se entre as rodovias federais BR 101 e 226, sendo margeada pelo Rio Potengi, cujas águas de cor escura do manguezal correm a pouco mais de 200 metros dos fundos da escola. A maior parte dos atores sociais reside no centro da cidade de Macaíba, os demais residem na zona rural. Aqueles que residem próximo à escola geralmente se deslocam a pé ou de bicicleta, enquanto os que moram na zona rural utilizam o transporte coletivo, cedido pela

administração estadual. Os alunos que compõem o 6º ano do ensino fundamental da Escola estão inseridos numa faixa etária que varia de 10 (dez) a 13 (treze) anos de idade e pertencem a famílias cujo perfil socioeconômico atinge uma renda de baixo poder aquisitivo. Pela proximidade com o rio e pela extensa faixa de terras que compõem o território da cidade de Macaíba, a maioria dos pais dos alunos é composta de pescadores e/ou agricultores. As mães constituem uma parcela da população feminina ativa, e muitas prestam serviços domésticos em outras residências, outras trabalham nas indústrias instaladas no parque industrial, em torno da cidade de Macaíba.

Nossos primeiros trabalhos desenvolvidos na referida escola foram marcados por um misto de expectativas – da administração escolar, do professor e, principalmente, dos alunos – que, aliados a problemas de recursos didáticos e de infraestrutura da escola, influenciaram diretamente os primeiros encaminhamentos pedagógicos. Nesse período, convivemos com interesses distintos entre alunos e professor. De um lado, a ansiedade dos primeiros em praticar somente esporte pelo viés competitivo não contribuía para estabelecermos novos sentidos e metas do ensino da educação física na escola; por outro, a ansiedade do professor em realizar uma prática pedagógica contrária à realidade anterior da escola, baseada na reflexão dessa prática e na consciência crítica do conhecimento pedagógico, constituía-se um pensamento que ia de encontro aos interesses da maior parte dos alunos.

No entanto, ressaltamos que o professor, enquanto mediador, longe de ser o “salvador” das mazelas da educação escolar, pode transformar problemas educativos em desafios significativos na prática pedagógica e, dessa forma, compreender a prática educativa enquanto atitude política e pedagógica consciente e crítica do seu papel social. De fato, problemas e dificuldades na educação escolar existem e existirão, uma vez que a comunidade escolar é formada por um conjunto de idiosincrasias, onde se cruza grande diversidade de experiências e histórias singulares, nem sempre compartilhadas ou compreendidas pelo coletivo. Daí a necessidade de intervenção pedagógica do professor e da comunidade escolar, no intuito de encontrar elos que liguem as diferentes visões de conhecimento, de saberes e de interesses, valorizando cada uma dessas perspectivas no propósito de construção de uma educação democrática e aberta às experiências.

Do ponto de vista metodológico nos apoiamos nos pressupostos teóricos da pesquisa etnográfica, a qual se preocupa fundamentalmente com o *significado*, com a

maneira peculiar de cada sujeito diante das relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo em que está envolvido. Percebemos que a “descrição” e a “indução” constituem-se características fundamentais do estudo do tipo etnográfico, uma vez que o pesquisador faz uso, durante o processo, de uma grande quantidade de elementos descritivos: situações, problemas, ambientes, diálogos, depoimentos, reconstruídos por ele analiticamente ou transcritos literalmente.

A pesquisa do tipo etnográfica busca a formulação de hipótese, de conceitos, abstrações e teorias e não se presta a teste ou comprovação. O plano de trabalho é aberto e flexível, atendendo às mudanças naturais da experiência, em que o foco das investigações é constantemente revisto, reavaliado, com a finalidade de constituir novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995).

Em nossa pesquisa, destacamos como objeto de estudo o processo de avaliação do ensino-aprendizagem da educação física desenvolvido na Escola Estadual Arcelina Fernandes, cuja intervenção ocorreu durante o período de um ano, sendo iniciado no mês de julho de 2009, com a turma do 6º ano do ensino fundamental, e concluído no mês de julho de 2010, com a turma do 7º ano do ensino fundamental.

Nesse período, houve certo atraso quanto ao recorte do universo a ser pesquisado, devido à indefinição a respeito da escolha da turma ou das turmas que seriam analisadas. Optamos, enfim, por acompanhar uma única turma durante os dois primeiros anos do ensino fundamental II, 6º e 7º anos, respectivamente. Dessa forma, compreendemos que acompanhar o processo ensino-aprendizagem de uma única turma, em duas etapas subsequentes do ensino fundamental, poderia contribuir para uma melhor análise das mudanças ocorridas na construção e ampliação do conhecimento pelos alunos de uma fase de ensino a outra. Permite também aprofundar o nível das relações estabelecidas entre professor-aluno-escola, assim como ampliar a fidedignidade das informações construídas a partir dessas relações.

Dessa forma, pudemos analisar com mais detalhes a evolução do conhecimento pedagógico de um nível de ensino para outro, a evolução das atitudes e posturas dos atores sociais diante do acúmulo de conhecimento, a sequência da aprendizagem e dos conteúdos desenvolvidos na educação física escolar e as diferenças individuais no processo de aprendizagem dos atores sociais.

Durante o período de intervenção na escola citada, optamos em trabalhar os conteúdos Esporte e Jogo. A escolha se deu, em primeiro lugar, porque esses conteúdos

estão contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs/EF) a partir da segunda etapa do ensino fundamental; em segundo lugar, porque já estavam previstos no planejamento da escola para serem ofertados a partir do 6º ano do ensino fundamental; e, em terceiro, porque o esporte e o jogo constituem práticas corporais inseridas na realidade local e despertam o interesse dos alunos, que permitem entrelaçar aspectos pedagógicos desses conteúdos (criatividade, improvisação, autonomia, coletividade) com a realidade política e social (política pública de lazer e esporte, violência, agressão, oportunidade, cidadania).

Nossos primeiros encontros com os atores sociais na escola serviram para debatermos acerca das possibilidades materiais e das instalações físicas que a escola oferece para o desenvolvimento do conteúdo esporte. Explicitamos na sala de aula algumas modalidades esportivas existentes, individual e coletiva, listando algumas características relativas às técnicas, táticas, espaço, formas de jogo, material utilizado, etc. Chegamos ao acordo de que o atletismo e o handebol constituíam possibilidades reais de ensino a ser desenvolvido na escola, uma vez que sua vivência se adequava às condições e instalações físicas da escola, exigindo poucos recursos materiais para a prática.

Essa discussão não se desenrolou de forma tranquila, porque cada um expressava seus próprios interesses, porém esclarecemos, inicialmente, que o objetivo da educação física na escola, durante o segundo semestre de 2009, era trabalhar outras possibilidades de movimento relacionado aos esportes, investindo em experiências metodológicas novas, já que no primeiro semestre havíamos abordado outras modalidades mais conhecidas, como o futebol e o voleibol.

Após o debate, concordamos que o estudo do conteúdo Esporte, tematizado na modalidade atletismo, constituía-se uma experiência nova para a maioria dos atores sociais e que poderia despertá-los maior interesse na busca de novos conhecimentos. Entendemos, também, que o atletismo constitui-se uma modalidade caracterizada pela ampla possibilidade de movimento corporal, por ser uma prática pouco vivenciada nas aulas de Educação Física na referida escola e, considerando a realidade local da escola, poderíamos adaptar os recursos materiais e o espaço físico para desenvolvê-la.

Fizemos a opção pelo conteúdo Jogo porque presenciamos, em vários momentos, na escola, que muitas crianças e adolescentes não brincavam/jogavam no tempo livre, preferindo ficar sentados ou conversando. Quando muito, alguns se

arriscavam a fazer uma brincadeira de perseguição. Pensamos que esse comportamento reflete, talvez, um processo biocultural acelerado que estamos vivendo atualmente, em que brincar, jogar, divertir-se, ocorrem de outras formas (aparelhos e jogos eletrônicos, informática), ao mesmo tempo, em que diminui o tempo para os mesmos, em detrimento de outros afazeres (escolar, doméstico, trabalho).

Nesse contexto, abordamos os jogos populares, em tom de resgate/rememoração da tradição cultural, sendo esses desenvolvidos a partir do conhecimento e das experiências anteriores dos alunos, priorizando os princípios do prazer e da ludicidade no fazer pedagógico. Recorremos ao conhecimento prévio dos alunos, dando voz e vez nas aulas, como estratégia de envolver a todos no propósito de aprender a partir da realidade vivida, valorizando o conhecimento adquirido fora da escola. Dentre as possibilidades de exploração dos jogos populares, optamos pelo interesse quase unânime dos alunos em abordar o jogo “queimada”, a partir de duas perspectivas: primeiro, jogar de acordo com o conhecimento prévio da turma; segundo, jogar de acordo com outras possibilidades de regras, de espaço, de objetivo, de condutas, mediadas pelo professor.

Quanto ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, os alunos participaram por meio de depoimentos registrados em fichas de autoavaliação, nas quais analisavam seu desempenho individual, do grupo e do professor. As informações obtidas durante a pesquisa foram registradas por meio de alguns instrumentos, tais como: relatórios informais do professor-pesquisador sobre os momentos avaliativos ao final de cada bimestre de atividade escolar; registros escritos e depoimentos verbais dos alunos, a respeito do processo ensino-aprendizagem e de avaliação; análise das pesquisas de campo realizadas pelos atores sociais durante o processo ensino-aprendizagem; observação das aulas por meio de registros escritos; registros fotográficos das atividades desenvolvidas na escola.

Do ponto de vista estrutural, o presente estudo está organizado em 4 (quatro) capítulos. Durante o primeiro capítulo, denominado “**Pontos e contrapontos do processo de avaliação na escola**”, apresentamos uma leitura sobre os principais referenciais teórico-metodológicos da avaliação na educação escolar, destacando as principais concepções de avaliação no campo pedagógico, segundo autores como, Libâneo, Sacristán, Perrenoud, entre outros especialistas.

O segundo capítulo, chamado **“Concepções de avaliação na perspectiva da Educação Física escolar”**, apresenta as principais concepções de avaliação que vêm marcando a trajetória pedagógica da Educação Física na escola, em que enfatizamos os avanços e retrocessos metodológicos das diferentes propostas de avaliação ao longo de sua história de inserção na escola.

No terceiro capítulo, **“Avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: Uma realidade possível”**, apresentamos e discutimos a experiência pedagógica de avaliação compartilhada com uma turma do ensino fundamental de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. Vimos, nesse momento, os diversos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem na educação física escolar, em que entram em cena os conflitos pedagógicos, as estratégias e interesses do professor e dos atores sociais, as normatizações do sistema escolar, entre outras nuances.

Ao final, apresentamos algumas considerações sobre o processo de avaliação na Educação Física escolar, em que registramos nossas impressões a respeito dessa experiência vivenciada na escola, relatamos as dificuldades de “caminhar” por novas “trilhas” e, ao mesmo tempo, o prazer da “descoberta” de outros horizontes, de aprender com os erros e de valorizar os êxitos. Vislumbramos, nesse momento, outros rumos para a avaliação na Educação Física escolar, enfatizando a necessidade de diversificar as possibilidades metodológicas, no sentido de refletir continuamente sobre o processo inacabado do conhecer, do ensinar e do aprender.

CAPÍTULO I

PONTOS E CONTRAPONTO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA

A discussão sobre o processo de avaliação na escola configura, neste estudo, uma possibilidade de refletir acerca da prática pedagógica e da forma como ocorre o ensino e a aprendizagem do conhecimento pedagógico. Enquanto educadores, fazemos parte da realidade escolar e, por meio das nossas crenças, interesses, conhecimento e experiência, influenciemos e somos influenciados diretamente pelo processo de educação escolar. A influência na relação educador e educando, ensino e aprendizagem dá-se em sentido mútuo, recíproco, de interesses e intenções pedagógicas. Nesse sentido, somos potencialmente capazes de oferecer um ensino de qualidade, por meio de uma prática pedagógica crítica, voltada para a formação do pensamento crítico e da autonomia do ator social nas ações do cotidiano.

Ressaltamos que neste estudo não nos remetemos a uma concepção ou perspectiva de avaliação única, como verdade absoluta, tampouco aberta irrestritamente a qualquer interpretação. Defendemos, sim, que a avaliação não se reduz ao ato de medir ou de conferir um julgamento superficial do professor em relação ao desempenho da aprendizagem do ator social. A avaliação é o resultado de uma transação baseada no conjunto do trabalho escolar e do funcionamento da turma (MERLE *apud* PERRENOUD, 1999).

Dessa forma, faz-se necessário dialogarmos com os teóricos contemporâneos que têm se dedicado ao tema da avaliação educacional com ênfase na avaliação do processo ensino-aprendizagem, para que possamos compreender os investimentos teórico-metodológicos que vêm sendo desenvolvidos em torno da reflexão sobre a avaliação na escola.

Situamos esse processo em um contexto educacional amplo e complexo, permeado por fatores históricos, políticos e pedagógicos que influenciam e, às vezes, determinam tendências e concepções de avaliação em diferentes sociedades e sistemas escolares.

A nossa intenção consiste em nos aproximar do pensamento dos principais autores e pesquisadores da área e apresentá-lo numa linha de tempo evolutiva, no entanto conscientes de que essa evolução jamais se dará em tempo algum de forma linear, e sim, de modo irregular, constituído de tensão, de avanços e retrocessos.

Concordamos com Perrenoud (1999) quando diz que a avaliação não deve ser concebida como uma tomada de informação em sentido único, mas sim como um momento de “confronto” entre as estratégias do professor – que deseja estimar o valor do desempenho do aluno, conscientizá-lo a respeito e fazê-lo participante do processo – e as estratégias do aluno, que deseja ser recompensado pelo esforço empreendido.

Esse pensamento é importante porque nos ajuda a compreender que a avaliação constitui-se apenas como um elemento metodológico, assim como o ensino e a aprendizagem, de um universo articulador mais amplo, que se materializam na prática pedagógica. Nesse sentido, compreender a avaliação exige compreender, antes de tudo, a organização do sistema educativo escolar, isto é, de que maneira se articulam os interesses do professor, dos atores sociais, da escola, os entraves político-pedagógicos, que circunscrevem o cenário da educação na escola.

De acordo com Libâneo (1994):

O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e assimilação ativa de conhecimento e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados (LIBÂNEO, 1994, p.80).

Pela perspectiva educacional acima, podemos perceber que são diversos os aspectos que interferem e dinamizam a relação entre ensino e aprendizagem, dentre eles, a relação bilateral (recíproca) entre as ações do professor e do aluno, marcada pela transmissão (socialização) e assimilação (decodificação) de conhecimentos e habilidades; as condições estruturais e os meios pelos quais se desenvolve o ensino e

aprendizagem, a autonomia do aluno, a relação indissociável entre o ato de ensinar e as condições socioculturais e psíquicas da aprendizagem do ator social.

Analisando essa dinâmica pedagógica, que se estabelece na comunicação entre a ação docente e a discente, afirmamos que a avaliação escolar deve levar em consideração, além dos elementos “objetivos” do conhecimento “formal”, caracterizados pela aquisição de habilidades e conhecimentos específicos, também os elementos “subjetivos” do conhecimento “informal”, que interferem no processo ensino-aprendizagem, tais como as condições socioculturais e psíquicas dos participantes, o interesse, a qualidade da relação ensino-aprendizagem, os condicionantes materiais.

A respeito do processo ensino-aprendizagem, Paulo Freire (1975) discute as relações entre educador e educando, conforme o modelo de educação que se estabelece na escola. O autor critica o modelo “bancário” de educação, pelo qual o educador se coloca como sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos. Com essa visão distorcida de educação, mantém-se a contradição entre educador-educando, de modo que nela reforça-se ainda mais a ideia de que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; [...] o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele... (FREIRE, 1975, p.68).

De acordo com esse modelo de educação, ainda presente em alguns cenários escolares, a relação ensino-aprendizagem se desenvolve unilateralmente, cujo ensino é dirigido exclusivamente pelo professor, único responsável pelo conhecimento a ser “transmitido” a quem não “conhece”. Nesse contexto, o professor toma as decisões isoladamente, não compartilha a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem, tampouco explicita e esclarece os procedimentos metodológicos da avaliação. Por essa lógica, a avaliação constitui-se uma “ferramenta” que serve apenas para “medir” o quanto de conteúdo transmitido pelo professor foi assimilado pelo aluno. Nesse sentido, verificar as condições e contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem é menos importante do que analisar os resultados do ensino obtidos pela mensuração através de

testes, provas e exercícios aplicados durante o “período” de avaliação. Por esse entendimento, a avaliação reflete o produto, e não o processo.

Quanto mais se reforçar na escola o modelo bancário de educação, que enfatiza a contradição entre educadores e educandos, que opõe o saber de um ao saber do outro, no qual o conhecimento é “transmitido” pelos primeiros e “arquivado” pelos segundos, isto é, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dêle. Como sujeitos.” (FREIRE, 1975, p.68).

Em busca de uma educação que supere essa visão bancária, depositária de conteúdos, é que Paulo Freire (1975) acredita e desenvolve a ideia de uma educação problematizadora (libertadora). Constituem-se elementos fundamentais dessa concepção a comunicação, o diálogo e a consciência.

De acordo com o modelo de educação problematizadora, as relações entre educador e educando transformam-se, de modo que a “comunicação” supera a “transmissão”, o “diálogo” supera o “autoritarismo”, e a educação passa a basear-se “nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo” (FREIRE, 1975, p.77, grifo do autor).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos e em que os ‘os argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com as liberdades* e não *contra elas*. (FREIRE, 1975, p.79, grifo do autor).

No entanto, nem sempre a comunidade escolar compreendeu/compreende as relações ensino-aprendizagem e educador-educando. Apesar dos avanços teóricos da Educação, apontando novos parâmetros para o processo de educação escolar, impulsionados principalmente pelo surgimento de novas concepções de educação e de avaliação, ainda hoje percebemos alguns equívocos na prática pedagógica efetivada na escola, especialmente no que tange ao entendimento da relação ensino-aprendizagem. É comum, por exemplo, identificarmos na comunidade escolar a ideia de que o aluno, independente, constitui-se o único responsável pela aquisição do conhecimento, enquanto o professor – único detentor do saber - cumpre o “papel” de transmissor das informações necessárias a sua aprendizagem.

O pensamento de Libâneo (1994) a respeito do processo ensino-aprendizagem possui fundamentos na perspectiva problematizadora de educação, pela qual a relação professor-aluno caracteriza-se pelo sentido dialógico, comunicativo. O autor afirma que “a unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não suscita o envolvimento ativo dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.91). Da mesma forma, essa unidade também é quebrada “quando os alunos são deixados sozinhos, com o pretexto de que o professor somente deve facilitar a aprendizagem e não ensinar” (idem).

De acordo com a perspectiva dialógica da educação, a avaliação do ensino-aprendizagem ocorre efetivamente quando possibilita aos participantes desse processo a reflexão sobre a aquisição dos conhecimentos sistematizados, expressos por meio de conceitos, atitudes, habilidades, técnicas, de modo que estes possam subsidiar a leitura crítica da realidade.

Para Libâneo (1994), “o processo de ensino [deve] estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir...” (idem). Nesse sentido, cabe à avaliação levar em conta diversos aspectos que compõem a dinâmica da relação ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o conhecimento prévio e o interesse dos atores sociais, a relevância do conteúdo para a realidade escolar, o nível de conhecimento e autonomia da turma, entre outros.

Ao evidenciarmos algumas nuances do processo ensino-aprendizagem e da relação educador-educando, compreendemos que a avaliação constitui-se parte integrante desse processo educacional que, enquanto prática pedagógica, internaliza e também gera inúmeras contradições e conflitos teóricos e metodológicos na comunidade escolar.

Reconhecer o histórico do processo de avaliação auxilia-nos a pensarmos a realidade atual do sistema escolar, identificando e compreendendo contradições e conflitos pedagógicos, porque estes resultam de inúmeras tendências pedagógicas que influenciaram e influenciam o sistema escolar que, por sua vez, repercutem no processo de avaliação.

Em se tratando da prática avaliativa, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação nasce com os colégios por volta do século XVII e se torna indissociável a partir da escolaridade obrigatória desde o século XIX. Isso mostra que a concepção de avaliação

enquanto elemento integrante da prática educativa possui uma história recente, uma vez que, se, antes do século XIX não havia obrigatoriedade da escola para a população, a avaliação constituía então um elemento de pouco destaque ou importância no contexto educacional da época.

Nesse período, “A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, e limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la!” (PERRENOUD, 1999, p.14). Dessa forma, a compreensão sobre desigualdade das oportunidades significava somente “que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietação com seu sexo ou sua condição de origem” (idem).

De acordo com Sacristán (1998, p.298), as concepções e as práticas de avaliação relacionam-se diretamente com “a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho”; com as posições acerca da validade do conhecimento; com as concepções de aluno e de aprendizagem; com a estruturação do sistema escolar; com “a forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina e a emulação dos alunos/as nas escolas e nas aulas” (idem).

Quanto à origem do ato de avaliar, sua primeira manifestação histórica parece ter ocorrido como “instrumento de seleção extra-escolar”. Como exemplo, cita-se que as práticas seletivas de avaliação oral têm sua origem numa prática chinesa antiga, datada do século II (a.C), “para selecionar funcionários evitando as influências dos grupos de pressão da burocracia” (FORREST *apud* SACRISTÁN, 1998, p.298).

Enquanto prática educativa, a avaliação originalmente surge na universidade medieval, onde recebe forte imposição do aspecto competitivo da pedagogia jesuítica, situando a “demonstração constante do que se aprende” como uma das características do sistema didático, que teria “forte influência nos métodos pedagógicos modernos”. Nesse contexto, “A universalização do sistema educativo adota a avaliação como uma prática desenvolvida para estimular e controlar o estudante...” (SACRISTÁN, 1998, p.299).

De acordo com Sousa (1991), a literatura acerca da avaliação educacional é bastante extensa. O investimento nessa área tem acontecido desde o início do século XX, de modo sistematizado, voltado para a mensuração de mudanças do comportamento humano. A autora afirma que, entre as duas primeiras décadas do século passado, Robert Thorndike desenvolveu testes e medidas educacionais que

prosperaram nos Estados Unidos e resultaram no “desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos” (SOUSA, 1991, p.27).

Esse período é marcado pelo início de inúmeros investimentos em prol da disseminação e consolidação de tendências pedagógicas de avaliação norte-americanas, cujo pensamento voltava-se para o ensino tecnicista e burocrático. Tanto o é que, na década de 1930, amplia-se a ideia de mensuração por meio de testes padronizados. A prática pedagógica passa a incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos.

O “estudo de oito anos”, de Tyler e Smith, constitui-se um exemplo de investimento desse tipo de avaliação, que “introduziu vários procedimentos, tais como inventários, escalas, lista de registro de comportamentos, questionários”, com a finalidade de obter informações de desempenho dos alunos, no decorrer do processo educacional, baseando-se nos objetivos curriculares, “cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de avaliação” (Ibid, p. 28).

No ano de 1949, a abordagem de *avaliação por objetivos*, elaborada por Tyler, sistematiza-se e ganha projeção a partir da publicação do trabalho intitulado “*princípios básicos de currículo e ensino*”. Essa concepção “caracteriza-se por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino” (Id.).

No que se refere à evolução do pensamento e das práticas de avaliação, encontramos nos estudos de Sacristán (1998) um resumo sobre três momentos que marcaram os sentidos/significados da avaliação na escola. Primeiro, identifica-se uma tradição de classificação do rendimento escolar dos alunos/as, com a finalidade de permitir seu avanço numa disciplina ou uma titulação num curso, propiciando a seleção e hierarquização de alunos/as. Por essa lógica, instituiu-se que “o professor/a é um ‘especialista’ de competência reconhecida para avaliar seus alunos/as”, e sua prática profissional pouco complicada, que exigia poucas competências técnicas, bastando-se apenas “aplicar uma escala de pontuações simples” (Ibid, p.300).

O segundo momento, referente ao percurso evolutivo da avaliação escolar, caracteriza-se por uma avaliação preocupada com a objetividade na medição de resultados educativos. A avaliação na perspectiva objetivista sofre influência da ciência positivista, do predomínio da psicométrica nas práticas de medição psicológicas e da consequente proliferação dos testes. A intenção era conceber essa prática como uma

“tecnologia precisa”, da mesma forma que se entendeu a “medição psicológica”. Nesse sentido, a objetividade e a tecnificação apresentam-se como elementos atrativos, frente à “arbitrariedade dos exames tradicionais em que se mostrava a subjetividade de quem os propõe e os corrige (Id.).

O terceiro momento que influenciou a orientação pedagógica da avaliação é marcado pela introdução da teoria curricular de Tyler, que, junto a uma visão “condutista” da aprendizagem, ampliava as ideias do sentido anterior da avaliação objetivista. A avaliação, segundo a teoria condutista, deveria 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”. Essa proposta predominou durante os anos de 1960 e 1970 e fortaleceu-se pela “contribuição da psicologia educativa cognitiva de orientação condutista”, que se baseava na necessidade de estabelecer planos sequenciais de instrução altamente rígidos e estruturados, explicitando também passos de aprendizagem que devem ser seguidos para a aquisição de um conteúdo (SACRISTÁN, 1998, p.300).

As orientações da prática avaliativa acima referida, permeadas pelas tentativas de precisão dos objetivos e de tecnificação dos procedimentos, aliadas à tentativa de cientificidade, baseada no positivismo, contribuíram para a consolidação de uma prática educativa que se afastava do entendimento dos indivíduos enquanto seres concretos, repletos de particularidades e características próprias, que se expressam em situações complexas de aprendizagem, difíceis de serem “medidas” e “quantificadas” pelos métodos e parâmetros muito delimitados do modelo da objetividade.

No sentido oposto a essas últimas orientações pedagógicas da avaliação, surge então uma nova proposta metodológica como resultado de uma série de causas e fatores teóricos e pedagógicos.

A legitimação científica e a recuperação de outros métodos de conhecimento nas ciências sociais e na educação, apoiados em outras formas de entender o que é conhecimento válido [...] trouxeram outros procedimentos de avaliação apoiados em fontes de informação admitidas como relevantes (SACRISTÁN, 1998, p.301).

Por essa nova orientação pedagógica, passa-se a valorizar o conhecimento obtido nas relações pessoais, a compreensão do contexto em que está inserido o sujeito, para

compreender seu comportamento, o acompanhamento individualizado e suas particularidades.

É por essa razão, de valorização dos aspectos não objetivos (técnicos) da aprendizagem, que “admitem-se os métodos qualitativos como procedimentos válidos para compreender os fatos educativos” (COOK e REICHARDT *apud* SACRISTÁN, 1998, p.302).

Baseadas nessas causas e fatores que influenciaram o fazer pedagógico, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, surgiram diversas inovações metodológicas que contribuíram para ampliar o entendimento acerca da prática avaliativa no âmbito escolar, surgindo várias concepções e definições de avaliação, ora complementares ora contraditórias.

Encontramos em Franco (1991) informações importantes sobre algumas das abordagens pedagógicas que influenciaram as práticas avaliativas em geral. Em seus estudos, Franco (1991) identifica a origem de alguns aspectos que caracterizam os modelos ou perspectivas de avaliação educacional, com ênfase na análise das perspectivas objetivista e subjetivista. A autora ressalta que as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional ocorreram por meio da Psicologia da Educação, que influenciam até hoje algumas práticas avaliativas na escola.

Nesse contexto, o modelo objetivista de avaliação² surge como sendo resultado das influências do pensamento da Psicologia na Educação. A forma do pensamento objetivista tem origem no modelo científico das ciências naturais, pautado nos princípios fundamentais do positivismo, em que a sociedade é regida por leis naturais e invariáveis, na qual não há ambiguidades. Nesse bojo surge a Psicologia “científica” (entre as décadas de 1960 e 1970), que, fundamentada nos pressupostos da Ciência Positivista, transpõe mecanicamente das Ciências Sociais os mesmos métodos e pressupostos teóricos das Ciências Naturais.

O pensamento objetivista de educação influenciou significativamente as formas de avaliação, principalmente durante os anos 1970, quando surgiram procedimentos

² O modelo objetivista de avaliação detém-se a analisar de forma restrita o produto da aprendizagem, limitando-se a mensurar o quanto de conhecimento pedagógico foi assimilado pelos alunos para, em seguida, classificá-los em “aprovados”, “reprovados”, “aptos”, “não-aptos”. As características principais do modelo objetivista de avaliação compreendem, basicamente, mensuração, classificação, comparação e seleção.

sofisticados de coleta de dados, criação de inúmeros instrumentos de medida, aparelhos, manuais de instrução que, por sua vez, contribuíram para a fragmentação da realidade, supondo que a totalidade poderia ser explicada pela soma dos elementos parciais.

Por outro lado, Franco (1991) ressalta que muitos autores, no mesmo período, partiram de uma postura metodológica radicalmente oposta ao modelo objetivista e adotaram uma abordagem *subjetivista*³, cuja ênfase avaliativa não está mais no objeto, mas sim na atividade do sujeito, ao qual se atribui o “papel de criador da realidade”.

Da abordagem subjetiva decorrem alguns avanços no âmbito da avaliação educacional. Surgem modelos mais abrangentes, cuja importância estaria em capturar o “subjetivo” de uma ação, não o resultado dela. Questiona-se também a aplicação de testes padronizados, cujos resultados são obtidos de forma acrítica. Inicia-se, neste contexto, a valorização da autoavaliação, estudos dos aspectos afetivos e análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem (FRANCO, 1991). No entanto tal abordagem mostra-se insuficiente para explicar a realidade educacional. Prendendo-se às análises “abstratas” e universais, também se fragmenta a realidade, porque perpetua “conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado” (FRANCO, 1991, p.20). Além do mais, trouxe um preconceito radicalmente forte contra a quantificação em pesquisa, como se uma pesquisa que trata de dados quantitativos estivesse necessariamente comprometida com a ciência positivista.

De acordo com Luckesi (2006) e Franco (1991), é importante compreender que, por trás das abordagens pedagógicas da avaliação escolar, há diferentes interesses que as sustentam e as caracterizam, o que implica necessariamente um ato de reflexão para descobrir a qual modelo ou concepção de educação e de sociedade essa prática está vinculada.

Por um lado, Luckesi (2006) entende que refletir sobre a avaliação escolar implica compreender os interesses políticos e ideológicos que estão por trás. Nesse sentido, compreende que diferentes práticas avaliativas correspondem a diferentes

³ Ao contrário do modelo objetivista, a avaliação segundo a perspectiva subjetivista se concentra no sujeito participante do processo ensino-aprendizagem, e não no conteúdo (objeto) da aprendizagem. De acordo com essa concepção, a avaliação detém-se enfaticamente nas ações do sujeito, nas suas atitudes e comportamentos, que interferem no processo de aprendizagem.

concepções pedagógicas e toma como exemplo dois modelos opostos: o modelo liberal conservador e o da transformação social. O primeiro representa o modelo dominante, ainda vigente na sociedade, em que a avaliação se caracteriza pelo autoritarismo, pelo aspecto disciplinador de condutas sociais. O sentido da avaliação, segundo esse modelo, é o de punição, atuando como mecanismo coercitivo, de repressão a comportamentos “indisciplinados” dos alunos, ameaçando-os com a aplicação de provas e testes “surpresa”. Nesse caso, o processo ensino-aprendizagem do conhecimento pedagógico ocorre de modo superficial e unilateral, assim como a avaliação, conforme os critérios definidos isoladamente pelo professor.

O segundo modelo de avaliação, denominado por Luckesi (2006) de transformação social, possui alguns fundamentos importantes para discutir a prática avaliativa na escola: a- o *posicionamento pedagógico deve estar claro e explícito* tanto para os professores quanto para os alunos; b- é necessário que *o professor opere uma conversão para novos rumos*, cujo sentido quer dizer conscientização e prática dessa conscientização, ou seja, “a conversão implica o entendimento novo da situação e dos rumos a seguir e de sua tradução na prática diária” (LUCKESI, 2006, p. 42).

Por outro lado, segundo Franco (1991), refletir sobre o processo de avaliação exige compreender a importância dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos de avaliação. Nesse sentido, a autora entende que qualquer modelo de avaliação concentra decisões expressas na prática do professor quando avalia. Enfatiza, ainda, que tais decisões não são neutras nem arbitrarias.

Ao contrário, traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade, a qual condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula (FRANCO, 1991, p.15).

De acordo com Franco (1991), a importância do aprofundamento na análise dos pressupostos inerentes às modalidades de ação educativa consiste na possibilidade de construir de modo mais consciente a organização curricular, a sistemática de avaliação, bem como funcionar como “parâmetros para julgamento da relevância social dos conteúdos e para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca do aluno” (FRANCO, 1991, p.15).

Por esse entendimento compreendemos que a avaliação é componente indispensável da prática educativa, e sua vinculação com o cotidiano constitui fonte de sentido para compreender o universo educacional como um todo, identificando, analisando e indicando perspectivas para a resolução de problemas originados dentro do contexto escolar, mas que refletem fora dele, reciprocamente. Essa interação entre escola e sociedade implica a revisão dos conceitos e concepções de avaliação, bem como da sua função e sentido/significado para a escola, para o professor e para o aluno.

A respeito da prática avaliativa na escola, Hoffmann (2003) defende uma concepção de “avaliação mediadora”, pela qual compreende que as posturas avaliativas significam posturas de vida. A autora critica que, com o exagero na formalização do processo avaliativo, “perdeu-se o bom senso em relação ao seu significado” (HOFFMANN, 2003, p.148). Percebe-se, segundo a autora, uma forte contradição entre o significado conferido à avaliação na escola e o sentido da avaliação em nossa vida. Enquanto a primeira ocorre em tempo programado, em espaço predeterminado e artificial, sendo concebida como um acontecimento penoso, uma obrigação, no cotidiano fora da escola, avaliação significa “refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas” (Id.)

Para essa autora duas questões devem ser consideradas pertinentes quando se trata de estudos sobre avaliação. Primeiro que o estudo sobre avaliação não significa estudar teorias de medidas educacionais e tratados estatísticos. Segundo que o importante é o desencadeamento de propostas alternativas diante das críticas feitas, não apenas permanecendo nestas últimas.

De acordo com os estudos de Sousa (1991) sobre as concepções de avaliação desenvolvidas ao longo do século XX, as definições de avaliação podem ser sintetizadas em três aspectos gerais: 1. Quanto à *Ênfase* – são privilegiados “os procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho do aluno”. De acordo com Sousa (1991), a avaliação, segundo Ragan, não expressa ideia de julgamento, concebendo-a como sendo um processo descritivo e interpretativo. Para os demais autores investigados, além dos procedimentos, a avaliação requer julgamento do desempenho, baseando-se em objetivos educacionais fixados. 2. Quanto ao *Alvo* – finalidade da avaliação – corresponde a um “julgamento” para Tyler, Taba, Popham, Ebel Gronlund e Ausubel. Para alguns desses autores o julgamento implica analisar a satisfação dos resultados obtidos em relação aos esperados. Para outros, o julgamento

refere-se à ocorrência ou não das mudanças, sem explicitar os aspectos desejados de mudanças ocorridas. 3. Quanto ao *Objeto* – o foco a ser avaliado – a maioria dos autores tem como objeto da avaliação o “aluno” – criança, estudante. Apenas um refere-se genericamente ao “indivíduo”. Outro autor, Popham, define como foco da avaliação qualquer fenômeno educacional, considerando “o aluno como entidade a ser analisada” (Sousa, 1991, p.31).

Baseando-se no que foi exposto por esses autores, Sousa (1991, p.44) observa que “em termos teóricos, a tendência é conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos”, sendo estes os elementos que permeiam os estudos sobre avaliação desenvolvidos no Brasil.

Em se tratando das tendências pedagógicas que historicamente influenciaram as concepções de avaliação no Brasil, Sousa (1991) desenvolveu uma pesquisa⁴, na qual organizou um quadro “descritivo-analítico das tendências dominantes nos estudos sobre avaliação da aprendizagem”. O texto está fundamentado nas propostas veiculadas mais frequentemente nos meios educacionais brasileiros, analisando as concepções de cada um dos autores, desde aspectos como a definição de avaliação (conceito) até a forma de comunicar os resultados originados da avaliação (procedimentos de comunicação dos resultados).

Nos anos 1970, juntamente com os estudos de Tyler, outros autores contribuíram para o aumento da influência do pensamento norte-americano no Brasil, através de traduções dos “manuais de currículo”, como os de Taba, 1974, Ragan 1964, Fleming, 1970 (SOUSA, 1991, p. 28). Naquela época, destacaram-se no Brasil autores como Medeiros (1971) e Vianna (1973), por meio de “publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para desenvolvimento de testes e medidas educacionais” (Ibid, p. 29).

No contexto brasileiro, “evidenciou-se a tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos de procedimentos operacionais” (SOUSA, 1991, p.45). Essa tendência tem origem na

⁴ Trata-se de uma pesquisa sobre a teoria da avaliação da aprendizagem, realizada por Sousa (1991), na qual destacamos algumas informações que consideramos mais importantes para nosso estudo. Mais informações ver: SOUSA, Sandra Z. Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. IN: SOUSA, Clarilza P. de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 12ª edição. – Campinas, SP: Papirus, 1991

teoria geral da administração, que determinava a política educacional do governo militar do Estado brasileiro pós 1964.

O modelo teórico de avaliação da aprendizagem intensamente divulgado no Brasil situa-se, de acordo com Sousa (1991, p.45), no universo da “racionalização do sistema de ensino, como meio para obter maior produtividade”. Contrapondo-se a esse modelo teórico divulgado no Brasil, a autora afirma que “a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade” (Id.).

Entendemos que a escola e seus componentes curriculares deveriam compreender a avaliação em sentido mais amplo do que este que vigora hoje. Seria interessante entender a avaliação, segundo Moacir Gadotti, ao prefaciar Pedro Demo (1999), como um processo intencional que “não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana...”.

No caso da educação escolar, “avaliar serve para se ter consciência sobre o curso dos processos e resultados educativos, com o objetivo de valorizá-los” e, nesse sentido, defende que a avaliação terá de “tratar não apenas com problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas, etc.), mas também nos colocarmos opções de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo [...] como convém expressar os resultados da aprendizagem)” (SACRISTÁN, 1998, p.302).

Por esse pensamento, entendemos que a avaliação escolar, desenvolvida por seus componentes curriculares, deve cumprir uma função mais reflexiva do que aplicativa; orientar em vez de comprovar; discutir o processo em vez de comparar o resultado. Nesse sentido, compreendemos que a avaliação na escola deve tratar os dados da aprendizagem como subsídio para orientar um processo mais amplo do que o de somente ensinar e aprender, sendo materializado no processo de construção do conhecimento.

A avaliação de aprendizagem que tradicionalmente enfatizou o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redimensionada, visto que a incompetência/ fracasso ou competência/sucesso do aluno resultam, “em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada” (SOUSA, 1991, p.46).

Diante do exposto, faz-se necessário que, por um lado, a escola e os seus componentes curriculares estejam atentos aos diferentes aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem, de modo que a avaliação reflexiva supere a avaliação técnica; que os resultados da aprendizagem sirvam de base para refletir nuances da prática pedagógica, em vez de reforçar o conformismo dos atores sociais diante dos problemas e limitações da aprendizagem.

Por sua vez, cabe às áreas de conhecimento, inerentes ao processo educativo, realizar um esforço coletivo por meio de duas frentes de ação. A primeira diz respeito à necessidade de produzir “um referencial teórico [...] que não tenha como referência apenas as questões técnicas da avaliação, mas volte-se para a reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico” (SOUSA, 1991, p.45). A segunda tem a ver com a primeira e trata da relação dialética entre o discurso e a realidade, no sentido de que é necessário repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas, vinculando-as à realidade brasileira, apoiando-se “em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes sociais (Ibid, p. 46).

Se compreendermos que o processo de avaliação escolar constitui-se um elemento metodológico complexo, composto por aspectos subjetivos e objetivos que delimitam e condicionam o processo ensino-aprendizagem, podemos supor que a análise do desempenho do aluno configura-se, apenas, como um dos focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

A avaliação escolar, no sentido amplo de reflexão da prática pedagógica, tem como função “fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno” (Id.).

No sentido exposto, a avaliação pode ser compreendida como um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, um elemento metodológico de apoio às decisões e encaminhamentos pedagógicos, sendo caracterizada como:

Processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações. (...) A avaliação só tem sentido se tiver como partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas as

causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação (GARCIA *apud* SOUSA, 1991, p.46).

Baseando-nos nas narrativas anteriores dos autores pesquisados a respeito do processo ensino-aprendizagem e da avaliação escolar, podemos afirmar que, no contexto da educação brasileira, existem basicamente dois tipos de cenários avaliativos: o primeiro, caracterizado como espaço de reprodução de práticas pedagógicas burocráticas, tecnicistas, racionalistas, cujo ensino se caracteriza pela transmissão da informação objetiva e superficial, influenciado por tendências pedagógicas que enfatizavam “a dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos de procedimentos operacionais” (SOUSA, 1991, p.45). Nesse contexto, a avaliação é entendida como sendo uma prática burocrática e objetivista, cuja finalidade é medir, comparar, selecionar, em que o professor não se preocupa com a individualidade da aprendizagem do aluno, mas sim, com a padronização da informação. E o segundo cenário, em formação, no qual a avaliação escolar constitui-se um processo pedagógico complexo que, ao contrário da dimensão tecnológica da avaliação, caracteriza-se pela valorização e julgamento qualitativo dos diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação valoriza o ecletismo metodológico, as diversas técnicas e meios de realização e funciona como um recurso metodológico que obtém e fornece informações sobre os processos educativos, e não somente sobre a aprendizagem, servindo de orientação para os rumos da prática pedagógica.

A qualidade constitui o aspecto diferencial entre os dois contextos da avaliação mencionados acima. No entanto não se trata do conceito de qualidade que nega a quantidade, a materialidade, mas sim, no sentido de participação, de criação, conforme esclarece Demo (1999), quando afirma que a discussão sobre a avaliação qualitativa gira em torno da qualidade formal e da qualidade política, em que “A primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior a outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria” (DEMO, 1999, p.9).

Se qualidade significa participação, “avaliação qualitativa equivale a avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse” (Ibid, p.33). Para o autor, avaliar os processos participativos requer participar. Porém não é suficiente para a avaliação qualitativa a observação participante, é necessário oportunizar a

autoavaliação, ou seja, permitir que a comunidade (escola, professor, aluno) expresse suas convicções sobre o processo vivido.

Por esse entendimento de avaliação, depreende-se que “avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro [...] mais importante que nosso diagnóstico, é o diagnóstico da comunidade [...] a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a” (Ibid, p.24).

Nesse sentido, não se pode negar a complexidade dessa prática no âmbito escolar, uma vez que dela decorre uma diversidade de implicações no contexto de vida do professor, dos atores sociais e do sistema escolar como um todo.

Compreendemos a avaliação por uma perspectiva que valoriza as informações advindas do processo ensino-aprendizagem e amplia as formas e estratégias metodológicas de avaliação desse processo, levando em consideração as circunstâncias que envolvem o objeto avaliado e as pessoas envolvidas no contexto. Essa compreensão de avaliação “evidencia que estamos diante de uma prática profissional nada simples, em cuja realização há várias operações envolvidas, já que consiste num processo de *aquisição, de elaboração de informação e expressão de um julgamento* a partir da informação coletada” (SACRISTÁN, 1998, p.303, *grifo do autor*).

A complexidade que caracteriza a prática avaliativa refere-se menos à quantidade dos instrumentos envolvidos no processo e nível de dificuldade e exigência da tarefa e mais à natureza dos elementos que a constituem e direcionam as atividades do sistema escolar, conforme esclarece a citação abaixo:

A avaliação é um elemento complexo que possui características social, histórica e pessoal, que lhe conferem poder de influenciar a vida das pessoas e as situações em que vivem. Ela reflete a forma como o professor pensa a sua concepção de mundo, sua ética, sua forma de ver o aluno e seus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a escola e sobre sua função (AMARAL e DINIZ, 2009, p.241-242).

Como podemos perceber, atualmente são muitos os autores que defendem a condição de complexidade que envolve a avaliação. Do ponto de vista da prática escolar, a “avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa” (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Nesse sentido, concordamos com Freire (1996) quando afirma que a prática educativa deve reunir elementos ou “saberes necessários” à prática docente crítica, que se constituam indicadores de uma educação democrática, crítica e autônoma. Preocupada com a aprendizagem do aluno e sendo co-responsável pela formação humana.

Compreendemos que ensinar constitui um conjunto de ações desencadeadas inicialmente pelo professor, mas somente se materializa no encontro e na relação dialética das ações do professor e do ator social, seja na educação de crianças, de jovens seja na de adultos. Segundo Freire (1996), na prática educativa “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22, grifo do autor).

A avaliação, nesse contexto, deve discutir a prática pedagógica, analisando os aspectos didático-metodológicos referentes ao processo ensino-aprendizagem, tais como os critérios utilizados pelo professor na seleção de conteúdos, suas estratégias metodológicas, a coerência entre os objetivos de ensino.

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado (FREIRE, 1996, p.23).

Se compreendermos que o ato de ensinar só ocorre à medida que se processa alguma aprendizagem, a avaliação deve então analisar os condicionantes do processo ensino-aprendizagem, não apenas os aspectos objetivos do conhecimento técnico, mas também considerar os fatores relativos às emoções, aos aspectos sociais, culturais, psíquicos que interferem no processo de aprendizagem. Em outras palavras, é necessário discutir em sentido amplo as razões pelas quais o processo efetivou-se ou não. Avaliar, segundo essa perspectiva de ensino, significa refletir sobre o processo de formação do qual participam professor e ator social.

Freire (1996), quando escreve sobre o ato de ensinar baseando-se no compromisso e na responsabilidade ética, afirma que “... transformar a experiência

educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.33).

Pensando nessa responsabilidade educativa, é que entendemos que a prática avaliativa não é composta somente de aspectos técnicos, de medidas e escalas numéricas, mas, sobretudo, de valores e de referências de conhecimento ligadas ao comportamento, à atitude e às intenções do educador e dos atores sociais envolvidos em todo esse processo. Nesse sentido, a avaliação deve valorizar ainda mais as experiências anteriores, o conhecimento, as habilidades e técnicas adquiridas ao longo da história de cada um desses sujeitos, que caracterizam e marcam suas formações pessoal, educacional e profissional.

No cenário de educação escolar, composto de ideias, ações e interesses políticos, pedagógicos, que se confrontam ou se complementam, de acordo com a época e o contexto de cada sistema educacional, vimos aparecer uma diversidade de definições e concepções de avaliação que passamos a refletir.

Do ponto de vista conceitual, Luckesi (2006) apresenta uma definição de avaliação que corresponde, inicialmente, a “*um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*” (LUCKESI *apud* LUCKESI, 2006. Grifo do autor). O desdobramento dessa definição aponta para três elementos que constituem a avaliação.

Primeiro, ela é um juízo de valor, o que implica uma qualidade ao objeto. Segundo, o julgamento baseia-se nos caracteres relevantes da realidade, o que constitui a sua objetividade. E, terceiro, a avaliação implica uma tomada de decisão (LUCKESI, 2006).

Quanto ao juízo de valor, uma das características da prática avaliativa, Sacristán (1998, p.302) compreende “que o termo ‘julgamento’ é mais amplo em significado do que o de notas ou classificações escolares”, uma vez que a própria ideia de avaliação inclui a valorização de diferentes aspectos, tanto aqueles relacionados à identificação do nível ou grau do estudante em relação às mudanças de conduta e aquisição de conhecimento, quanto às condições adequadas dos “resultados obtidos em relação aos critérios ou objetivos desejáveis”.

Por essa lógica de avaliação, concebida como um recurso para obter informação sobre os processos educativos no âmbito escolar, entende-se a avaliação de alunos “*como o processo por meio do qual os professores/as [...] buscam e usam informação*

de numerosas fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno/a em geral ou sobre alguma faceta em particular do mesmo” (SACRISTÁN, 1998, p.302, grifo do autor).

Por sua vez, referindo-se ao processo de avaliação escolar, Libâneo (1994, p.195) amplia nosso debate afirmando que a “avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”.

De acordo com Libâneo (1994), o processo de avaliação escolar compreende três grandes funções, que podem ser classificadas em: função pedagógico-didática; função de diagnóstico; função de controle.

Percebemos, nas reflexões sobre avaliação, realizadas por Luckesi (2006), Libâneo (1994) e Sacristán (1998), diversos aspectos em comum que se relacionam de forma dinâmica no âmbito da avaliação escolar. De acordo com esses autores, o processo de avaliação escolar possui características fundamentais, tais como a necessidade de coleta de dados ou informações relevantes; a valorização das circunstâncias que envolvem a realidade investigada; o julgamento dessas informações (dados) e a tomada de decisão, visando às ações futuras.

Por sua vez, Sacristán (1998) destaca outras funções da avaliação escolar, as quais ampliam as perspectivas apresentadas por Libâneo, sem excluir nenhuma delas. “A avaliação desempenha diversas funções, isto é, serve a múltiplos objetivos, não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o professor/a, para a instituição escolar, para a família e para o sistema social” (SACRISTÁN, 1998, p.322). De acordo com esse autor, a avaliação escolar pode ser sistematizada, conforme as funções que exerce na escola: *Definição dos significados pedagógicos e sociais; Funções sociais; Poder de controle; Funções pedagógicas* (diagnóstico, orientação, recurso para individualização, entre outras); *Organização escolar*.

Os significados pedagógicos e sociais devem ser refletidos no processo de avaliação, uma vez que todo conhecimento ou conteúdo escolar é constituído de significados instituídos tanto na escola quanto na vida comum, muitas vezes não sendo explícitos, mas que devem ser considerados no processo de avaliação escolar.

A função social que a avaliação escolar cumpre constitui a base da sua existência como prática escolar. O certificado de um saber, as formas de se comportar, os títulos emitidos pelo sistema escolar “comprovam” quem sabe, “autorizam” os sujeitos a avançarem de nível ou alcançarem determinados espaços no mercado de trabalho. É

essa relação com a sociedade extraescolar e com o mercado de trabalho que se fundamenta a função social da avaliação e que, por essa razão, a prática avaliativa deve ser refletida a todo momento pela comunidade escolar.

O poder de controle exercido pela avaliação pode ser considerado como uma “função geralmente oculta da avaliação” (SACRISTÁN, 1998). O poder ou a condição de quem pode emitir qualquer julgamento de valor ou de referência torna o processo avaliativo quase sempre autoritário nas instituições escolares. Porém “este controle nem sempre aparece como conflitante, imposto e autoritário, ele pode ser assimilado sem provocar problemas nem rebeldias, dentro de um estilo liberal e democrático” (Ibid, p.326.).

As funções pedagógicas da avaliação dizem respeito à análise do ambiente escolar. Essa é a legitimação mais explícita das funções da avaliação escolar, porém não constitui a razão mais determinante da sua existência. Pelo fato de não ser a única função da avaliação, o papel da avaliação no contexto escolar deve estar relacionado às consequências que terá para outras funções, como as citadas anteriormente.

A avaliação também cumpre uma função importante na organização escolar, uma vez que a organização do currículo escolar implica níveis e especialidades que, por sua vez, exigem algum sistema de comprovação.

A subdivisão do currículo em níveis de competência e a evolução das capacidades dos alunos/as obriga a uma ordenação do ensino, e à previsão de um sistema de promoção em que, para ter acesso a certos componentes curriculares, cursos, ciclos ou níveis, requer-se um determinado grau de competência (SACRISTÁN, 1998, p.332).

De fato, entendemos que as nuances relativas às concepções, conceitos e funções da avaliação no sistema escolar contribuem para torná-la cada vez mais uma prática complexa, merecedora de investigação constante no âmbito das pesquisas educacionais, como também da prática cotidiana do professor e da comunidade escolar. Nesse sentido, optamos em descrever resumidamente algumas tendências ou perspectivas de avaliação escolar e suas definições gerais, tomando-se como base os referenciais teóricos adotados neste estudo. Para isso apresentamos a seguir um quadro-síntese dessas abordagens avaliativas, contendo informações gerais a respeito das definições e características da avaliação.

Ressaltamos, porém, que a descrição das concepções de avaliação contidas no quadro nº 01 (abaixo) não corresponde ao posicionamento dos respectivos autores, mas, diz respeito ao levantamento histórico das abordagens que mais influenciaram a prática pedagógica na escola, no tocante à metodologia da avaliação e de seus instrumentos.

Quadro nº 01 - Síntese das abordagens pedagógicas de avaliação escolar.

Referência	Tendências/ Perspectivas da avaliação escolar	Definição de avaliação (características gerais)
Sandra Sousa (1991)	Abordagem Objetivista da avaliação.	Avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. A ênfase está nos procedimentos de coleta de dados de desempenho do aluno. Objeto de avaliação é o aluno. A finalidade principal da avaliação é o julgamento.
José Sacristán (1998)	Avaliação do rendimento escolar dos aluno/as.	A avaliação tem a finalidade de permitir o avanço do/a aluno/a numa disciplina ou uma titulação num curso, propiciando a seleção e hierarquização de alunos/as.
	Avaliação objetivista (mensuração de resultados educativos).	Avaliação baseada na objetividade e na tecnificação dos instrumentos. Visão “condutista”: aprendizagem somente ocorre quando há mudanças de conduta, observáveis por meio de técnicas objetivas de avaliação.

	Teoria curricular.	Avaliação se caracteriza pela definição de planos sequenciais de instrução altamente rígidos e estruturados, explicitando também passos de aprendizagem que devem ser seguidos para a aquisição de um conteúdo.
	Abordagem qualitativa	Valorização do conhecimento obtido nas relações pessoais; compreensão do comportamento do aluno e seu contexto. Utilizam-se métodos qualitativos como procedimentos válidos para compreender os fatos educativos.
Maria Franco (1991)	Perspectiva objetivista.	Analisa de forma restrita o produto da aprendizagem, limitando-se a mensurar o quanto de conhecimento pedagógico foi assimilado pelos alunos, classificando-os em “aprovados”, “reprovados”, “aptos”, “não-aptos.
	Perspectiva subjetivista.	A ênfase avaliativa não está mais no objeto, mas sim na atividade do sujeito. A importância da avaliação estaria em capturar o “subjetivo” de uma ação, não o resultado dela. Inicia-se nesse contexto a valorização da autoavaliação.
Cipriano Luckesi (2006)	Perspectiva autoritária e disciplinadora de condutas.	A avaliação constitui-se instrumento punitivo, mecanismo coercitivo, de repressão a comportamentos indisciplinados, por meio da aplicação de provas e testes.

	<p>Perspectiva de transformação social.</p>	<p>O posicionamento pedagógico deve estar claro e explícito; a avaliação constitui-se um juízo de valor, expressando uma qualidade ao objeto. O julgamento baseia-se nos caracteres relevantes da realidade, auxiliando uma tomada de decisão.</p>
--	---	--

A reflexão sobre o histórico das tendências pedagógicas da avaliação na educação mostra que, do ponto de vista político e ideológico, aquelas que se fundamentam em propostas de caráter extremista (tecnicista, objetivista/quantitativa, subjetivista/qualitativa), desvinculada do sentido histórico e da realidade social dos educandos, não contribuem para uma formação educacional crítica, portanto vazia em significado.

No entanto, no que pese à influência dessas abordagens nas formas de avaliação escolar atuais, lembramos que hoje existem outros entendimentos e propostas de avaliação que superam as limitações do viés objetivista e subjetivistas da avaliação. Algumas dessas propostas já foram citadas anteriormente, como é o caso da concepção de avaliação mediadora, de Jussara Hoffmann, da compreensão de avaliação como “julgamento”, de Cipriano Luckesi e reforçada por José Sacristán.

Diante do exposto, consideramos que a avaliação deve se articular no cenário escolar pelo vínculo “indivíduo-sociedade”, valorizando-se fundamentalmente a dimensão histórica dos atores sociais, suas experiências anteriores, identificando os condicionantes socioculturais da aprendizagem, suas competências e habilidades.

Ressaltamos, porém, que para desenvolver uma avaliação que contextualiza o conhecimento pedagógico articulado à realidade social, faz-se necessário conhecer e interpretar tal realidade, identificando suas desigualdades socioculturais, seus conflitos e os diversos interesses, levando-se em conta a especificidade de um contexto local (escola) e dos diferentes contextos (escola-escola e escola-sociedade). “Dessa perspectiva, qualquer avaliação dos processos psíquicos (percepção, pensamento, imaginação, emoções, expectativas, etc.) deve ser historicamente fundamentada” (FRANCO, 1991, p. 22).

No presente estudo, compreendemos a avaliação escolar como processo que analisa detalhadamente os aspectos objetivos e subjetivos do processo ensino-aprendizagem, processo este contínuo, inacabado, provisório. A avaliação, enquanto processo, constitui-se uma prática pedagógica complexa, no sentido de que, além de analisar os caminhos, metas e conteúdos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, interfere na interpretação da vida fora da escola, ao refletir e julgar aspectos psicológicos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos.

Segundo nosso entendimento, a avaliação escolar efetivada por meio dos seus componentes curriculares, dos quais destacamos a Educação Física, deveria constituir-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem enquanto elemento metodológico que reflete criticamente tanto o ensino quanto a aprendizagem, tendo-se como referência a participação coletiva, articulada pelo diálogo e pelo pensamento crítico da realidade.

Por essas razões, entendemos que o sentido da avaliação escolar deve estar na reflexão, do ensino, da aprendizagem, da prática pedagógica, em sentido amplo. Compreendida como elemento metodológico, a avaliação dispõe de uma diversidade de instrumentos que auxiliam no processo de obtenção das informações sobre a prática pedagógica, cujos resultados servem de base para refletir e indicar os caminhos pedagógicos necessários para alcançar novos patamares ou níveis do conhecimento pedagógico desejado.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No capítulo anterior, fizemos uma incursão acerca da trajetória da avaliação escolar, apontando as principais características, definições e funções da avaliação segundo as tendências pedagógicas da educação. Agora, iniciamos a mesma discussão, porém a partir de um novo contexto, o da avaliação na perspectiva da Educação Física como componente curricular.

Destacamos as principais concepções de avaliação desenvolvida no âmbito da Educação Física, identificando suas implicações metodológicas no cenário escolar, principalmente quanto ao conteúdo, formas e finalidade da avaliação.

Inicialmente, para o “segundo momento” deste estudo, apresentamos um pouco do universo da pesquisa desenvolvida na Educação Física a respeito da avaliação do processo ensino-aprendizagem na escola. Em princípio, relatamos os trabalhos de dissertação de mestrado e tese de doutorado e as pesquisas que tratam da avaliação na Educação Física escolar, publicadas em Congressos e Encontros científicos da área.

Procuramos identificar a produção de teses e dissertações a respeito da avaliação em educação física escolar, junto ao Banco de Dados da CAPES (<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>), tendo-se como critério de busca a expressão “*Avaliação em educação física escolar*”, cujo resultado constitui um total de 17 (dezesete) trabalhos encontrados em diferentes anos. Tentamos selecionar as produções dos últimos cinco anos, porém não encontramos disponíveis as produções do ano 2008. Diante dessa dificuldade, consideramos apenas os trabalhos publicados entre os anos de 2003 e 2007.

Em 2003, foram encontrados dois trabalhos de dissertação de Mestrado, com certa relevância em virtude do tema investigado e da abordagem adotada. O primeiro⁵ analisa o percurso histórico das concepções teóricas em Educação Física do ponto de vista da avaliação, discutindo os aspectos teóricos da avaliação no Brasil. O trabalho se constitui em intervenção pedagógica, sendo aplicado na escola a partir da perspectiva de

⁵ MAUAD, Juçara Maciel. *Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência*. 01/02/2003.

avaliação defendida pelo Coletivo de Autores (1992). Não propõe a criação de um modelo, apenas aponta possibilidades para avaliar em Educação Física. O segundo⁶ trata da avaliação a partir dos contextos da educação e da Educação Física, procurando compreender a prática avaliativa na relação entre os saberes e fazeres da Educação Física escolar, assim como busca compreender os fatores que influenciam o processo de avaliação a partir da experiência pedagógica em escolas da Rede Pública e Privada.

No ano de 2004, foram encontrados três trabalhos de dissertação de Mestrado, sendo que, o primeiro⁷ detém-se mais especificamente ao processo avaliativo, traçando a trajetória dos processos avaliativos, com destaque nos objetivos e instrumentos de aplicação, analisando desde a introdução da Ginástica no Brasil até as concepções mais recentes. Concebe a avaliação como uma “técnica denominada formativa”, referindo-se ao processo de aprendizagem do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social. Os outros dois trabalhos não se aprofundam tanto nos aspectos pertinentes ao processo de avaliação, sendo o segundo⁸ caracterizado como um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico a partir dos ciclos de formação, discutindo o conceito de organização do trabalho pedagógico a partir das categorias *avaliação/objetivo* e *conteúdo/método*, destacando a problemática da “não reprovação” por esse modelo. O terceiro⁹ trabalho é o que mais se afasta do tema em discussão e corresponde à avaliação de um programa temático de Educação Física para o Ensino Fundamental com base na Cultura Corporal de Movimento, considerando o desenvolvimento de habilidades e competências através dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Percebemos que houve uma convergência de temas, cujos trabalhos foram publicados entre os anos de 2005 e 2006, que nos levou a agrupá-los em algumas categorias. Identificamos, ainda, que a maior publicação de trabalhos concentra-se no ano de 2005 e que a análise destes permite a identificação panorâmica da produção sobre avaliação em educação física escolar. Em 2005¹⁰ foram encontradas 7 (sete)

⁶ SANDRA, Aparecida Bratfische. *Avaliação em educação física escolar no ensino fundamental II: conceitos e desafios*. 01/09/2003.

⁷ CORREIA, Elizete Silva Resende. *Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na educação física*. 01/10/2004.

⁸ PEREIRA, Manuel Carlos Mesquita Correa. *Educação física escolar: uma concepção de avaliação formativa*. 01/04/2004.

⁹ MAFFEI, Willer Soares. *Redimensionando a educação física escolar: uma proposta de programa temático*. 01/03/2004.

¹⁰ VIANA NETO, Alcyr Alves. *A diagnose das práticas desportivas no ensino fundamental das escolas públicas circunvizinhas ao CEFET - Urutai/GO*. 01/03/2005.

dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado; em 2006, identificamos 1 (uma) dissertação de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado.

As principais características dessas pesquisas podem ser agrupadas em três categorias referentes ao processo de avaliação em Educação Física: 1) *Estudos que investigam o processo pedagógico em geral, mas não explicitam claramente a concepção de avaliação que defendem ou acreditam.* 2) *Estudos que têm como ênfase o processo de aquisição de habilidades motoras e desenvolvimento da aptidão física dos escolares, utilizando-se como instrumentos de avaliação testes físicos, medidas antropométricas, estudo das digitais, como análise da predisposição genética dos alunos para as atividades físico-esportivas.* 3) *Estudos que refletem o processo avaliativo a partir da prática pedagógica do professor formado ou em formação, este último discutindo a relação das experiências avaliativas anteriores (educação escolar e no ensino superior) na qualidade da prática avaliativa do futuro professor.*

Apesar da semelhança de temas identificada entre os trabalhos desse período, encontramos também estudos que expressam diferentes concepções pedagógicas e de avaliação, ora avançando - apontando perspectivas críticas ao modelo pedagógico atual -, ora retrocedendo - reforçando práticas avaliativas e reproduzindo objetivos de ensino meramente burocráticos, desconectados da reflexão crítica do conhecimento.

Por fim, no ano de 2007, encontramos apenas dois trabalhos de dissertação de mestrado, os quais não discutem profundamente o tema da avaliação. Um dos trabalhos refere-se a como os professores ressignificam suas práticas face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, apontando como avanço a concepção de avaliação formativa apresentada naquele documento. O segundo trabalho retrata uma experiência de proposta de Educação Física a partir de encaminhamentos do projeto político-pedagógico de uma escola pública, mas não esclarece a compreensão de avaliação implementada na referida proposta.

MENDES, Evandra Hein. *Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar.* 01/12/2005.

CHAVES, Felipe Lucero. *A opinião dos alunos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental acerca da educação física escolar.* 01/05/2005.

VILLOWCK CINI, Gabriela. *As relações entre percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas.* 2005.

MEDEIROS, Humberto Jefferson de. *Perfil antropométrico, qualidades físicas básicas e a dermatoglia de escolares através de estágios maturacionais no estado do Rio Grande do Norte.* 01/06/2005.

BIGOTTI, Stefano. *Avaliação do Crescimento e Desenvolvimento Motor de Alunos da Quarta Série do Ensino Fundamental.* 01/08/2005.

SANTOS, Wagner dos. *Avaliação na educação física escolar: do mergulho à intervenção.* 01/03/2005.

Além das pesquisas (dissertações e teses) sobre avaliação da educação física escolar, investigamos também outras fontes de publicação, tais como o CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), sendo este o principal congresso científico da área no País. Para tanto, recorremos aos trabalhos publicados nas três últimas edições do evento, ocorridos nos anos de 2003 (Caxambu/MG), 2005 (Porto Alegre/RS) e 2007 (Recife/PE), particularmente aquelas encontradas no Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT ESCOLA).

Recorremos também aos trabalhos publicados nos diversos materiais didáticos elaborados pelo Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física (Paidéia) - Centro Integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em convênio com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A observação dos trabalhos publicados pelo Paidéia/UFRN deu-se porque compreendemos que este constitui-se, no Brasil, uma fonte de expressivo investimento pedagógico em prol de uma prática reflexiva da Educação Física na escola que, através de cursos de aperfeiçoamento, aprofundamento e especialização, contribui para o processo de qualificação da formação docente. E que, através do amplo acervo de material didático produzido pela/para a comunidade escolar, divulga experiências pedagógicas exitosas, realizadas no contexto pedagógico da educação física escolar.

Nesse sentido, originou-se o desejo de saber se os trabalhos publicados nos Anais do Encontro Nacional de Artes e Educação Física (ENAEF), promovido pelo Paidéia, tratavam o tema “avaliação da aprendizagem escolar” na educação física. Para isso, recorremos às edições do ENAEF, realizadas anualmente de 2005 a 2008. Analisamos também os trabalhos publicados na Coleção Cotidiano Escolar e na Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física.

Em se tratando de Congressos Científicos da área, descrevemos inicialmente os trabalhos publicados no GTT ESCOLA/ CONBRACE, utilizando como referência apenas o formato “comunicação oral”, de modo que pudéssemos identificar nas pesquisas, concluídas ou em andamento, aspectos relevantes para se pensar a prática avaliativa da educação física nas escolas do Brasil.

Durante o XIII Conbrace (2003), foram apresentados no GTT Escola um total de 29 (vinte e nove) trabalhos, destes, a maioria, 20 (vinte), no formato comunicação

oral. No entanto apenas 1 (um) trabalho tratava da avaliação como objeto central da pesquisa.

Os demais estudos analisados no XIII Conbrace (2003) discutem aspectos didático-pedagógicos que englobam a avaliação, sem tratá-la especificamente como objeto de estudo. Foram encontradas pesquisas que refletem alguns aspectos, tais como planejamento de ensino dos professores de educação física, estratégias de ensino e propostas pedagógicas, porém não aprofundam a discussão a respeito do conceito, da função e finalidade da avaliação no contexto da prática pedagógica da educação física escolar. Sendo assim, mesmo cientes da relação estreita que há entre tais elementos pedagógicos, a maior parte dos autores não aborda a avaliação em educação física escolar como tema central das suas pesquisas.

O GTT-Escola do XIV Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), ocorrido no ano de 2005, aprovou 56 (cinquenta e seis) trabalhos para serem apresentados, sendo que apenas 4 (quatro) pesquisas asseguram em seus objetos de estudo a avaliação como tema central, apontam reflexões e discutem por diferentes óticas a prática avaliativa em educação física escolar.

No primeiro trabalho, denominado *Avaliação do rendimento escolar nas aulas de educação física*¹¹, foram aplicados questionários a professores e alunos das escolas pesquisadas para verificar o processo de avaliação do rendimento escolar nas aulas de educação física e identificar, a partir da avaliação, aspectos relacionados à qualidade e à quantidade dos objetivos propostos e as metodologias de ensino empregadas. Os pesquisadores querem saber se os professores de educação física realizam a avaliação do rendimento escolar dos alunos e de que forma, se os alunos estão de acordo com a proposta de avaliação adotada e se os professores identificam mudanças na aprendizagem.

Observamos, no segundo trabalho, *Avaliação nas aulas de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre*¹², que os autores não se preocupam em saber se os professores avaliam ou não, mas sim em compreender o que é avaliado e como ocorre a avaliação na escola de Ciclos de Formação da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Dessa forma, a partir do que foi observado na referida pesquisa, o

¹¹ LACERDA, Daniel P. e MOREIRA, Victor C. *Avaliação do rendimento escolar nas aulas de educação física*. ANAIS. XIV CONBRACE, Porto Alegre/RS, 2005.

¹² OLIVEIRA, Lusana R. de, et al. *Avaliação nas aulas de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. ANAIS. XIV CONBRACE, Porto Alegre/RS, 2005.

estudo traz apontamentos metodológicos de como a prática da avaliação educacional vem acontecendo nas aulas de educação física da rede de ensino municipal de Porto Alegre.

O terceiro trabalho encontrado nos Anais do XIV Conbrace (2005) intitula-se *Intervenção com o cotidiano escolar: uma experiência com a educação física*¹³. Esse estudo acompanha a prática pedagógica de uma professora de educação física das séries finais do ensino fundamental e tem como objetivo caracterizar, problematizar e intervir nessa prática pedagógica, especialmente no que tange à prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Observamos, nesse trabalho, a intenção dos autores de indicar novos rumos para educação física na escola a partir da intervenção na prática avaliativa.

O quarto e último trabalho denomina-se *Limites e perspectivas de superação do problema da avaliação no contexto do projeto escola para o século XXI da rede municipal de Goiânia*¹⁴. Esse estudo se caracteriza como uma análise da prática da avaliação, implementada pela proposta pedagógica “Escola para o século XXI”, cujo objetivo é descrever criticamente as principais concepções de avaliação educativa, identificando dentre elas aquela contida na proposta pedagógica em questão, e também confrontar tais concepções educativas com as vertentes teóricas da educação física escolar.

Durante o XV CONBRACE, realizado no ano de 2007, na cidade de Recife/PE, identificamos a publicação de 35 (trinta e cinco) trabalhos no GTT Escola, sendo encontrado apenas 4 (quatro) referentes à avaliação no contexto da educação física escolar.

Nesse evento, identificamos o trabalho intitulado *Avaliação em educação física na perspectiva dos ciclos de formação e desenvolvimento humano*¹⁵, que tem como objetivo identificar e analisar as práticas e concepções de avaliação utilizadas nas aulas de educação física numa escola do município de Goiânia e contribuir com a construção de uma proposta de avaliação na perspectiva dos Ciclos de Formação e

¹³ SANTOS, Wagner dos. e CHNEIDER, Omar. *Intervenção com o cotidiano escolar: uma experiência com a educação física*. ANAIS. XIV CONBRACE, Porto Alegre/RS, 2005.

¹⁴ SANTANA, Helena M, M. de. *Limites e perspectivas de superação do problema da avaliação no contexto do projeto escola para o século XXI da rede municipal de Goiânia*. ANAIS. XIV CONBRACE, Porto Alegre, 2005.

¹⁵ SANTOS, Ana Paula G. dos e RODRIGUES, Anegleyce T. *Avaliação em educação física na perspectiva dos ciclos de formação e desenvolvimento humano*. ANAIS. XV CONBRACE, Recife/PE, 2007.

Desenvolvimento Humano. Com isso as autoras buscam especificamente identificar mudanças quanto à avaliação da aprendizagem do sistema seriado para o sistema de ciclos, assim como elaborar materiais e instrumentos de avaliação.

No trabalho, *Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada*¹⁶, tem-se como objetivo verificar como os sujeitos que constituem a escola (alunos, pais, professores, coordenador pedagógico e diretor da escola) reagiram às orientações e alterações da avaliação do processo ensino-aprendizagem realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, no período transitório entre as gestões públicas dessa cidade. As autoras discutem os resultados obtidos sobre a perspectiva de avaliação a partir das mudanças implementadas por essa Secretaria, considerando-se a proposta dos ciclos de desenvolvimento humano.

Além das fontes de pesquisa citadas anteriormente, procuramos outros estudos que pudessem contribuir na configuração de uma visão panorâmica sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. Nesse caso, encontramos o material didático elaborado pelo Paidéia: Coleção *Cotidiano Escolar Educação Física no Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries)* e a Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física, publicada nos anos de 2005 a 2007.

Nessas duas fontes, observamos diversos artigos, relatos de experiência e pesquisas em Educação Física, que constituem particularmente a Coleção Cotidiano Escolar, composta de 4 (quatro) volumes, e a Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física, em 3 (três) números de publicação. Na primeira fonte, encontramos 2 (dois) artigos e 36 (trinta e seis) relatos de experiência. Na segunda, identificamos 29 (vinte e nove) artigos e 1 (uma) resenha.

Tanto na Coleção Cotidiano Escolar quanto na Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física, ambas elaboradas pelo Paidéia, os autores abordam diversas temáticas, dentre elas, a seleção e o trato metodológico dos conteúdos da educação física e perspectivas de sistematização desses conteúdos. Apresentam relatos de experiências pedagógicas que apontam inovações metodológicas e discutem a diversidade da Cultura de Movimento como possibilidade de conhecimento da educação física escolar. Relacionam o movimento e o processo de aprendizagem na escola.

¹⁶ PEDROZA, Reigler Siqueira e RODRIGUES, Anegleyce T. *Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada*. ANAIS. XV CONBRACE, Recife/PE, 2007.

No entanto, após leitura dos resumos dos artigos e das introduções dos relatos de experiência publicados pelo Paidéia, especificamente nas duas fontes anteriormente citadas, não encontramos nenhum registro sobre a avaliação da educação física escolar nas pesquisas realizadas nem nos relatos de experiência.

Analisando essa produção, percebemos que, por um lado, a discussão sobre avaliação na educação física escolar vem sendo um tema recorrente entre muitos pesquisadores, sendo considerado um elemento pedagógico importante na continuidade do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, parece-nos que são poucas as pesquisas que têm compreendido a avaliação em educação física escolar como elemento metodológico integrador desse processo. Consideramos que a maior parte dos estudos sobre avaliação tem privilegiado um eixo de discussão voltado para a análise da aprendizagem, não se aprofundando em outras questões importantes do processo de avaliação, tais como os procedimentos metodológicos adotados pelo professor; a definição dos critérios de avaliação; a finalidade da avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física.

Para entendermos melhor como vem ocorrendo a avaliação nas aulas de educação física na escola, faz-se necessário conhecer ou reconhecer um pouco da sua história de inserção no cenário escolar, identificando os aspectos legais, pedagógicos e metodológicos que norteiam até hoje sua prática pedagógica.

A inserção da educação física na escola compõe uma história no Brasil marcada ainda no século XIX pelas ideias e práticas pedagógicas baseadas nas instituições militares e médicas, que influenciaram/determinaram por um longo período a prática pedagógica da educação física na escola, fazendo-a cumprir ora funções de preparação do corpo para a defesa da pátria, ora funções higienistas, com ênfase nas mudanças de hábito de saúde e higiene da população. Nesse período, mesmo com o aval da elite imperial a favor dos investimentos militares e médicos numa educação do físico, a obrigatoriedade da prática das atividades físicas nas escolas sofria certa resistência por parte da população, que ainda associava qualquer trabalho físico ao trabalho escravo da época (BRASIL, 2000).

No fim do século XIX, ocorrem inúmeras modificações políticas, sociais e econômicas, das quais destacamos a Reforma Couto Ferraz, de 1851, que torna “obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte”, e o parecer de Rui Barbosa sobre o Projeto 224, Decreto nº 7.247, de 1879, defendendo “a inclusão da

ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas” (BRASIL, 2000, p.20).

No Brasil do século XX, a década de 1930 é marcada pelas ideias nazistas, associando a eugeniação da raça à educação física, que passa a assumir outros objetivos, como o de defesa da pátria, de preparação pré-militar, higiênicos e de prevenção de doenças.

Somente na elaboração da Constituição de 1937, “é que se fez referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular)” (BRASIL, 2000, p.21).

Em meados do século XX, após um longo período de discussão, de mudanças teóricas e políticas na sociedade brasileira, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, tornando obrigatória a educação física para o ensino primário e médio. No período compreendido entre 1851, introdução da Educação Física na escola, e meados do século XX, o ensino da Educação Física baseava-se exclusivamente nas atividades práticas, voltadas para os diversos fins (preparação do corpo, promoção da saúde, hábitos de higiene), conforme o interesse do Estado e dos regimentos legais da educação básica brasileira.

No Brasil, as décadas de 1960 e 1970, como observado no capítulo anterior, foram marcadas por uma educação de tendência tecnicista. Nesse período, ainda havia uma influência bastante forte dos princípios preconizados pelo Método Desportivo Generalizado (MDG), introduzido no Brasil na década de 1950. Apesar de haver outras propostas teórico-metodológicas na época, tanto no âmbito da educação quanto da educação física escolar, o modelo tecnicista de educação e o processo de esportivização do ensino da educação física ainda se fazem presentes.

Um exemplo da concepção tecnicista de educação da época pode ser visto na Lei nº 5.540 (1968) e na Lei 5.692 (1971), que reforçavam o caráter instrumental da educação física: “era concebida uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno” (BRASIL, 2000, p.22). A ênfase dada às habilidades motoras e esportivas como conteúdo de ensino da educação física possui respaldo legal, conforme os dispositivos previstos no artigo 3º, do Decreto-Lei Nº 69.450/71, onde se afirma que “a partir da 5ª série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação esportiva” (SOUZA, 1993, p.136).

Os determinantes legais e teóricos da época, baseados na teoria clássica da avaliação, que, na Educação Física, fundamentava-se nas taxonomias do desenvolvimento motor, influenciaram significativamente tanto o currículo da formação de professores quanto a perpetuação de uma prática pedagógica baseada e avaliativa nas escolas brasileiras.

No ano de 1996, depois de mais de uma década repleta de discussões de cunho filosófico, político, pedagógico e ético, que marcou profundamente a Educação Física durante os anos de 1980 e início de 1990, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº 9.394/1996. A referida lei tenta diminuir as discrepâncias ou distanciamentos pedagógicos da educação física em relação aos demais componentes curriculares, explicitando no art. 26, § 3º, que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Atualmente, ainda percebemos que a prática avaliativa na educação física escolar vem privilegiando a análise dos aspectos motores, das valências físicas, habilidades esportivas, mesmo tendo superado, do ponto de vista legal, os regimentos e normatizações que “concebiam” o ensino a partir do modelo tecnicista/ reprodutivista.

Percebemos que o aspecto legal, por si só, não garantiu a transformação da prática pedagógica e avaliativa na educação física escolar. Se, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, avança quanto ao sentido da avaliação escolar, definindo-a a partir da predominância de critérios qualitativos, entendendo-a como um processo contínuo e cumulativo, por outro, mostra-se contraditória quando garante legalmente a Educação Física como componente curricular obrigatório e, ao mesmo tempo, torna facultativo o seu ensino no curso noturno, fato que denuncia a concepção ainda tradicional (tecnicista) da Educação Física, compreendida como atividade prática, uma vez que a lei deixa implícito que algumas pessoas estão aptas a participar das aulas de educação física na escola e outras não.

Uma questão nos preocupa a respeito da interpretação da LDB (1996). Se compreendermos o ensino da Educação Física ainda numa visão tradicional, como está implícito na referida lei, significa também que a avaliação se processa na perspectiva tradicional, como temos visto na maioria dos cenários escolares, cuja avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física tem servido para selecionar,

segregar, retardar ou eliminar o aluno para equipe esportiva, apresentação ou demonstração de habilidades e capacidades físicas, para progressão de série ou ano. Assim, sua referência pedagógica para avaliação é a aptidão física, cujos critérios decorrem do sistema esportivo de alto rendimento: desempenho motor e fisiológico - capacidade cardiovascular-respiratória.

O que caracteriza a concepção de ensino e de avaliação na perspectiva tradicional são os seguintes fatores: a sua estrutura rígida de transmissão de conhecimento; a aplicação mecânica das atividades e dos exercícios; a descontextualização das suas práticas em relação à realidade e às necessidades do aluno; o ensino aleatório dos conteúdos; o controle absoluto do professor sobre o ensino; a omissão da informação aos alunos a respeito da forma de avaliação e do desempenho deles ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne a essa e a outras críticas relativas às diretrizes nacionais que regulamentam o ensino da educação física, compreendemos que as mudanças metodológicas referentes à sua avaliação na escola dependem muito mais da mudança de postura do professor e da comunidade escolar do que das mudanças regimentais contidas nas leis da educação básica.

Do ponto de vista histórico, os determinantes políticos e ideológicos das instituições militares e médicas não constituem as únicas influências do pensamento da educação física escolar; outros investimentos foram feitos ao longo do século XX, contrapondo-se às tendências anteriores.

Vários autores apresentam suas considerações a respeito das tendências pedagógicas que mais influenciaram a avaliação do ensino da educação física escolar. Dentre eles, consideramos relevante a pesquisa desenvolvida por Souza (1993) a respeito da relação entre as elaborações teóricas e as ações da prática pedagógica efetivadas por professores de educação física da escola pública do estado do Rio de Janeiro. A autora afirma que a influência teórica em educação física ocorre basicamente por três tendências educacionais: Clássica, Humanista-Reformista e Crítico-Social.

Destacam-se na tendência Clássica duas perspectivas de avaliação. Na primeira, a avaliação se manifesta enquanto medida, centrada no produto da aprendizagem, enfatizando a mensuração das evidências observáveis do comportamento humano, cuja finalidade é verificar a partir de escalas métricas ou de tabelas quantitativas o quanto de conteúdo o aluno adquiriu. Na outra, baseada nos princípios da pedagogia tecnicista, a

avaliação é entendida enquanto comparação dos resultados com os objetivos de ensino, representando um avanço em relação à concepção anterior, visto que, em vez de enfatizar somente os resultados da aprendizagem, passa a considerar “as condições e os critérios de quantificação e interpretação” desses resultados (SOUZA, 1993, 126).

No ensino da Educação Física, a “tendência tecnicista sempre privilegiou os jogos envolvendo competências e habilidades [...] todos eram avaliados dentro de critérios que visavam *performance* e rendimento” (BRATIFISCHE, 2003, p.22). Por essa perspectiva, privilegia-se apenas o esporte como conteúdo, fundamentado no conceito hegemônico de esporte institucionalizado, marcado por regras inflexíveis, regido por princípios baseados na “sobrepunção” e “comparações objetivas”¹⁷.

A esse respeito, Kunz (1991, p.119) evidencia que

O esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou de rendimento só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou a vivência de insucesso para a grande maioria.

Nesse caso, o ensino se caracteriza pela ação diretiva do professor, que comanda as atividades ou os exercícios sem permitir a participação dos alunos na construção da aula. Na mesma lógica, a avaliação enfatiza o resultado em vez do processo; julga-se a aprendizagem somente pela *performance* da execução do movimento ou do cumprimento da tarefa, desconsiderando as condições de ensino e aprendizagem (aspectos psicológicos, sociais e culturais).

Em contrapartida ao modelo de avaliação clássico (tradicional-tecnicista), emergem outras perspectivas pedagógicas, denominadas de alternativas. Destaca-se nesse cenário teórico-ideológico a perspectiva pedagógica baseada na tendência Humanista-Reformista, cuja concepção de avaliação avança em relação à pedagogia Clássica, principalmente por adotar princípios caracterizadores de uma postura não-diretiva. Na Educação Física essa tendência se desenvolve no final da década de 1970 “em crítica à pedagogia oficial e à política de educação física e desportos da época, que privilegiava a iniciação esportiva na escola vislumbrando o esporte de rendimento” (SOUZA, 1993, p.126).

¹⁷ A descrição desses princípios encontra-se em Kunz, Elenor. Educação Física: ensino e mudanças, 1991.

A prática avaliativa segundo a tendência Humanista-Reformista desenvolve-se no âmbito educativo de duas perspectivas: Formal e Informal (FREITAS *apud* AMARAL e DINIZ, 2009).

Na escola tradicional, a ênfase da avaliação é dada na perspectiva formal. As provas, exercícios, testes e as metodologias concretas (objetivismo) aplicados na escola tradicional constituem exemplos reais da natureza formal da avaliação. Por outro lado, aquilo que diz respeito a “juízos de valor”, ou seja, o comportamento, as atitudes, as relações pessoais, observados pelo professor na sua relação cotidiana com o aluno, corresponde à perspectiva informal da avaliação.

É interessante destacar que os aspectos informais, apesar de não serem enfatizados na proposta tradicional de avaliação, em geral, “interferem diretamente na forma como os indivíduos dessas relações se enxergam, e conseqüentemente, nas posturas e decisões tomadas pelos mesmos” (AMARAL e DINIZ, 2009, p. 6). Muitos professores sequer conhecem os aspectos informais da avaliação, ou, quando conhecem, não valorizam. Esse fato repercute em críticas mal elaboradas do processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, quando surgem os fracassos escolares, costuma-se criticar mais o professor e/ou o aluno, “e não a forma como ocorre o processo ensino-aprendizagem, a forma como a escola é organizada e até mesmo o sistema que rege a sociedade” (Id.).

A respeito das características que compõem a avaliação, Soares *et al* (1992) tecem uma crítica à perspectiva pedagógica tradicional da educação física, que comete inúmeras negligências avaliativas, por não considerar, por exemplo:

[...] o fato de que a avaliação contém um caráter ‘formal’, aparente, explicitado e assumido pela escola, por exemplo, na determinação de períodos para a avaliação e de notas [...] Contém, ainda, um caráter ‘não-formal’, expresso em todas as condutas e comportamentos que constantemente, durante a aula, o professor utiliza para situar o aluno em relação aos seus conhecimentos, habilidades e valores (SOARES, 1992, p. 99).

Esses fatos podem ser identificados quando observamos uma aula, na qual o professor dirige a atenção para os mais “capazes” em detrimento dos demais, atribui aos alunos “líderes” a responsabilidade de dividir os grupos e as equipes, em virtude das suas habilidades e destrezas motoras.

De acordo com os estudos de Darido (2005), a preocupação central da avaliação, na perspectiva Humanista, encontra-se nos aspectos internos do indivíduo, principalmente para as dimensões psicológicas. Começa-se a valorizar a prática da autoavaliação, colocando o indivíduo no lugar privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, no qual ele próprio pode e deve expressar o que realmente foi ou é significativo para a sua aprendizagem.

Da mesma forma, Souza (1993) ressalta que a avaliação na tendência humanista privilegia as mudanças qualitativas ocorridas no interior de cada indivíduo, promovendo como possível inovação a efetiva participação do aluno no momento avaliativo. No entanto, observa-se que o caráter qualitativo e participativo dessa avaliação ocorre de modo informal, não havendo preocupação com a associação entre os aspectos metodológicos desenvolvidos e a finalidade dos conteúdos discutidos no processo educativo. É nesse contexto que surge de forma sistematizada a prática de autoavaliação, evitando-se qualquer padronização de produtos da aprendizagem, reconhecendo a avaliação como reflexão permanente sobre a atividade humana.

No entanto, essa tendência não atendeu nem atende às necessidades do aluno, do professor e do sistema escolar, porque cometeu os mesmos equívocos do modelo anterior, reduzindo a concepção de aprendizagem a apenas um extremo, nesse caso, não mais dos aspectos biológicos (motores), mas somente os cognitivos. No concernente aos avanços teóricos dessa perspectiva, ela não reflete profundamente as necessidades do processo de aprendizagem atuais: compreensão ampla de como funciona o processo de aprendizagem, a relação indivisa entre biológico e cultural do ser humano e suas relações com o mundo, seja política, seja cultural, seja social.

A partir da década de 1980, no Brasil, surgem críticas mais contundentes ao modelo tradicional de educação física e conseqüentemente ao modelo de avaliação adotado ao longo desse período. Esse movimento crítico não ocorre de modo isolado na educação física, mas na educação como um todo, em virtude das grandes mudanças em áreas como a Psicologia, Sociologia e Filosofia.

Surge nesse cenário a abordagem crítica. “A tendência Crítico-Social é de caráter progressista” e a sua prática avaliativa está vinculada a uma concepção de educação, que sirva “como um dos mecanismos de transformação social”. Encontramos na literatura diversos autores que abordam essa tendência, dos quais se destacam Paulo Freire, Cipriano Luckesi, Pedro Demo. A tendência crítico-social se baseia em

princípios de igualdade e exige a participação democrática de todos no processo educativo, tendo-se como finalidade a autonomia do educando. O Foco de análise na avaliação crítico-social não é somente o produto de aprendizagem apresentado pelo aluno, mas também “a atuação do professor, o processo desenvolvido, a escola, o grupo e a relação escola-comunidade” (SOUZA, 1993, p.128).

Em busca de uma transformação metodológica da avaliação, superando o sentido tradicional de avaliação, identificamos no período entre 1980 e 1990 alguns trabalhos em Educação Física que apontam perspectivas de mudança, dos quais destacamos o livro “Metodologia do ensino da educação física”, elaborado por um Coletivo de Autores no ano de 1992, e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNs), no ano de 1996.

O trabalho denominado *Metodologia do ensino da educação física* adota como base teórica a proposta Crítico-Superadora, em cujo discurso predominam os aspectos da justiça social, da igualdade de oportunidades, do apoio à luta de classes. Fundamentados ideologicamente pelo pensamento de Marx, os autores dessa obra destacam a preocupação pela luta de igualdade social, defendendo uma postura histórico-crítica dos conteúdos.

Do ponto de vista do significado da avaliação do processo ensino-aprendizagem, os autores compreendem que esse processo representa muito mais do que a aplicação de testes, levantamento de medidas, seleção e classificação dos alunos; constitui-se um elemento metodológico complexo que tem implicações diretas no fazer pedagógico dos professores, na participação dos alunos e administradores escolares. Eles defendem que é necessário, sim, compreender que esse processo é mais complexo, uma vez que ele está relacionado ao projeto pedagógico da escola, sendo determinado também por uma relação dialética entre o processo de trabalho pedagógico desenvolvido pela comunidade escolar e tudo aquilo da sociedade que ela absorve, modifica e reproduz (SOARES, 1992).

No entanto, a observação sistemática das aulas de educação física, realizada por esses mesmos autores na década de 1990, mostrou que a avaliação era entendida muito mais como instrumento burocrático para atender a legislação vigente e a normatização escolar, assim como servia de mecanismo para “selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas” (SOARES, 1992, p.98). Nesse contexto, verifica-se, de acordo com os autores, que em muitos casos os

critérios de avaliação podem ser resumidos à presença em aula; a medidas biométricas; ao desempenho de técnicas; ou, em alguns momentos, não se realiza a avaliação.

Diante desse quadro crítico-analítico sobre avaliação, os autores verificam que o significado da avaliação é a meritocracia, na qual se enfatiza o esforço individual. A sua finalidade é selecionar. O conteúdo a ser avaliado advém predominantemente do esporte, e a maior parte dos procedimentos de avaliação reduz-se à aplicação de testes esportivo-motores.

Do ponto de vista das condições objetivas em que ocorre a avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física escolar, estudos realizados na década de 1980 apresentam um quadro comum acerca da estrutura metodológica que envolve a avaliação naquela época. De acordo com a realidade pesquisada, o foco do ensino continuava sendo o sistema esportivo, cujos objetivos centravam-se no treinamento esportivo, tendo-se com referência a prática do esporte em nível de alto rendimento. “O principal critério de rendimento é o modelo de desempenho predeterminado, sucesso em competições. A ênfase recai na avaliação somativa [...] soma de avaliações parciais” (Ibid, p.102).

Opondo-se a esse quadro metodológico tradicional, reducionista, que limita as funções pedagógicas da avaliação na educação física escolar, o Coletivo de Autores (1992) afirma que para compreender a questão da avaliação é necessário refletir para além de um entendimento meramente técnico do processo e considerar outras dimensões dessa prática, como, por exemplo, suas “significações, implicações e conseqüências pedagógicas, políticas e sociais” (SOARES, 1992, p.103). De acordo com os autores que sustentam a concepção Crítico-Superadora, apresentada no livro *Metodologia do ensino de educação física*, o sentido da avaliação está na sua condição de servir de referência para análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular em que se baseia o projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, explicitam alguns elementos importantes que devem ser considerados numa proposta de avaliação, os quais destacamos a seguir.

O aspecto principal dessa proposta de avaliação consiste em expor as referências pedagógicas, políticas e sociais, às quais a avaliação da educação física deve estar articulada. Em outras palavras, deve-se ter claramente o Projeto Histórico, ou seja, “... a sociedade na qual estamos inseridos e a que queremos construir...” (Ibid, p.104). Outro aspecto a ser considerado no processo de avaliação diz respeito às Condutas Humanas,

que se manifestam de diferentes formas e perpassam todo o processo de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes.

De acordo com a concepção Crítico-Superadora, as práticas avaliativas devem superar a condição de práticas mecânico-burocráticas, para tornarem-se práticas avaliativas “produtivo-criativas e reiterativas”,¹⁸ as quais enfatizam a busca constante da identificação e superação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, por meio da participação crítica e criativa dos professores e alunos.

Essa proposta de avaliação ainda leva em consideração outros aspectos, como, por exemplo, as decisões em conjunto, a partir de uma perspectiva dialógica que permita “aos envolvidos no processo de avaliação participarem dos rumos da mesma em diferentes instâncias e níveis de possibilidades [...] cada qual assumindo responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa” (idem); assim como ressalta a necessidade de um tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, pelo qual seja considerado o ritmo de aprendizagem da turma, dando a oportunidade de torná-la capaz de compreender criticamente a realidade em que se insere, privilegiando os princípios da ludicidade e da criatividade, em vez do princípio do esporte de rendimento, que condiciona a avaliação na escola a detectar talentos esportivos.

A proposta de avaliação segundo a perspectiva Crítico-Superadora apresenta implicações metodológicas no fazer coletivo, visando ao envolvimento da equipe pedagógica da escola nas práticas avaliativas da educação física; nos critérios de seleção, organização, avaliação dos conteúdos e metodologias de ensino; na explicitação clara, por meio de normas e critérios, do sentido, da finalidade, da forma e do conteúdo da avaliação; no redimensionamento do processo de ensino, superando o entendimento de avaliação enquanto verificação, para realmente avaliar considerando-se as diferenças individuais na aprendizagem; na análise e apresentação do resultado, considerando que o desempenho do aluno possui inúmeros determinantes, e o conceito ou a nota não se constitui expressão somente da aparência do resultado, mas reflete a ação dos fatores que determinam o processo de aprendizagem; na reinterpretação do insucesso e do erro, entendendo seus determinantes e reconsiderando o sentido, para não fazer deles fonte de culpa ou castigo; e nos momentos avaliativos denominados

¹⁸ Ver a respeito de práticas produtivo-criativas e reiterativas o trabalho de Waiselfisz (1990) “Avaliação Participativa”. Referência completa nas NOTAS da obra citada neste texto: SOARES, C. et al. Metodologia do ensino da educação física, 1992.

“informais”, não assumidos pela escola, mas mediados constantemente pelo professor, e que influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem (SOARES, 1992).

Segundo essa perspectiva, o processo de avaliação do ensino-aprendizagem possui uma variedade de eventos avaliativos (formais e informais), constituindo-se um conjunto de ações que expressam um sentido, uma finalidade, um conteúdo e uma forma.

De acordo com essa lógica, o sentido da avaliação está em concretizar um projeto político-pedagógico em consonância com o projeto histórico, que defenda os interesses da classe trabalhadora, tendo-se como eixo curricular a compreensão e intervenção crítica e autônoma na realidade. As suas finalidades compreendem a organização e explicação dessa realidade por meio do conhecimento cientificamente elaborado; o conteúdo da avaliação advém da cultura corporal, tendo-se como critérios de seleção a relevância para os projetos, pedagógico e histórico, e sua contemporaneidade; a forma de avaliação preconiza a participação dos membros envolvidos no processo, ou seja, a avaliação se desenvolve por meio da dialogicidade, da comunicação (SOARES, 1992).

Os PCNs/EF representam outro trabalho significativo para a prática pedagógica da Educação Física. Segundo o documento, a avaliação no ensino fundamental deve servir a professores e alunos, de modo a identificar os avanços e as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de orientar os rumos futuros desse processo educacional.

A avaliação expressa no PCN/EF ocorre segundo uma perspectiva processual, de modo contínuo, compreendendo as fases diagnóstica, formativa e somativa. Nessa perspectiva, defende-se a ideia de que os instrumentos de avaliação devem relacionar-se diretamente com os objetivos educativos expressos nos conteúdos de ensino, classificados em três categorias: procedimentos, atitudes e conceitos. Ressalta-se, ainda, que os instrumentos de avaliação devam atuar integrando as três categorias dos conteúdos, podendo em alguns momentos enfatizar uma ou outra categoria. Além disso, os instrumentos precisam estar claros para professor e aluno, de modo que este possa ser informado como, quando e de que modo serão avaliados.

Apesar de valorizar os momentos formais da avaliação, a proposta do PCN/EF destaca também que os critérios “informais” de avaliação precisam ser levados em consideração no ensino da educação física quando se avalia, por exemplo, “[...] o

interesse, a participação, a organização para o trabalho cooperativo, o respeito aos materiais e aos colegas [...]” (BRASIL, 1998, p.59). Nesse cenário avaliativo, também se considera importante a integração da avaliação do aluno, não somente no sentido de autoavaliação, mas também enquanto opinião a respeito da metodologia e do processo de trabalho pedagógico, fornecendo subsídios, no que for possível, à reflexão do professor sobre sua prática.

De acordo com o PCN/EF o processo de avaliação deve ter como referência a faixa etária dos alunos e o seu nível de autonomia e discernimento. Considera que os instrumentos podem ser diversificados conforme os conteúdos e objetivos. São exemplos de instrumentos de avaliação: relatórios do professor sobre desempenho do grupo de alunos; fichas de acompanhamento pessoal; relatório de uma atividade em grupo; relatório de apreciação de um evento; dinâmicas de criação de jogos; fichas de autoavaliação. Nesse contexto, considera que o processo de avaliação deve relacionar-se diretamente com os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais e, nesse sentido, estabelece os seguintes critérios: realizar as práticas da cultura corporal do movimento; valorizar a cultura corporal de movimento; relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida (BRASIL, 1998).

Ambas as obras, Coletivo de Autores (1992) e PCN/EF (1998), descritas anteriormente, apresentam uma concepção de educação física escolar que se contrapõe ao modelo da esportivização vigente desde os anos de 1970, tendo-se o aspecto cultural como critério organizador do conhecimento, cujos conteúdos advêm de temas da Cultura Corporal e Cultura Corporal de Movimento, respectivamente.

As propostas de avaliação do processo ensino-aprendizagem segundo a concepção Crítico-Superadora, contida no livro *Metodologia do ensino aprendizagem* (1992), bem como a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1998), representam de fato um avanço teórico-metodológico da educação física, principalmente por orientar novos rumos para a prática pedagógica, apontando outros caminhos metodológicos possíveis para o ensino da educação física na escola.

No entanto, ressaltamos que durante processo de elaboração e reelaboração do documento PCN/EF, a partir de 1996, identificamos algumas limitações e restrições conceituais, principalmente no âmbito da avaliação, sendo necessária uma reflexão aprofundada, a ser retomada em outro momento, sobre o tema em questão abordado no referido documento. Destacamos, porém, um avanço teórico-metodológico do

documento publicado em 1996 em relação ao de 1998, uma vez que o primeiro sofreu críticas de diversos autores e professores da área, por referir-se ao conceito de “aptidão física”, sendo este um dos aspectos considerados no processo de avaliação do ensino da educação física na escola. A crítica seria pertinente, por se tratar de um retrocesso teórico-metodológico da área, ao retomar a concepção de aptidão física, enquanto organizadora do conhecimento da educação física, presente desde o Decreto Federal Nº 6.954/71, que normatizava a obrigatoriedade do ensino da educação física no regime militar, no qual se estabelecia como objetivo de ensino que: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971).

Destacamos, todavia, um aspecto relevante a respeito da avaliação do ensino da educação física, contido no documento oficial (PCN/EF) publicado em 1998. Neste documento, a preocupação com a integração entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais constitui-se um avanço metodológico bastante significativo da prática pedagógica da educação física, superando concepções e práticas avaliativas anteriores, que privilegiavam somente os procedimentos (o fazer, o praticar), em detrimento das demais categorias, relativas às atitudes e às conceituações do conhecimento. Uma vez que essas categorias atravessam todo o conhecimento, faz-se necessário explorá-las nos diversos momentos de avaliação, com ênfase em uma ou outra categoria, conforme a necessidade e exigência do cotidiano escolar, dos objetivos propostos, articulados à proposta pedagógica da escola.

Durante a década de 1990, muitos autores, tais como, Alegre, Carvalho, Pinto, Rios, Souza, citados por Darido (1999), desenvolveram pesquisas a fim de obter informações sobre a prática da avaliação dos professores de educação física¹⁹. Podemos considerar que esse foi um dos períodos mais importantes para a educação física, no tocante aos estudos críticos e reflexivos sobre avaliação. Alguns desses estudiosos procuraram abordar questões referindo-se ao *por que, como, o que e quando* avaliar o ensino e a aprendizagem em educação física e apresentaram alguns avanços ao estabelecer novos critérios para além dos quantitativos (medidas e aptidão física): nova postura do professor diante do aluno, da prática avaliativa e do conhecimento.

¹⁹ Para saber mais, ver DARIDO, Suraya. *Educação física no ensino médio: reflexões e ações*. Motriz - volume 5, número 2, dezembro/1999.

Alertaram para a ampliação dos instrumentos avaliativos para além da dimensão atitudinal (participação).

Em estudos realizados com professores de educação física do ensino básico, Darido (2005) aponta algumas mudanças de pensamento dos professores de educação física a respeito da avaliação da aprendizagem escolar. Os resultados indicam também que há uma divisão entre os professores que adotam novos instrumentos e critérios mais qualitativos, mais processuais da avaliação e os que ainda priorizam o produto, a quantificação e os testes como instrumentos avaliativos. Foram identificados, ainda, outros critérios de avaliação, como a participação, o interesse e a frequência.

Quanto à organização da prática avaliativa, os resultados obtidos nos referidos estudos ainda apontam que poucos professores informam aos alunos os critérios utilizados. Verifica-se também um baixo nível de diversificação dos instrumentos avaliativos referente aos conteúdos e às tarefas. A maioria dos professores considera quase exclusivamente aspectos relacionados à dimensão atitudinal (participação).

No que concerne às limitações da prática pedagógica dos professores e aos conflitos teórico-metodológicos da educação física, identificamos, conforme os resultados da pesquisa, uma maior preocupação com os aspectos qualitativos e diagnósticos da realidade. Isso indica relativo avanço na reflexão sobre o processo de avaliação da educação física escolar, quando comparados ao modelo tradicional de avaliação aplicado há muito tempo na escola.

A respeito das tendências pedagógicas que influenciaram a prática pedagógica e a prática avaliativa na escola, destacamos a pesquisa desenvolvida por Souza (1993). A autora elaborou uma síntese (matriz analítica) das principais tendências pedagógicas de avaliação na educação física escolar, identificando suas características gerais, confrontando-as com a prática pedagógica dos professores de educação física da rede de ensino público do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar a influência dessas tendências na prática pedagógica desses professores.

Tomamos como referência esse quadro analítico, quadro nº 02, sobre a prática avaliativa em educação física, para refletir alguns pontos importantes para o nosso estudo: os objetos de avaliação; os propósitos da avaliação; seus objetivos; critérios; funções e os responsáveis pela avaliação.

Quadro 02 - Análise das tendências avaliativas do ensino-aprendizagem na educação física escolar²⁰.

Avaliação do ensino-aprendizagem	Tendência Clássica (quantitativa)	Tendência Humanista-Reformista (qualitativa)	Tendência Crítico-social (participativa)
Propósitos da avaliação	Medir a quantidade e a exatidão de informação reproduzida no processo.	Realizar o controle da aprendizagem, feito pelo próprio aluno.	Julgar qualitativamente a participação recíproca de professor e aluno.
Objetivos de avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, habilidades desportivas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. Motivação do próprio indivíduo.	Ênfase nos conteúdos culturais da educação física (referência do contexto social).
Critérios de avaliação	Normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Padrões de movimento (referência da biomecânica e do rendimento).	Individuais. O aluno define e aplica os critérios para analisar seu próprio nível de desenvolvimento.	Critérios discutidos por todos os envolvidos; estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante.
Funções da avaliação	Ênfase na avaliação somativa.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação diagnóstica (constante).
Responsáveis pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimento de avaliação	Padronizados/ fácil quantificação/ reprodução da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Estabelecida de acordo com o objeto a ser avaliado.

De acordo com o resultado obtido a partir da entrevista com os professores de educação física, a autora identificou que do total de 30 (trinta) entrevistados, a maior parte, 26 (vinte e seis), aponta evidências teóricas de que concebe a avaliação do processo ensino-aprendizagem na perspectiva clássica/ tradicional. Enquanto somente 1 (um) entrevistado declara que caracteriza a avaliação segundo a tendência Humanista-Reformista, e não houve nenhum professor que manifestasse opiniões sobre avaliação voltadas para a perspectiva crítico-social.

A respeito dos objetos de avaliação, Souza (1993) aponta em sua pesquisa que, entre os professores, há uma predominância, independente da corrente teórica, em

²⁰

Recorte da Matriz Analítica desenvolvida por Nádia Souza (1993).

avaliar os conteúdos dos esportes (habilidades, desempenho motor, técnicas, regras), seguida de aspectos referentes às valências físicas, onde predominam estratégias metodológicas apoiadas no modelo tradicional/clássico de ensino, baseado no comando, nos exercícios repetitivos, na tentativa de erro e acerto, no modelo técnico.

Quanto aos instrumentos, evidenciou-se que “os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes entrevistados são as provas prática e teórica, independentemente da tendência avaliativa do professor” (SOUZA, 1993, p.145).

De acordo com a pesquisa, os critérios de avaliação adotados pelos professores constituem uma incógnita na prática pedagógica da educação física escolar, uma vez que muitos docentes não apresentam uma definição clara sobre os critérios de avaliação que utilizam, confirmado através das respostas classificadas em “sem definição/inconsistente”. De acordo com Souza (1993, p. 139), esses professores entrevistados “não fazem a distinção entre critérios, procedimentos e objetos de avaliação”.

Em outro estudo, realizado por Darido (2005, p.123), os critérios de avaliação, segundo o modelo tradicional, baseiam-se na quantidade de repetições executadas pelos alunos, para em seguida classificá-los em “Fraco, Regular, Bom e Excelente”.

A crítica quanto aos critérios avaliativos adotados na educação física escolar também é feita por Soares *et al.* (1992). Os autores identificaram, a partir da observação da prática pedagógica da educação física na escola, que a presença/frequência nas aulas constitui o único critério de aprovação ou reprovação; que as medidas avaliativas correspondem apenas à ordem biométrica (ex. peso, altura); que a concepção de técnica nas aulas de Educação Física vem sendo reduzida à reprodução do gesto padrão dos esportes e das habilidades motoras.

Quando Souza (1993) questiona sobre quem avalia, ou seja, quem são os responsáveis pela avaliação nas aulas de Educação Física na escola, a maioria (24) dos entrevistados afirma que os professores são os únicos responsáveis pela avaliação do processo ensino-aprendizagem, enquanto apenas 1 (um) professor afirma que a responsabilidade é do corpo discente, e 9 (nove) professores não souberam definir de quem é a responsabilidade por esse ato.

Quando perguntados sobre as funções que a avaliação cumpre, as respostas da maioria (44%) dos professores indicam que “a avaliação, embora ocorra em diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, dá-se de forma isolada, sem que haja uma

preocupação de *continuum* no tratamento das informações coletadas” (Ibid, p.143 grifo do autor). Nesses casos, evidencia-se que a avaliação ocorre de forma fragmentada e parcial, não sendo desenvolvida nem acompanhada ao longo do processo educativo.

De acordo com o modelo pedagógico tradicional (esportivista) da Educação Física, a avaliação privilegia os aspectos quantitativos, como, por exemplo, a mensuração do desempenho das capacidades físicas, das habilidades motoras e, em alguns casos, com as medidas antropométricas. Os objetivos reduzem-se a conferir uma nota, baseando-se na “verdade absoluta” da existência de um modelo ideal de ensino-aprendizagem e no resultado previamente esperado.

Nesse contexto, a avaliação tem como finalidade a punição, a classificação e a seleção. O uso de exercícios ou tarefas árduas/fatigantes, difíceis de executar, em represália aos erros, às derrotas ou à indisciplina dos alunos configura-se como exemplo do caráter punitivo exercido pela prática avaliativa (DARIDO, 2005).

De acordo com estudo realizado pela autora em escolas da rede pública de ensino, a respeito dos instrumentos de avaliação adotados pelos professores de educação física, identificou-se a aplicação de testes físicos como o de suficiência e eficiência física, no início e final de ano, respectivamente. Os conteúdos avaliados baseavam-se predominantemente nas capacidades físicas como força, agilidade, velocidade, equilíbrio geral do corpo, formalizados a partir da aplicação de conhecimento “científico”, cujas atividades baseavam-se na proposta de cientificização da educação física, tendo-se como referência teórica os estudos da biologia, anatomia, fisiologia, biomecânica. As atividades consistiam na execução de diversos exercícios, tendo-se como finalidade quantificar e selecionar os mais aptos, utilizando para tanto exercícios como o de verificação da força abdominal, dos membros inferiores (canguru), dos membros superiores e de coordenação geral.

Essas informações acerca do processo de avaliação realizado nas aulas de educação física escolar denunciam que, ainda hoje, encontramos cenários pedagógicos que se fundamentam predominantemente na concepção tradicional de avaliação, de aplicação de testes em prazos determinados; na redução da avaliação do domínio motor, realizando-a somente ao final de um prazo; na avaliação como sinônimo de punição, exigência predominante da mensuração e da quantificação, exigência burocrática.

Diante do exposto, percebemos que, apesar do esforço de professores e pesquisadores da área, durante a década de 1980, para apresentar concepções teóricas e

metodológicas críticas e emancipatórias para a prática pedagógica da Educação Física, a perspectiva esportivista da década anterior ainda vigora como uma forte tendência pedagógica que influencia o ensino da educação física escolar na década de 1990, assim como em muitos cenários escolares atuais.

Os resultados obtidos com as pesquisas acima descritas permitem afirmar que a prática pedagógica da educação física, apesar das mudanças de regimento e das diretrizes nacionais da educação básica, assim como dos novos investimentos teórico-metodológicos, especialmente das duas últimas décadas, ainda carece de experiências pedagógicas que contribuam para a transformação da prática pedagógica da educação física escolar, superando o viés tecnicista-reprodutivista pelo crítico-reflexivo, tornando-a mais significativa para a formação crítica e autônoma do ator social.

No entanto, identificamos atualmente que, do ponto de vista teórico-metodológico, o modelo tradicional de avaliação na educação física escolar não se constitui predominante no cenário escolar, vem dividindo espaço com outras perspectivas mais abrangentes, no sentido de valorização dos aspectos qualitativos.

Aos poucos e de modo contínuo, evidenciamos proposições metodológicas que têm procurado atender a outras categorias do conhecimento pedagógico, como, por exemplo, a proposta de Antoni Zabala (1998), que classifica os conteúdos conforme sua tipologia em: conceitos/ princípios; procedimentos e atitudes.

A incorporação dessa organização metodológica pela Educação Física escolar permite ampliar as possibilidades de ensino e compreensão do seu conhecimento pedagógico, bem como da avaliação para além dos princípios metodológicos privilegiados pelo modelo tradicional.

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competência e conhecimento), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada (DARIDO, 2005, p. 128).

Ressaltamos que essas três dimensões constituem-se elementos indissociáveis da conduta humana e que, portanto, estão integradas no processo de aprendizagem, podendo ocorrer uma predominância de algum elemento em algumas situações em detrimento de outros, fato que ratifica a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos e do compromisso da avaliação com a formação qualitativa do aluno. O

importante não é a escolha dos instrumentos, mas sim o sentido da avaliação, “que deve ser exercida como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem...” (idem).

Diante dessa realidade, cabe-nos uma questão fundamental: por que avaliar? Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de resposta a esse e outros problemas que derivam da prática pedagógica, podemos destacar algumas razões pelas quais avaliamos: porque consideramos esse processo útil a todos os envolvidos: professor, aluno e escola; porque contribui para o autoconhecimento e para análise das tarefas anteriores, no sentido de alcançar metas planejadas anteriormente; porque se constitui um processo contínuo de diagnóstico da situação fundamental para o conhecimento da turma, do aluno individual e da realidade escolar e seus desafios (Ibid).

Para o professor a avaliação é útil, porque pode oferecer subsídios para reflexão contínua sobre sua prática quanto à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Auxilia na compreensão de quais aspectos pedagógicos necessitam de reajuste ou quais estão adequados em relação à aprendizagem individual e do grupo de alunos (Ibid).

Para o aluno a avaliação é útil, porque serve de instrumento de tomada de consciência do conhecimento acumulado, de suas conquistas, dificuldades e possibilidades. Do mesmo modo que, para a escola “permite reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio” (PCN *apud* DARIDO, 2005, p. 127).

De acordo com a autora, do ponto de vista de *quando avaliar*, a avaliação pode assumir uma condição formativa, quando ela considera os acontecimentos e as etapas de ensino e de aprendizagem de forma contínua, também chamada de avaliação processual. Inicialmente, é comum elaborar uma avaliação diagnóstica da turma a partir da observação dos alunos no primeiro dia de aula e de respostas a algumas questões iniciais: Que sabem os alunos sobre algum tema? Quais são suas experiências anteriores em relação a esse tema ou conteúdo? Quais são seus interesses? Quais são suas formas de aprender? As respostas a essas questões poderão subsidiar o professor na construção e reelaboração do programa pedagógico futuro e auxiliá-lo nas decisões.

Por outro lado, também é possível realizar uma avaliação do produto final, chamada de avaliação somativa, ocorrendo ao final de um processo ou de uma etapa, como, por exemplo, “a realização de um vídeo, um jornal ou uma página de internet,

pela organização de um campeonato ou evento, pelo desempenho de táticas ou jogadas etc.” (DARIDO *apud* DARIDO, 2005, p.129).

Quanto à definição dos procedimentos de avaliação, ou seja, *como avaliar*, a autoavaliação é sugerida como um dos possíveis instrumentos avaliativos, de modo que se construam “registros sistemáticos em fichários cumulativos [...] para que o grupo de alunos analise seu próprio desempenho [...] assim como o da equipe pedagógica” (DARIDO, 2005, p. 127).

Nesse caso, os alunos podem ser avaliados por diferentes estratégias, de forma sistemática, no sentido contínuo, processual, por meio de observações durante situações de vivência, de perguntas e respostas durante as aulas, de resolução de problemas propostos em atividades programadas, assim como de forma específica, por meio de provas, relatórios, pesquisas, apresentações de trabalhos em grupo, entre outros.

É também possível propor autoavaliação dos alunos, baseando-se na aquisição de conhecimento, na participação das tarefas e nas atividades desenvolvidas, bem como nas suas estratégias metodológicas para a aprendizagem. Além disso, também é importante sua participação no processo avaliando os professores e o ensino desenvolvido por eles. Ressalta-se nesse item a importância de diversificar as formas de verificação do conhecimento, para que não haja alunos prejudicados por causa de dificuldades em alguma forma de expressão (escrita, oral, gestual, habilidades técnicas gerais envolvidas no movimento). Por meio da observação, a avaliação pode obter vantagens qualitativas para o professor em relação ao conhecimento do aluno durante a aula. Por exemplo, a observação pode proporcionar uma avaliação diagnóstica (RESENDE *apud* DARIDO, 2005, p. 128). Nesse caso, “as aulas não precisam ser interrompidas e [...] ela permite a avaliação do comportamento em sua totalidade” (DARIDO, 2005, p. 128).

Nesse contexto, percebemos que são poucas as práticas pedagógicas da Educação Física que assumem o compromisso ético de investir na formação educacional de qualidade dos atores sociais na escola. Consideramos que a análise da prática avaliativa permite-nos observar inúmeros aspectos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que implicam o significado do que seja o fracasso e o sucesso escolar, o ensino e a aprendizagem. Por meio da avaliação, o professor, juntamente com a comunidade escolar, tem a possibilidade de ampliar os investimentos anteriores,

revido conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino, bem como identificar quais aspectos pedagógicos deve retomar ou avançar.

Essas questões merecem maior destaque e aprofundamento na discussão sobre o processo de avaliação na educação física escolar, porque elas exigem uma postura pedagógica diferenciada do professor e estimulam-no a refletir criticamente sobre sua atuação docente e a importância da educação física na educação escolar.

Nesse contexto, defendemos uma prática avaliativa caracterizada pela ação reflexiva tanto do professor – mediador do processo ensino-aprendizagem – quanto do ator social, sujeito autônomo de sua própria aprendizagem que, por meio de sua participação efetiva nesse processo, desencadeia mudanças cognitivas (acúmulo e refinamento de conhecimento) e também socioculturais, atuando no meio em que vive (escola e comunidade).

Em outras palavras, defendemos a relação professor-aluno que se desenvolve durante todo o processo ensino-aprendizagem como sendo permanente, indissociável, aberta, em busca de conhecimento e imbuída de responsabilidade social.

Quando tratamos de avaliação da aprendizagem escolar, faz-se necessário considerar diversos aspectos que interagem e determinam os caminhos da prática pedagógica dos diferentes componentes curriculares. Assim, avaliar significa refletir, dentre outros aspectos, a relevância social e cultural dos conteúdos abordados ao longo do processo ensino-aprendizagem; o papel do professor diante do conhecimento elaborado e a formação educacional do ator social; a dinâmica da relação entre a cultura escolar e a sociedade; a participação dos diversos membros da comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem e na tomada de decisões.

Consideramos ser de fundamental importância que o professor perceba a indissociabilidade da relação entre a qualidade da avaliação e a qualidade do ensino; a forma como se avalia e a forma como se ensina; avaliação e aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a discussão sobre o processo de avaliação realizado pelos componentes curriculares na escola exige uma reflexão crítica mais ampla sobre outros aspectos pedagógicos que determinam a dinâmica escolar, tais como espaço, tempo, instrumentos, normatização, legislação, concepção de ensino, seleção dos conteúdos, relação professor e ator social, o significado e a finalidade da avaliação, os processos metodológicos.

O que se quer dizer é que avaliar a aprendizagem escolar implica necessariamente levar em conta as condições (materiais, psicológicas, sociais) em que ocorreu o ensino, os interesses do educador e do educando, o tempo necessário para realizar o processo, o nível de conhecimento e as experiências anteriores relativos a esse processo. Nesse contexto, a avaliação ocorre em via dupla, em que professor e atores sociais compartilham seus conhecimentos e suas impressões sobre o processo. Não se trata de uma relação entre “juiz” e “réu”, de comparação entre erros e acertos, mas, sim, de reflexão coletiva sobre o contexto em que ocorre o processo ensino-aprendizagem.

A Educação Física, enquanto componente curricular, não foge a essa condição, de contribuir para a consolidação de uma educação democrática, iniciando-se primeiramente pela mudança de postura e de atitude do professor. Nesse sentido, a avaliação em educação física escolar constitui um fator importante para analisar a qualidade da prática educativa.

Para melhor esclarecer nossa posição, entendemos como avaliação qualitativa aquela em que, segundo Saul (*apud* CHUEIRI, 2008), “Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo” (SAUL *apud* CHUEIRI, 2008, p. 11).

Quanto à prática avaliativa realizada nas aulas de educação física, apoiamo-nos na concepção qualitativa de avaliação, sendo esta desenvolvida de forma contínua com foco no processo ensino-aprendizagem, analisando dentre outros aspectos a proposta de ensino, a proposição das atividades, o desempenho dos atores sociais quanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando para tanto suas condições sociais e o contexto escolar (instalações físicas, qualidade e adequação dos recursos materiais utilizados nas aulas).

Por essa perspectiva, defendemos a proposta de avaliação contínua, baseada na concepção de “avaliação integradora” defendida por Zabala (1998), pela qual se compreende que a avaliação se constitui um processo composto por várias fases, sendo a primeira denominada de avaliação inicial ou diagnóstica – responsável pela obtenção das informações iniciais sobre o que sabem os atores sociais, e a segunda, denominada de avaliação reguladora ou formativa, sendo útil para analisar o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo ensino-aprendizagem. No que se refere aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos ao longo desse processo, denomina-

se de avaliação final. Por fim, o autor chama de avaliação somativa ou integradora a última fase desse processo, responsável pela análise do conhecimento e avaliação de todo o percurso do aluno, sendo entendida como um

informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo. (ZABALA, 1998, p.201)

Isso quer dizer que avaliamos cada fase do processo educativo de modo diferenciado, considerando suas peculiaridades, de tal forma que a avaliação englobe “os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor [que se refira] à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno, e aos conhecimentos a ele relacionados” (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 7).

O fato de ressaltar os domínios que devam ser avaliados não significa defender o conhecimento dicotômico, fragmentado, mas enfatizar que a avaliação do ensino-aprendizagem deve considerar os aspectos relativos ao processo educativo, inerentes ao conhecimento e ao desenvolvimento humano, sem privilégio ou predomínio de um em detrimento de outro, como historicamente vem acontecendo na educação física escolar, quando privilegia os conteúdos procedimentais em relação aos conceituais e atitudinais.

Investimos, ao longo da nossa experiência pedagógica vivenciada na Escola Estadual Arcelina Fernandes, em uma concepção de ensino, no âmbito da educação física escolar, capaz de ampliar as relações e responsabilidades do professor e dos alunos enquanto sujeitos participantes, críticos e reflexivos do processo ensino-aprendizagem, de tal modo que pudéssemos desenvolver uma avaliação que valorizasse não somente a aprendizagem do conteúdo formal, mas, também, os aspectos do conhecimento referentes às atitudes, às relações pessoais, às emoções.

A seguir, no capítulo três, passamos ao relato e discussão sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem no tocante ao ensino da educação física, vivenciado ao longo de 1 (um) ano letivo na referida escola, enfatizando os elementos categóricos que surgiram a partir dessa experiência pedagógica. Deste período, destacamos, para fins de análise, o processo ensino-aprendizagem referente a dois conteúdos pedagógicos da Educação Física: o Esporte e o Jogo. Ressaltamos que, ao longo do ano letivo escolar,

foram desenvolvidos outros conteúdos, porém, não se constituíram objetos de análise do presente estudo, uma vez que exigiria um esforço de reflexão superior ao tempo destinado para este momento acadêmico.

CAPÍTULO III

AValiação DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Ao longo deste estudo, observamos que existem vários aspectos que influenciam a prática pedagógica e conseqüentemente o processo de avaliação escolar. Nesse percurso, também identificamos equívocos e contradições metodológicas adotadas por algumas concepções de avaliação, como, por exemplo, a concepção de avaliação baseada exclusivamente no julgamento do desempenho do aluno, desconsiderando outros componentes do processo ensino-aprendizagem, tais como a atuação e o compromisso do professor, a função e intervenção dos setores administrativo e pedagógico da escola, as condições físicas e estruturais do espaço escolar, as individualidades dos atores sociais, dentre outros.

Compreendemos que o processo ensino-aprendizagem desenvolve-se a partir da relação dialética entre educador e educando, cujo interesse está tanto nas ações de um quanto do outro, em que valorizamos as diferentes visões sobre o mesmo processo. Nesse sentido, não admitimos que a avaliação desenvolva-se por um único viés, numa visão unidirecional, mas, sim, no confronto das ideias e impressões dos seus participantes. Com isso nossa prática avaliativa leva em conta as reflexões tanto do professor quanto dos atores sociais, em que o professor avalia e ao mesmo tempo é avaliado.

Tradicionalmente na pedagogia, costumou-se vincular de modo linear o conhecimento à aprendizagem, e este ao ensino, “Ou seja, o conhecimento surge mediante a aprendizagem. E como surge a aprendizagem? Ora, mediante o ensino”, como percebemos nessa crítica feita por Assmann (1998, p.35) acerca do conceito de representação e de transferência de conhecimento.

Numa compreensão atual, a aprendizagem está ligada à vida, relacionada com a essência do “estar vivo”, a partir de um sistema constante de interação e de aprendizagem. Concordamos com Assmann (1998) quando afirma que formamos parte de sistemas aprendentes, em que o organismo e o seu entorno formam um sistema único/ unificado, pelo qual não ocorre transferência de conhecimento de fora para

dentro, do ambiente para o organismo; isso não é possível acontecer pelo fato de não existirem dois sistemas. Por essa perspectiva, “... o conhecimento novo é criado quando se estão verificando mudanças na estrutura do sistema. O aumento do conhecimento representa uma ampliação do sistema e sua reorganização...” (JÄRVILEHTO *apud* ASSMANN, 1998, p.37).

Diante dessas considerações sobre reorganização ou reestruturação de sistema de conhecimento, Assmann (1998, p.41) defende que o que se quer propor em relação ao processo de aprendizagem é que “qualquer processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes na medida em que produz essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente (e corporeidade inteira)”. Isso nos leva a crer que a avaliação da aprendizagem deve compreender não somente o resultado ou o produto do que foi aprendido, mas, fundamentalmente, refletir como ocorre ou desenvolve esse processo complexo, no âmbito mais amplo possível da esfera biológico-cultural, de modo que se permita uma compreensão também mais significativa de ensino.

De acordo com Demo (2002), a aprendizagem constitui-se um processo não linear complexo, o qual pode ser visualizado em diferentes aspectos. Para Demo (2002, p.136), uma das faces não lineares da aprendizagem pode ser percebida em sua

politicidade, porque agrega a dinâmica das relações de poder e coloca na berlinda o processo de formação do sujeito capaz de história própria [...] A politicidade implica a complexidade específica do sujeito que faz suas coisas a seu modo – pode receber qualquer estímulo de fora, mas este só vale se transformado em estímulo de dentro. A posição de sujeito é central para a relação política emancipatória.

Por essa característica o processo de aprendizagem constitui-se mais amplo, exigindo-se do professor e do ator social a superação de alguns desafios pedagógicos: provocar sem humilhar, saber pensar e argumentar em vez de conformar-se com a informação dada, construir, elaborar participativamente, em vez de apenas escutar e tomar nota, pesquisar para aprender a questionar.

De acordo com Demo (2002), outro aspecto importante da não linearidade da aprendizagem diz respeito à sua tessitura emocional, da qual decorre a ideia indiscutível de que

[...] aprende-se melhor quando se tem prazer [...] porém, aprendizagem não se reduz a prazer, porque implica sempre esforço,

desconstrução, humildade. Não se trata da alegria do bobo alegre, mas do bom combate. Tem-se do prazer visão linear, imediata, física, quando seu sentido é tipicamente complexo não linear (DEMO, 2002, p. 139).

A emoção constitui-se componente essencial da relação pedagógica, é o que move o organismo vivo, como afirma Maturana (1999). Nesse sentido, a aprendizagem se desenvolve guiada pelas emoções daqueles que participam desse processo, professor e atores sociais, ou pela autoestima, pelo interesse, pela forma de se posicionar, pelas crenças e pressupostos fundamentais que cada um traz consigo.

Por essa perspectiva, a avaliação da aprendizagem torna-se um processo fundamentalmente também de aprendizagem: “primeiro, avaliar a aprendizagem dos outros é profunda aprendizagem, desafio e risco reconstrutivo político, além de emocional” (DEMO, 2002, p.139). Analisando os processos avaliativos, percebemos o quão complexo e não linear é a aprendizagem; assim como toda avaliação é recíproca, parcial e incompleta, não absoluta, podendo ser revista por ambas as partes envolvidas, até porque “quem vive avaliando aluno não pode evadir-se de ser avaliado” (Ibid, p.140).

No presente estudo, consideramos que os alunos, juntamente com os professores, constituem os principais componentes do processo de avaliação, isto é, são estes que avaliam o processo como um todo. As informações sobre nível de aprendizagem dos alunos, a necessidade de mudanças de rumo no ensino, a revisão metodológica, os objetivos do ensino são aspectos pedagógicos importantes para o desenvolvimento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, devendo ser explicitados aos interessados e discutidos coletivamente de modo a orientar os rumos e as atividades do professor e dos alunos.

Em nosso estudo, destacamos que o ensino da Educação Física na Escola Estadual Arcelina Fernandes tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos atores sociais em relação ao conhecimento pedagógico da Educação Física, valorizando ao longo desse processo as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos da aprendizagem, como defende Zabala (1998), assim como refletir sobre as condições sociais e culturais dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, levando em conta o nível de maturidade dos atores sociais, a disponibilidade dos espaços físicos e de recursos didáticos da escola.

Por sua vez, a avaliação realizada na referida escola tem como função despertar o senso crítico daqueles que compõem a comunidade escolar, valorizando a construção coletiva do conhecimento pedagógico, de modo a ampliar as relações interpessoais e as responsabilidades de cada participante estabelecidas no processo ensino-aprendizagem. Por essa perspectiva, nossa prática pedagógica tem permitido discutir a avaliação escolar a partir de outros ângulos, em que visualizamos os acontecimentos, desenvolvemos as atividades de ensino e fazemos julgamento, não somente dos resultados obtidos pelo ensino, mas principalmente do processo educativo, considerando as impressões/ considerações tanto do professor quanto dos alunos.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na Escola Estadual Arcelina Fernandes foi realizada de forma contínua, em diferentes momentos do processo, ora sendo ao final de cada encontro, ora ao término de um determinado conteúdo, bem como verificamos durante o percurso das aulas o desenvolvimento dos atores sociais por meio de questionamentos, observações, anotações, debate, diálogos. Nesse contexto, recorremos a algumas estratégias metodológicas, tais como a autoavaliação, pesquisa de campo, registro escrito dos atores sociais sobre o conhecimento apreendido nas aulas, observação/notas do professor durante as vivências e nos debates em sala de aula. Para tanto adotamos como instrumentos de avaliação as fichas de autoavaliação, trabalhos escritos em grupo, relatórios de pesquisa de campo elaborados pelos atores sociais.

Para discutirmos a experiência de avaliação em nossa prática pedagógica, recorremos aos estudos sobre o processo de aprendizagem segundo Zabala (1998), o qual enfatiza que a aprendizagem dos conteúdos pode ser compreendida, segundo sua tipologia, em conceitos e princípios, procedimentos e atitudes. Isso não significa afirmar que esses conteúdos são aprendidos de forma separada uns dos outros, mas, sim, de forma integrada. De acordo com o autor, “Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc. não existem. Esses termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de forma integrada” (ZABALA, 1998, p.39).

Em síntese, temos que os conteúdos conceituais referem-se “ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos,

objetos ou situações e que normalmente descrevem relação de causa-efeito ou de correlação” (Ibid, p.42). Podemos citar como exemplos de conceito: salto triplo, potência, sujeito; e como exemplos de princípio, as leis da física, da matemática, da sociologia, etc. Esses dois tipos de conteúdos, do ponto de vista educacional, permitem tratá-los conjuntamente, uma vez que ambos exigem a necessidade de compreensão, isto é, “Não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado” (Ibid, p.43).

A respeito da dimensão conceitual do conteúdo atletismo, avaliamos em nossa prática pedagógica, a partir das vivências de movimento nas modalidades de corrida, salto e arremesso, a capacidade dos alunos em conhecer, definir, interpretar as regras do atletismo, a percepção do tempo, espaço, velocidade, força, peso, as dimensões socioculturais (valores sociais e culturais do esporte; a relação esporte e sociedade, esporte e educação, as políticas públicas de esporte).

De acordo com Zabala (1998, p.43), os conteúdos procedimentais referem-se ao “conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”, e estes incluem, entre outros elementos do conhecimento, as regras, técnicas, métodos, procedimentos, destrezas, habilidades. Saltar, correr, inferir constituem alguns de muitos exemplos de conteúdos procedimentais. Apesar de constituírem-se basicamente de ações, os conteúdos procedimentais apresentam características específicas de aprendizagem e podem ser situados em três eixos ou parâmetros: o primeiro eixo refere-se às ações que impliquem mais ou menos componentes do domínio *motor ou cognitivo*; o segundo parâmetro está determinado pelo número de ações que intervêm, sendo denominado eixo *poucas ações/muitas ações*; e o terceiro parâmetro tem a ver com o grau de determinação da ordem das sequências, chamado eixo *continuum algorítmico/heurístico*, onde o extremo algorítmico compreende as ações de mesma ordem, e “No extremo oposto, estariam os conteúdos procedimentais cujas ações a serem realizadas e a maneira de organizá-las dependem em cada caso das características da situação em que se deve aplicá-los” (ZABALA, 1998, p.44).

Em nossa experiência pedagógica na escola, no âmbito da dimensão procedimental dos conteúdos, avaliamos em que medida houve aprendizagem quanto às habilidades motoras, ao desempenho técnico e tático do atletismo, à criatividade, à

exploração de movimentos autônomos, à improvisação de arranjos materiais, apreciação estética do esporte, por parte dos alunos, sujeitos participantes de todo o processo.

Por sua vez, os conteúdos da dimensão atitudinal envolvem vários aspectos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Os valores correspondem aos princípios que cada pessoa possui que permitem emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. As atitudes referem-se às tendências das pessoas de atuar de certa forma, ou seja, “São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados” (Ibid, p.46). As normas dizem respeito a padrões ou regras de comportamento, exigidos para se conviver em um grupo social. Apesar de suas diferenças e especificidades, esses conteúdos estão estreitamente relacionados e têm em comum uma configuração que envolve “componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenção)” (Ibid, p.47).

Durante nossa intervenção pedagógica na escola, procuramos enfatizar em todas as situações de ensino do conteúdo atletismo a dimensão atitudinal dos conteúdos, valorizando o interesse, a cooperação, a participação, os valores sociais e morais intrínsecos ao esporte, a apreciação estética do movimento no atletismo, o respeito às regras e aos limites e individualidades dos demais alunos durante o processo ensino-aprendizagem.

Temos percebido, baseado em nossa experiência pedagógica, assim como, na literatura, que o sentido da avaliação em vários cenários escolares ainda permanece voltado para a instrumentalização, isto é, avaliação entendida principalmente como instrumento de verificação da aprendizagem, em que somente o aluno é o sujeito da avaliação e as aprendizagens dele constituem os objetos de análise.

No entanto, de acordo com Zabala (1998, p. 195), já faz algum tempo que, a partir de esforços de diversos grupos de educadores de vários países, norteados por suas respectivas reformas educacionais, a avaliação vem sendo compreendida em outros formatos pedagógicos, em que “o processo seguido pelos meninos e meninas, o progresso pessoal, o processo coletivo de ensino/aprendizagem, etc., aparecem como elementos ou dimensões da avaliação”. Essa nova impressão sobre o processo avaliativo não se limita à instrumentalização da avaliação na escola, uma vez que, ao introduzir novos elementos de análise, amplia a responsabilidade e o compromisso daqueles que participam do processo, tornando-o mais democrático.

A partir desse contexto de inovação pedagógica, surgiram muitas definições de avaliação diferentes entre si e, por vezes, contraditórias, no tocante ao entendimento sobre quem é o sujeito e o objeto da avaliação. A esse respeito, Zabala (1998, p.195) afirma que há certa indefinição quanto a essas questões, como percebemos em alguns casos, onde o “sujeito da avaliação é o aluno, em outros é o grupo / classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto da avaliação, às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto que outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor”.

A tradição escolar, cuja função básica foi seletiva, acumulou hábitos e costumes pedagógicos que, em muitos casos, determinaram os rumos do ensino e da avaliação (ZABALA, 1998). Nesse sentido, em uma concepção de ensino centrado na seleção dos alunos mais preparados, o sujeito da avaliação é o aluno, e o objeto da avaliação corresponde às aprendizagens alcançadas em relação às necessidades futuras, seja o ingresso na universidade, seja o alcance de uma marca no esporte (o mais rápido, o mais forte, o campeão).

Ao contrário, compreendemos que a função social do ensino não consiste apenas em promover a seleção dos melhores e mais aptos, no âmbito das aprendizagens cognitivas, para a universidade, para o mercado de trabalho, para a vida profissional, mas também abrange outras dimensões da personalidade, em que “Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social” (Ibid, p. 197). Essa opção de ensino exige uma mudança de sentido da avaliação, deixando de ser seletiva para ser geradora de oportunidades para o desenvolvimento máximo das capacidades dos atores sociais. Assim, avaliação muda o foco do processo ensino-aprendizagem, porque “já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades. O problema não está em como conseguir que o máximo de meninos e meninas tenham acesso à universidade, mas em como conseguir desenvolver ao máximo todas as suas capacidades, e entre elas, evidentemente, aquelas necessárias para chegar a serem bons profissionais” (Ibid, p. 197-198).

Em nossa experiência de intervenção pedagógica, percebemos que a ausência de recursos didáticos e de um espaço físico adequado para as aulas interferiram,

inicialmente, em alguns momentos, na qualidade do ensino e da aprendizagem dos conteúdos propostos, uma vez que a escola dispõe apenas de um terreno, medindo aproximadamente 70 metros de comprimento por 20 metros de largura, próximo às salas de aula na parte frontal da escola. Antes de iniciarmos nosso trabalho, esse espaço era subutilizado pela comunidade escolar, servindo muitas vezes como lixeira, frequentemente coberto por uma vegetação bastante densa, por troncos de árvore, pedaços de madeira, que se amontoavam em forma de lixo.

Diante desse cenário, dedicamos os primeiros dias de aula à limpeza do terreno, com a ajuda direta de muitos alunos e, indiretamente, de alguns familiares, que contribuíram trazendo ferramentas como pá, enxada, carro de mão, ciscador. Essa atitude gerou certa resistência por parte de alguns atores sociais, que se recusaram a participar do mutirão, mas também serviu para sensibilizar a escola no sentido de ajudar no desenvolvimento das aulas de educação física. A partir de então, a própria escola reserva uma parte do caixa escolar para as despesas de preparação e limpeza do terreno onde ocorre boa parte das aulas de educação física.

Desenvolvemos nossa prática pedagógica baseada no diálogo, na reflexão sobre o conhecimento pedagógico, na postura crítica, discutindo o que seria melhor ou mais adequado para o ensino da educação física nessa comunidade escolar, tendo-se como principal preocupação o desenvolvimento de uma avaliação do ensino-aprendizagem que valorizasse esses elementos da cultura escolar e os aspectos fundamentais do processo ensino-aprendizagem, tais como atitude crítica, reflexiva e autônoma.

A seguir, evidenciamos nossa preocupação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem, discutindo o relato das experiências pedagógicas vivenciadas primeiramente com a turma do 6º (5ª série) ano do ensino fundamental, durante o segundo semestre de 2009. Essa turma era composta inicialmente por 21(vinte e um) componentes, sendo que alguns chegaram à escola após o início das aulas, vindos de outras escolas e de outros turnos, enquanto outros desistiram/abandonaram ou foram transferidos para outras instituições. Ao final do período, a turma contabilizava aproximadamente 18 (dezoito) integrantes, cuja idade variava de 11 a 13 anos, porém, nem todos participaram dos momentos avaliativos, como podemos observar mais adiante no quadro avaliativo.

Conforme explicitado na introdução deste estudo, abordamos o esporte, tematizado na modalidade atletismo, como uma das possibilidades de conteúdo da

Educação Física para refletirmos, no âmbito desta prática corporal, sobre as possibilidades de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na escola. Quanto ao material didático utilizado nas aulas, elaboramos alguns arranjos materiais encontrados na escola, ora aproveitando material de sucata, como pneus usados, ora adequando as atividades ao espaço disponível. Dessa forma, possibilitamos novas experiências de movimento nas aulas de educação física, utilizando materiais e espaços de forma criativa a partir da reconfiguração metodológica do atletismo ensinado na escola. Procuramos desenvolver o processo de avaliação de forma contínua, sempre que possível, ao final de cada encontro ou do término do conteúdo, conforme aponta Libâneo (1994, p.204), acompanhando o processo por meio de “breves dissertações, discussão dirigida, conversação didática [...], observação de comportamento, conversas informais”.

A avaliação desenvolvida nas aulas de educação física acima referida ocorreu ao longo do processo, na maioria das vezes, ao final de cada encontro. Adotamos como procedimentos metodológicos da avaliação o debate/discussão em grupo ao final das aulas, tendo-se como instrumentos de avaliação o registro (relato informal) escrito ou oral, por meio das fichas de autoavaliação dos alunos e da observação do professor registrada em notas diárias, a pesquisa de campo e uma avaliação escrita ao final dos bimestres.

Em se tratando da questão relativa ao *que* avaliar, durante nosso processo de intervenção pedagógica na escola, procuramos aplicar nas aulas uma modalidade de avaliação que considera, não somente o domínio motor, referente às habilidades técnicas e capacidades físicas dos alunos, mas, também, conhecimentos e atitudes, conforme aponta Darido (2005, p.128):

A avaliação deve abranger as dimensões cognitiva (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada.

Inicialmente, realizamos uma avaliação diagnóstica da turma, com a finalidade de analisar a dimensão conceitual do conhecimento dos atores sociais referente ao conteúdo esporte, tematizado na modalidade atletismo, conforme observamos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando trata da avaliação no ensino

fundamental, afirmando que “A avaliação diagnóstica ou inicial fornecerá os dados para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos, a partir da consideração dos conhecimentos prévios do aluno” (BRASIL, 1998, p.59). A avaliação inicial, de acordo com Zabala (1998, p.199), constitui-se o momento em que o educador deve responder às perguntas: “que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?”. Nesse caso, indagamos os alunos sobre o que sabem sobre o atletismo e quais suas experiências vividas com a prática desse esporte. Diante do questionamento, alguns afirmaram que ainda não haviam praticado atletismo, outros disseram que haviam assistido na televisão e também presenciaram um evento na cidade, onde várias pessoas disputavam uma corrida de rua. As respostas²¹ foram bastante parecidas, afirmando que conheciam pouco a respeito do tema, apenas que “servia para correr e pular” (sic.), conforme comentário de um dos meninos da turma.

“O conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina” (ZABALA, 1998, p.199).

A partir da avaliação diagnóstica, pudemos compreender, em parte, o nível de conhecimento dos alunos, seus interesses e expectativas, suas experiências anteriores em relação ao conteúdo proposto e, assim, planejar o ensino com mais consistência teórico-metodológica, no intuito de contribuir para o progresso da aprendizagem dos atores sociais.

Diante dos comentários em sala de aula, percebemos que, apesar de o atletismo constituir-se um dos esportes mais tradicionais na sociedade, ele foi pouco explorado, anteriormente, como conteúdo das aulas de educação física da Escola Estadual Arcelina Fernandes. E, quando o é, em outros cenários escolares, privilegia-se muito mais o viés competitivo, selecionando os mais aptos e mais preparados para o esporte, como podemos observar na realização de diversos eventos competitivos que envolvem escolas públicas municipais e estaduais.

²¹ Ao longo do texto, em alguns momentos, utilizaremos a transcrição literal da fala ou da escrita dos alunos, mas, em outros não o faremos, por entender que poderá causar dificuldades de compreensão do leitor, uma vez que, muitos alunos possuem dificuldades na escrita, na leitura e interpretação de texto utilizado durante as aulas.

O atletismo enquanto esporte moderno, praticado em sua forma hegemônica nos clubes e federações esportivas, constitui-se uma prática de natureza complexa, agrupa diversas modalidades, regras minuciosas e elementos técnicos muito específicos. Ele representa também o símbolo e a tradição do esporte olímpico, por sua existência desde os primeiros jogos da Grécia Antiga. Tradicionalmente, o atletismo compõe-se de modalidades (provas) como as corridas, os saltos e os arremessos e lançamentos. De acordo com a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt), o atletismo atual define-se como um esporte composto de

provas de pista (corridas), de campo (saltos e lançamentos), provas combinadas, como decatlo e heptatlo (que reúnem provas de pista e de campo), o pedestrianismo (corridas de rua, como a maratona), corridas em campo (cross country), corridas em montanha, e marcha atlética (CBAt, 2010).

No entanto, optamos por trabalhar algumas das possibilidades metodológicas de ensino do atletismo, das quais escolhemos as modalidades salto em distância e em altura, corridas de curta e longa distância e arremesso, em decorrência da realidade estrutural da escola, caracterizada pela limitação de espaço físico e de recursos materiais apropriados. Nosso objetivo de ensino constituiu-se em fazer com que os alunos aprendessem a identificar os diversos elementos técnicos, táticos do atletismo, por meio das modalidades corrida, salto e arremesso, bem como compreendessem o seu percurso histórico enquanto esporte moderno, traçando uma linha relacional entre o esporte vivenciado na escola e o seu cotidiano. Para isso, elaboramos um plano de ensino constituído de 11 (onze) encontros, sendo 2 (duas) aulas para cada encontro, totalizando 22 (vinte e duas) aulas de 50 (cinquenta minutos).

Nesse contexto, recorreremos à seguinte estratégia de ensino. No primeiro encontro, de posse das informações obtidas com a avaliação diagnóstica (inicial), iniciamos a aula a partir de uma breve exposição sobre o atletismo, suas características gerais (modalidades, tipos de provas, espaço e recursos materiais utilizados) e, em seguida, utilizamos um texto sobre a história e evolução cultural do atletismo enquanto esporte da era moderna, como recurso didático para a realização da discussão sobre essa modalidade esportiva. Recorreremos à aula expositiva e à conversação didática (LIBÂNEO, 1994), como uma das possibilidades metodológicas de exploração da dimensão conceitual do conteúdo, conforme identificamos nas orientações dos

Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, quando afirmam que devem ser estimulados “os aspectos histórico-sociais dos jogos e esportes mais atuais e relevantes” (BRASIL, 1998, p.95). Após a leitura em grupo, esclarecemos algumas informações específicas do texto, destacando a necessidade de sobrevivência do ser humano, que o impulsionou a locomover-se de um lugar para outro, a evolução e o aperfeiçoamento da técnica de movimento, a ampliação das funções biológicas do corpo e a transformação do movimento cotidiano (correr, saltar, arremessar) em modalidade esportiva, fundamentada nos princípios da competição e da superação dos limites físico-biológicos, característicos da sociedade atual. Esse momento levou bastante tempo, em razão da dificuldade na leitura e na interpretação das informações contidas no texto por parte dos alunos.

Para finalizar a aula, iniciamos uma discussão questionando a turma a respeito do que foi apreendido a partir dessa leitura e propusemos que se organizassem em pequenos grupos para expor com suas próprias palavras o que compreenderam sobre o atletismo na aula. A maioria assimilou que a origem do atletismo enquanto esporte surgiu na Grécia Antiga, identificaram também a localização geográfica desse país, sendo esta uma informação nova para a turma. Compreenderam que esse esporte é dividido em modalidades (provas), classificadas em corridas, saltos e arremessos e lançamentos, como podemos observar no relato escrito de um menino e de uma menina durante a aula: “aprendi nas aulas de atletismo [...] corridas individuais, salto em distância, corridas rápidas [...]” (sic.).

Em relação ao questionamento sobre o conhecimento adquirido nessa aula, percebemos que o diálogo restringia-se a poucos participantes, em que muitos apresentavam dificuldades de organização da escrita ou timidez em se expressar em público. Como não havia tempo suficiente, resolvemos continuar a discussão na próxima oportunidade.

No segundo encontro, diante das dificuldades encontradas anteriormente, adotamos outras estratégias metodológicas para fixação da aprendizagem desses conteúdos conceituais. Além da leitura e comentários sobre o texto, utilizamos o computador para apresentar algumas imagens de diversas competições oficiais de atletismo, como recurso metodológico facilitador do processo de fixação da aprendizagem. Procuramos, a partir dessas imagens, identificar juntamente com os atores sociais as modalidades (provas) que compõem o atletismo. Ao final dessa

exposição e da conversação com o grupo sobre as imagens do atletismo, decidimos avaliar por meio do diálogo e de um relato escrito o que os atores sociais aprenderam no âmbito da dimensão conceitual do conteúdo atletismo. Para tanto, solicitamos aos grupos que, de acordo com as imagens e as informações do texto da aula anterior, caracterizassem em linhas gerais as modalidades corrida, salto e arremesso no atletismo e suas formas de organização. Dessa vez, os grupos se sentiram mais à vontade, demonstrando mais desenvoltura para responder os questionamentos e expor suas opiniões sobre o atletismo. Um dos grupos se pronuncia²² em relação à técnica de realização do salto em altura, dizendo que é necessário correr rápido para obter velocidade e realizar o salto em altura. Enquanto, outro²³ grupo afirma que aprendeu que a modalidade “arremesso de peso” exige a técnica de colocar o peso ao lado do pescoço para poder girar e arremessá-lo.

Por sua vez, uma das meninas afirmou que aprendeu que existem “[...] alguns esportes e eles são corrida de revezamento salto em altura, salto em distância corrida rápida [...]” (sic.) Outros afirmaram que, ao visualizarem as imagens relativas a eventos esportivos apresentadas na aula, lembraram de algumas modalidades de salto e de corrida vistas em competições transmitidas pela televisão. Alguns fizeram a relação do salto praticado no atletismo, enquanto esporte oficial, com práticas corporais e movimentos vivenciados no cotidiano (saltos mortais, saltos praticados em cima do muro das casas e de árvores no rio).

Identificamos nos relatos dos alunos que, ao longo do processo ensino-aprendizagem do atletismo na escola, houve um entendimento por parte dos mesmos de que o esporte possui uma relação íntima com outras práticas corporais vivenciadas no cotidiano, fazendo com que eles compreendam que é possível aprender técnicas do esporte a partir das suas próprias experiências (corporais).

Analisando essa situação de ensino-aprendizagem sobre o atletismo, no tocante ao processo de avaliação, compreendemos que existem várias possibilidades de avaliar esse conhecimento desenvolvido nas aulas. Poderíamos, por exemplo, ter realizado uma prova escrita para verificar o quanto ou o que os atores sociais aprenderam sobre a origem do atletismo, suas características, classificações, etc., a partir dessas aulas

²² “Tem que correr para pegar velocidade para fazer o salto em altura (sic.)”

²³ “aprendi que o arremessos de peso tem que comesar no lado do pescoso para poder jogalo e jiralo, e que existem corridas em ambientes pequenos e em ambiente muito grandes (sic.).”

expositivas. No entanto, não nos limitamos ao relato escrito, mas sim, o incorporamos ao diálogo, à conversa, à exposição das ideias dos participantes em forma de debate, de modo que pudéssemos verificar em que medida as informações foram compreendidas e de que forma as interpretaram. Nesse sentido, concordamos com Zabala (1998, p. 204-205) quando afirma que “Se uma prova escrita, relativamente simples, é bastante eficaz para determinar o conhecimento que se tem de um fato, sua confiabilidade é muito mais precária quando o que determinar e avaliar é o processo e o grau de aprendizagem dos conteúdos conceituais”.

Isso não quer dizer “condenar” o uso da prova escrita como recurso avaliativo, mas saber recorrer aos instrumentos de avaliação analisando o momento pedagógico, o nível de conhecimento dos atores sociais, de modo que se possa ser coerente no estabelecimento da relação entre o tipo de conteúdo abordado, os objetivos de ensino e a avaliação, com a finalidade de ampliar as possibilidades de compreensão do conhecimento por parte dos atores sociais.

As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implicam a *observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações* e nos casos em que o menino ou a menina os utilizam em suas *explicações espontâneas*. Assim, pois, a observação do uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e sobretudo diálogos será a melhor fonte de informação do verdadeiro domínio do termo e o meio mais adequado para poder oferecer ajuda de que cada aluno precisa (Ibid, p.205. grifo do autor).

Nesse caso, o momento era de avaliar a capacidade interpretativa e de expressão dos atores sociais sobre o conhecimento abordado nas aulas, e não avaliar a memorização de um fato histórico, a identificação de uma data ou o nome de um país, mas, sim o que sabem dizer os atores sociais sobre a história do atletismo e sua evolução, mesmo que não seja aprofundado ou parcialmente de acordo com o exposto pelo professor e o texto lido, porém fiel à sua compreensão, tornando a aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, concordamos com Zabala (1998, p. 204), quando afirma que no âmbito da avaliação dos conteúdos conceituais, “dificilmente podemos dizer que a aprendizagem de um conceito está concluída”. Há, portanto, no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos conceituais, níveis de aprofundamento e compreensão e, nesse sentido, a avaliação desses conteúdos está relacionada à observação de níveis de



Imagem 02: **Meninas experimentando a corrida de velocidade em grupo** (Fonte: DANTAS, 2009).



Imagem 03: **Menina experimentando a corrida de velocidade individual** (Fonte: DANTAS, 2009).

profundidade e compreensão dos atores sociais em relação ao que entenderam e às suas capacidades para utilizar convenientemente os conceitos aprendidos. (ZABALA, 1998). Avaliar esses aspectos não é tarefa simples e fácil, não basta fazer com que o ator social descreva um fato ou acontecimento de forma mecânica, como, por exemplo, o nome ou as características de um esporte, as funções biológicas do corpo. Sobretudo é necessário propor atividades em que os atores sociais demonstrem o seu entendimento, sem necessariamente basear-se na repetição de algumas definições padronizadas, mas, sim, observar como eles utilizam os conceitos, as estratégias em situações diversas, de modo que possam construir nexos cognitivos, gerando algum

significado para a sua vida.

Nos encontros posteriores, prosseguimos com o ensino do atletismo elaborando algumas vivências, cujo objetivo consistiu em experimentar as diversas possibilidades de movimento no atletismo a partir da experiência da corrida, do salto e do arremesso, assim como, verificar de que forma os alunos aplicam o conhecimento técnico e tático do atletismo em situações práticas.

Do ponto de vista metodológico, recorreremos ao “método de trabalho independente”, dirigido aos alunos, o qual “consiste de tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador” (LIBÂNEO, 1994, p.163).

Essa opção metodológica possibilitou trabalharmos as “tarefas de elaboração pessoal” como recurso metodológico, elaborando perguntas que levassem os alunos à solução das tarefas, que se desenvolveu por meio da problematização dos conteúdos, da proposição de desafios e de perguntas dirigidas aos alunos; em vez de impor tarefas ou exercícios mecanizados, através do estilo comando.

Esse tipo de metodologia divide a sequência pedagógica em três partes. Inicialmente, apresenta-se uma situação ou tema desafiador (gerador); em seguida, experimentam-se e analisam-se as atividades desenvolvidas nas aulas, “e como ponto de chegada, a generalização por parte dos alunos, a qual pode ser realizada pela avaliação do acontecido durante o processo” (PALAFOX e TERRA, 1998, p.7).

Tal experiência foi desenvolvida durante o terceiro encontro, no qual apresentamos as atividades relativas à corrida no atletismo. O objetivo dessa proposta de ensino consistiu em explorar a dimensão procedimental do conteúdo, no tocante ao atletismo, tematizado na modalidade corrida. Propusemos um desafio aos autores sociais, que consistia em demonstrar diferentes possibilidades (formas) de realizar uma corrida: que formas existem de realizarmos uma corrida? Alguém pode demonstrar? Nesse momento, passamos a observar e registrar essas tentativas, como, por exemplo, corrida de costas; corrida lateral; “corrida saci”, usando somente uma das pernas; corrida, “saltitando” para frente, com as duas pernas. Partindo dessas experiências de corrida apresentadas pela turma, solicitamos que escolhessem a forma mais eficiente de realizar uma corrida de velocidade máxima. Prontamente, todos se colocaram à disposição e iniciaram, cada um a seu modo, as tentativas de correr em velocidade máxima, como podemos observar nas imagens 02 e 03, anteriormente. A cada tentativa, discutíamos sobre qual seria a melhor posição do corpo para aumentar a velocidade da corrida, a posição dos pés e o movimento dos joelhos. Alguns meninos disseram que tinham dificuldade de “correr rápido” porque ficavam cansados com facilidade, outros perguntaram como poderiam aumentar a velocidade. Diante dos questionamentos, explicamos que os calcanhares não devem tocar o chão porque isso aumenta o atrito, diminui a velocidade desempenhada pelo corpo; os joelhos devem elevar-se, direcionando cada vez mais a perna à frente; e que o cansaço é uma situação natural gerada pelo esforço máximo do organismo naquela prática, necessitando de muita energia em pouco tempo.

No decorrer da aula, os atores sociais puderam experimentar por diversas vezes a corrida de velocidade, de diferentes maneiras: individualmente, em dupla, em forma de competição com os colegas. Tendo-se como referência as atividades desenvolvidas na aula, realizamos a avaliação no tocante ao saber fazer, aos procedimentos e técnicas aprendidas sobre a modalidade atletismo (corrida de velocidade), levando-se em consideração o desempenho dos alunos durante as experiências vivenciadas em aula. Ressaltamos que, nessa avaliação, não nos preocupamos em quantificar, classificar, tão pouco, comparar o desempenho dos alunos com os demais. Decidimos que os resultados (desempenho ou a performance) de cada aluno deveriam ser discutidos em grupo, para que pudéssemos ouvir dos próprios alunos como eles se sentiram e como avaliam sua própria experiência no atletismo. Nesse sentido, recorremos ao diálogo e à conversação como meio de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do atletismo na escola e, dessa forma, avaliar a capacidade dos alunos em relacionar e aplicar o conhecimento técnico e tático do conteúdo atletismo no tocante à corrida de velocidade, uma vez que

Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos [...] O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática (ZABALA, 1998, p. 207).

Nesse contexto, compreendemos que as atividades mais adequadas para verificar o domínio desse conteúdo devem ser aquelas que proponham situações de aplicação desse conhecimento, isto é, se objetivamos avaliar a capacidade de domínio dos atores sociais acerca do conhecimento das habilidades, das capacidades físicas, dos elementos técnicos e táticos, inerentes à prática da corrida de velocidade, devemos propor metodologicamente atividades que impliquem a vivência da corrida e suas possibilidades de movimento. De acordo com Zabala (1998, p.207), as atividades de aprendizagem dos conteúdos procedimentais devem ser “abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática”.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem desse conteúdo consistiu em relatar o que os alunos aprenderam a respeito do atletismo até o momento, ao que a maioria destacou que “correr de frente é mais rápido”. Em outro relato, identificamos o seguinte depoimento: “[...] nós gostamos por que foi divertido [...] praticamos alguns

esportes e eles são corrida rápida e outras coisas [...] nós gostamos mais desses esportes por que nós pensamos que não iríamos conseguir praticalos” (sic.).

Compreendemos que, por meio desse tipo de avaliação, permitimos aos atores sociais refletirem sobre sua prática e sobre o seu próprio processo de aprendizagem, analisando muito mais do que a aprendizagem de uma habilidade técnica ou de uma situação tática do esporte, mas fornecendo informações significativas sobre outros aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem, tais como emoção, autoestima, prazer, descoberta, superação de limites, como podemos observar no relato descrito acima: “[...] nós gostamos por que foi divertido [...] nós pensamos que não iríamos conseguir praticalos” (sic.). Esse tipo de informação significa muito mais do que um desabafo, mas reflete a importância de uma relação aberta, que inspira novas conquistas, sinceridade, confiança, afeto, entre professor e atores sociais. Falamos de emoção, de ultrapassar desafios, realizar conquistas, a partir do pensamento de Maturana (1999, p.20), quando afirma que “as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações”, podendo ser reconhecidas por meio da apreciação das ações do outro ou do “domínio de ações que sua própria corporalidade conota”. Sendo assim, concordamos com o autor quando afirma que “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (Ibid, p.23).

Percebemos, a partir da avaliação dos conteúdos procedimentais do atletismo, que esse processo ensino-aprendizagem foi possível de ser realizado porque estavam envolvidos elementos fundadores da ação humana, relativos ao desejo, ao querer fazer. Por isso mesmo, concordamos mais uma vez com Maturana (1999, p.22), ao sustentar a ideia de que “não há ação humana sem uma emoção que estabeleça como tal e a torne possível como ato”, sobretudo, porque a emoção diz respeito ao desejo de ser ou de obter. O que observamos de dificuldades em alguns cenários escolares, no âmbito da avaliação, estão relacionados fundamentalmente com dificuldades nesse “desejo”, nesse “querer” fazer.

Para a avaliação desses conteúdos procedimentais, recorreremos também a outros recursos metodológicos, como a observação e o registro fotográfico, para verificar o desempenho e o avanço de cada um dos atores sociais, ao longo do processo de aprendizagem. A cada tentativa dos atores sociais, observávamos e comentávamos a respeito da realização do movimento, da sua performance, elogiando alguns, encorajando outros, parabenizando a todos pela experiência. Em outros momentos, em

sala de aula, por meio da apreciação das imagens registradas das práticas de atletismo, analisamos também o desempenho dos atores sociais em relação ao uso e à compreensão dos elementos técnicos e táticos, habilidades e capacidades físicas pertinentes à prática da corrida, realizando comentários acerca das conquistas, dos desafios, dos acertos, dos erros.

A *dimensão procedimental* dos conteúdos implica o domínio do saber fazer. Assim, é necessário avaliar o progresso do aluno também diante de uma determinada prática corporal. Isso implica refletir sobre como saber se a aprendizagem ou o progresso do aluno resulta das aulas ou da maturação de cada um. Uma das possibilidades para pensar essa questão reside no acompanhamento do progresso individual do aluno, anotando, registrando e divulgando desafios superados, problemas solucionados, oportunidades aproveitadas. Quanto aos aspectos motores e de habilidades, esse tipo de acompanhamento e divulgação do desempenho pode motivar o aluno a esforçar-se mais para alcançar novas etapas e superar outros desafios exigidos pelas práticas corporais, como pudemos observar no relato²⁴ de um dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem da corrida no atletismo, quando afirmou que pensava que não iria realizar a atividade porque se considerava pesado, mas, com a ajuda do professor o mesmo conseguiu e sentiu prazer em participar.

Na avaliação procedimental, outros aspectos podem ser considerados, como agregar informações, comentários pessoais e dos outros sobre notícias de jornal ou de qualquer outra mídia a respeito de eventos esportivos, debates sobre conceitos de saúde, de beleza, de corpo. As atividades de pesquisa constituem-se também em outras possibilidades de avaliar os procedimentos através da produção (DARIDO, 2005).

Com base nessa perspectiva de avaliação que analisa o processo e considera as diferentes opiniões dos interessados, percebemos que os conteúdos relativos aos aspectos técnicos e táticos do movimento e do esporte podem e devem ser avaliados, no entanto não são os únicos. Estes, segundo Libâneo (1994, p.200), correspondem a aspectos quantitativos que devem ser medidos, porém “a quantificação deve transformar-se qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados”.

²⁴ “[...] eu pensava que não iria conseguir por que eu sou pesado e não conseguia ai o professor ajudou ai eu consegui e achei muito bom” (sic.).

Com isso, percebemos que, por meio de uma ação, de um procedimento, de uma prática corporal, foi possível aos atores sociais sentir e aplicar o conceito de velocidade, perceber as mudanças corporais e analisar seu próprio desempenho durante a prática (limites do corpo, sensação de cansaço, fadiga, conquista), aprendendo corporalmente a melhor forma de desenvolver a corrida de velocidade, de acordo com suas possibilidades individuais. Nesse sentido, concordamos com Assmann (1998, p.29) quando afirma que “a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal”. Além do mais, observando as expressões corporais, o entusiasmo e a disposição dos atores sociais em participar desse processo,



Imagem 04: **Corrida de revezamento** (Fonte: DANTAS, 2009).

diríamos com ampla certeza que a experiência de ensino-aprendizagem do atletismo, no âmbito da corrida de velocidade, desenvolveu-se baseada no prazer, revelando-se como um acontecimento significativo para cada um deles, como podemos observar nos depoimentos anteriores.

“Precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional”

(ASSMANN, 1998, p.29). Com isso, não queremos dizer que a presença do componente “prazer” no processo de aprendizagem inviabiliza a exigência de responsabilidade, de compromisso com a aquisição de conhecimento, mas, sim, afirmar que “a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave” (ASSMANN, 1998, p.29). Pensamos que, quando ensinamos, nos dispomos corporalmente em defesa de um propósito, tornamo-nos vulneráveis ao erro na tentativa de acerto, da mesma forma ocorrendo com aprendizagem. Diante dessa relação

indissociável entre ensino-aprendizagem, avaliamos o processo, e não somente o resultado final de uma das partes. No caso da corrida de velocidade no atletismo, o objetivo da avaliação era analisar a capacidade dos alunos de aplicar em experiências práticas o conhecimento vivenciado anteriormente acerca dos aspectos técnicos da corrida (velocidade, percepção do corpo, mudanças de postura), e não somente verificar o erro ou o acerto, comparando o desempenho de uns com os outros.

Iniciamos nosso quarto encontro dando continuidade ao ensino do atletismo, explorando outras possibilidades metodológicas de abordar a prática da corrida de



Imagem 05: **corrida de revezamento de mãos dadas** (Fonte: DANTAS, 2009).

não sendo permitido soltar as mãos uns dos outros. Essas novas propostas de corrida em grupo despertaram o interesse dos participantes, que logo se organizaram, procurando os colegas mais habilidosos e fortes para formar as equipes.

A primeira atividade consistiu em realizar uma corrida de revezamento entre dois grupos, dispostos em duas colunas, conforme nos mostra a imagem 04 (corrida de revezamento), anteriormente, na qual o último de cada coluna deveria correr até a posição do primeiro do seu grupo e assim sucessivamente, sendo vencedora a equipe que concluísse o revezamento de todos os participantes em menor tempo. A corrida foi realizada em trajetória retilínea dentro do terreno da escola. Decidimos em conjunto que a principal regra dessa atividade seria proibir que os participantes se movimentassem

velocidade, com o objetivo de despertar, a partir dessas práticas corporais, mesmo em forma de competição, aspectos relacionados à dimensão atitudinal do conteúdo, tais como solidariedade, cooperação, companheirismo, valorização e respeito por si e pelo outro.

Para tanto, propusemos duas novas atividades, sendo a primeira “correr em equipe”, em forma de revezamento, em que cada um se esforçaria para ajudar a sua equipe. E a segunda, também uma espécie de revezamento, porém de mãos dadas,

antes de o companheiro chegar ao local indicado. Essa atividade despertou mais atenção e gerou mais discussão entre os participantes do que as atividades anteriores, uma vez que o componente competitivo se tornou mais evidente, mesmo não sendo o objetivo final da atividade. Percebemos que, no intuito de vencer o outro grupo, muitos alunos descumpriram a regra, fato que gerou polêmica entre os demais participantes. No momento, perguntamos ao grande grupo se houve algum problema com a atividade proposta, ao que a maioria disse: “eles saíram do lugar antes do outro chegar”. “professor, os meninos correram de dois”. “Assim, não vou mais!”

Observamos nessa experiência escolar o quanto se confirma a influência da ideologia dominante sobre o agir e o pensar dos atores sociais, relativa à necessidade incontrolável da competição, em busca da vitória constante de alguns em detrimento do desejo de derrota de outros. Percebemos que atitudes como essas, as quais priorizam a busca incontrolável de resultados, baseadas na competição exagerada e na sobrepujança, refletem o tipo de educação que ainda persiste em alguns cenários escolares. Diante desse contexto, faz-se necessário implantar uma educação que estimule a criança a uma aceitação e respeito por si, para que possa aceitar e respeitar o outro como tal. Nesse ponto, Maturana (1999, p. 32) nos provoca, quando questiona se esse tipo de educação é possível, “se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço?”.

Então, de volta à realidade escolar, intervimos na discussão e propusemos outra atividade de corrida de revezamento, de modo que possibilitasse uma mudança metodológica quanto ao objetivo e à organização da tarefa por parte dos atores sociais. Dessa vez, propusemos uma corrida na qual cada grupo deveria realizá-la de mãos juntas, como podemos observar na imagem 05 acima (corrida de revezamento de mãos dadas). A atividade consistiu em formar uma “corrente humana” para chegar até um local determinado, sem soltar as mãos. Em forma de colunas, cada componente dos grupos deveria se deslocar do seu lugar e segurar a mão do próximo, e assim sucessivamente, até todos estarem juntos para correr até a marca de chegada.

Nessa última experiência, percebemos que o componente competitivo não interferiu tanto quanto na atividade anterior. O desafio de correr de mãos dadas constituiu-se uma situação inusitada, desconhecida, fazendo com que a maioria se

preocupasse primeiramente em formar a “corrente”, e não somente chegar até a marca de chegada a qualquer custo.

A partir de um julgamento inicial, pensávamos que eles não se interessariam em praticar a nova “modalidade” de corrida, em razão das características competitivas apresentadas pelos atores sociais nas atividades anteriores, todavia a maioria nos surpreendeu, demonstrando disposição para continuar a aula. Percebemos, no decorrer da atividade, que o interesse competitivo que os motivou inicialmente a formar grupos “fortes” para vencer, logo se transformou em divertimento e prazer em participar, em experimentar outras possibilidades de movimento. Nesse caso, podemos afirmar que a mudança de estratégia metodológica exigiu uma reflexão sobre o sentido de realizar a atividade proposta, gerando uma transformação no significado dessa prática corporal, deixando de ser centralizada no ato de “competir contra” para o “participar com”, caracterizando-a como uma prática divertida, em vez de obrigatória, repetitiva, mecanizada.

Ao final das tarefas, reunimos o grupo para avaliarmos em forma de debate os fatos ocorridos durante as práticas que mais chamaram a atenção dos participantes. Então, perguntamos: “O que vocês não acharam correto na última aula?” Poucos se pronunciaram, mas alguns disseram que “os meninos só queriam ganhar”; “só ganharam porque roubaram”.

Avaliando a situação de ensino-aprendizagem descrita acima, percebemos que a primeira atividade gerou uma situação de conflito em razão do desejo exacerbado de competição dos participantes, o que tornou possível avaliarmos o nível de capacidade destes na resolução dos conflitos ocasionados pelo desrespeito às regras estabelecidas. Com base nessa avaliação, propusemos uma mudança de estratégia metodológica e da organização da tarefa anterior, que somente foi possível em razão da observação, como instrumento de avaliação, das ações dos atores sociais envolvidos na prática da corrida. Com isso, os atores sociais foram capazes de descobrir e aceitar o outro como companheiro da atividade, proporcionando prazer, divertimento e aprendizagem social. Ao analisarmos as atitudes, o desempenho das relações sociais estabelecidas pelos atores sociais nas práticas escolares, intermediando a resolução de conflitos, contribuímos qualitativamente na formação educacional dos meninos e das meninas na escola. Dessa forma, de acordo com Maturana (1999, p. 35), é necessário que “Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo

cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir”.

Ressaltamos que o mais importante, aqui, não é negar o aspecto competitivo presente nas diferentes práticas corporais, mas enfatizar que existem outras possibilidades metodológicas na educação física escolar de vivenciar os conteúdos referentes ao esporte. Essa experiência pedagógica não se desenvolveu pautada em um fim competitivo, porém este surgiu ao longo do tempo como acontecimento “natural” do mundo cotidiano dos atores sociais, fato que nos permitiu intervir para compreender o problema e propor uma mudança de atitude na escola que reflita na mudança de atitude diante do mundo.

Historicamente, a escola não procurou avaliar sistematicamente as aprendizagens referentes a valores e a atitudes dos alunos, por considerá-las não quantificáveis e não importantes. Nesse contexto, a educação física tem muito a contribuir no sentido de avaliar outros aspectos atitudinais para além do aspecto *participação* do aluno (DARIDO, 2005, p. 131).

Por essa perspectiva, cabe ao professor elaborar estratégias de debate sobre situações de conflito ou desafio, que motivem os alunos a expressar suas posições e concepções diante, por exemplo, de atitudes praticadas por atletas no esporte, mas, também, diante das suas possibilidades enquanto praticantes, refletindo sobre as atitudes discriminatórias e excludentes com os companheiros. Apresentar estratégias de ensino dessa natureza oportuniza ao aluno refletir sobre seus próprios posicionamentos, revendo ou ampliando seus conceitos sobre a realidade vivida, assim como permite a conexão entre o conhecimento formal da escola e a realidade social fora dela.

Concordamos com Darido (2005) quando defende a realização da avaliação dos conteúdos atitudinais na educação física, enfatizando o debate, o diálogo e a pesquisa como fontes auxiliares para ajudar o aluno a compreender de forma ampliada e articulada o conteúdo estudado. Nesse sentido, a educação física goza de condição privilegiada para avaliar esses aspectos da aprendizagem e da formação humana, uma vez que “os comportamentos tornam-se muito evidentes nas aulas, pela natureza dos seus conteúdos e estratégias” (BETTI & ZULIANE *apud* DARIDO, 2005, p. 131).

Espera-se que na avaliação dos conteúdos atitudinais empreendida pela educação física:

os alunos sejam observados na capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO, 2005, p. 131).



Imagem 06: **Experiência com Pneus** (Fonte: DANTAS, 2009).

dos problemas por parte dos atores sociais, assim como motivá-los para a descoberta de novas possibilidades de movimento, partindo dos conhecimentos e das experiências anteriores, conforme observamos nas orientações dos PCNs/ EF, quando afirmam que



Imagem 07: **Corrida com pneus** (Fonte: DANTAS, 2009).

experimentadas anteriormente? Um dos meninos, apontando para os pneus usados que havíamos trazido inicialmente para nos auxiliar nas atividades relativas aos saltos em distância e altura, perguntou: “professor, podemos fazer uma corrida com aqueles pneus?” Antes mesmo da resposta, os pneus já estavam nas mãos da maior parte da

Antes de finalizarmos a modalidade corrida dentro do conteúdo atletismo, gostaríamos de destacar um acontecimento pedagógico bastante significativo, que marcou nosso quinto encontro acerca desse conteúdo, pela dinâmica da atividade realizada na aula, pelo aspecto de improviso e de criatividade, pelo divertimento dos participantes desse processo. A proposta de ensino para esse momento teve como objetivo estimular a capacidade de resolução

as situações de resolução de problemas são promotoras de aprendizagem na medida em que, ao mobilizar os conhecimentos prévios do sujeito, trazem simultaneamente um desafio na direção da eficiência e da satisfação. A mediação entre o interesse pessoal e o valor socialmente atribuído constitui, a cada situação, motivação para a aprendizagem (BRASIL, 1998, p.50-51).

Para isso, elaboramos o seguinte questionamento: haveria outras possibilidades de realizar a corrida que se diferenciasssem de todas aquelas

turma. Em virtude do interesse e da curiosidade dos alunos, propusemos um tempo livre para que todos experimentassem essa nova experiência, como podemos observar na imagem 05 ao lado (corrida com pneus).

Enquanto desenvolviam a experiência da corrida com pneus, conforme observamos nas imagens 06, 07 e 08, solicitamos que os meninos e as meninas observassem as possíveis mudanças ocorridas em seus gestos, na postura corporal, no esforço empreendido para a realização da tarefa. Após o período de experimentação, reunimos o grupo e dialogamos a respeito da experiência: o que perceberam quando realizavam a corrida de pneus? Enquanto falavam, anotávamos suas impressões. Muitos disseram: “é muito difícil equilibrar o pneu, ele cai direto”. Outros afirmaram: “foi



Imagem 08: **Partida para corrida com pneus** (Fonte: DANTAS, 2009).

muito legal, parece um carro de corrida”. Um dos meninos disse: “professor, tem que ser rápido pro pneu não desequilibrar”. De acordo com uma das meninas²⁵, a corrida de pneus faz com que ela fique muito cansada ao tentar equilibrar o pneu que é pesado.

A avaliação desse momento pedagógico teve como objetivo analisar a capacidade dos atores sociais de aplicar, em novas

situações pedagógicas, o conhecimento referente aos conteúdos conceituais e procedimentais do atletismo, no tocante à modalidade corrida. Nesse sentido, recorreremos ao diálogo, à conversação didática, como recurso metodológico para analisar o processo de aprendizagem dos atores sociais acerca das dimensões conceituais e procedimentais do conteúdo, ou seja, analisamos o que os meninos e as

²⁵ “a gente fique mais cansada, por causa do equilíbrio do pneu”.

meninas aprenderam no âmbito desses conteúdos e, sobretudo, de que maneira aplicaram tal conhecimento em novas situações, criando outras possibilidades de movimento.

Destacamos ainda que esse momento constituiu-se bastante significativo para os alunos e para o professor, sendo percebido pelo alto nível de interesse e alegria (descontração, prazer) dos participantes. Percebemos que a “corrida de pneus” surgiu como uma possibilidade (alternativa) de movimento a partir de experiências vivenciadas anteriormente nas aulas de atletismo (corrida). Enquanto ação, podemos considerá-la um jogo, uma brincadeira, que contribui para refletirmos sobre a capacidade de criarmos e recriarmos as práticas corporais, dentre elas, o jogo, o esporte.

Estamos certos de que há diferenças entre jogo e esporte, apesar de não ser este o foco da discussão, mas, essa experiência (corrida de pneus) nos ajuda a pensar sobre as inúmeras possibilidades de movimento existentes nas diversas práticas corporais, neste caso, ampliando a compreensão acerca do conceito de “estrito” de esporte que, segundo Kunz (1994, p.57), “tem como conteúdo, o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo [...]”; assim como permite aos educandos vivenciar uma experiência que exige do seu corpo nova organização no espaço, no tempo, criando novos gestos e ampliando seu repertório motor, gerando, portanto, novos significados para as práticas corporais.

Acreditamos que a atividade descrita acima se aproxima mais do “conceito amplo” de esporte, defendido pelo próprio Kunz (1994), o qual se baseia na teoria de “Mundo Vivido”, de Habermas, sendo este entendido como “O saber que possuímos para toda e qualquer espécie de entendimento nas relações sociais, culturais e esportivas, e que não se encontra a todo instante de forma consciente, mas fica às ‘nossas costas como pano de fundo histórico’” (Ibid, p.59).

Após a finalização do período destinado à experiência da modalidade corrida no atletismo, iniciamos nosso sexto encontro na escola tratando do conhecimento acerca do salto enquanto modalidade do atletismo. O conteúdo foi programado para ser desenvolvido durante três encontros, totalizando 6 (seis) aulas. Para tanto, recorreremos às mesmas estratégias metodológicas do processo anterior, quando tratamos da prática relacionada à experiência pedagógica da corrida, por meio de perguntas dirigidas, de apresentação de problemas e desafios aos atores sociais.

Questionamos os alunos a respeito do que sabem e quais são suas experiências sobre “salto” para que, de posse dessas informações, pudéssemos organizar melhor as atividades, a proposição dos desafios e dos problemas. Alguns afirmaram que já brincavam de “pular” em terrenos próximos de casa, de cima de morros de areia, nas margens do rio, saltando das árvores para dentro da água. De acordo com o entusiasmo no relato de alguns, julgamos que essa seria uma experiência envolvente durante as aulas de educação física. No momento seguinte, perguntamos o que eles conheciam a respeito de práticas esportivas que utilizam saltos. Um dos meninos afirmou: “já assisti competições na televisão em que os atletas saltavam com vara, saltavam numa caixa de areia e por cima do colchão”. Outro disse que já ouviu alguém se referir a uma corrida em que “as pessoas pulam por cima de uma vala no chão”. A esse respeito, perguntei: alguém pode informar qual seria esse esporte, que “pula por cima de uma vala?”. Como ninguém se pronunciou, expliquei que se trata de uma modalidade de atletismo, sendo considerada como uma corrida de pista, que envolve corrida e salto, tendo que correr e saltar os obstáculos e o fosso (“vala”) de água. Diante dessa informação, um dos meninos comentou: “professor, quando chove a gente vive pulando as poças de água na rua”. Comentei que essa experiência cotidiana ocorre com muitas pessoas, principalmente no período de inverno, e que podemos partir dessa realidade experimental do cotidiano para estabelecermos nexos com o movimento realizado nas competições de atletismo a que nos referimos.

A partir dessa avaliação inicial, cujo objetivo consistiu em analisar, no âmbito da dimensão conceitual, o conhecimento prévio dos atores sociais sobre a modalidade salto, elaboramos uma apresentação de vídeo e imagens sobre provas de atletismo relativas aos saltos, com o objetivo de identificar e analisar as características técnicas, táticas, os recursos materiais inerentes a essa prática esportiva enquanto modelo tradicional de competição. À medida que apreciávamos as imagens e os vídeos em sala de aula, comentávamos um pouco sobre as características gerais dos tipos de salto no atletismo, no tocante às habilidades e capacidades físicas necessárias para desenvolver o salto em altura, o salto em distância e o salto com vara, os recursos materiais necessários, as características do local de realização dessas práticas no esporte tradicional.

Quanto aos conceitos e princípios apreendidos sobre o atletismo na modalidade salto, solicitamos, ao final da aula, que os atores sociais se dividissem em pequenos

grupos e descrevessem o que aprenderam sobre esse conteúdo em relação às informações obtidas anteriormente. Poucos, foram os alunos que relataram suas impressões, das quais registramos o comentário de um dos meninos: “eu pensava que podia pular de qualquer jeito, mas no vídeo a gente vê que tem um jeito só”. Então, perguntamos: “que jeito é esse?” e “Será que existe somente um modelo de salto a ser seguido?” Outra pessoa falou sobre o salto em altura, a partir das informações obtidas no vídeo: “tem que correr muito e balançar os braços pra trás e pra frente e as costas ficar curvada pra não bater no obstáculo”. Sobre o salto com vara, uma das meninas acha que “dá medo de pular, porque é muito alto”. De acordo com os depoimentos, observamos que a maioria compreendeu que nesse esporte existem várias formas de executar os saltos e que cada um exige técnicas diferentes, conforme podemos constatar no relato de três participantes: “nós aprendemos sobre saltos [...] salto em vara [...] (sic.). “eu aprendi que [...] tem que correr para pegar velocidade para fazer o salto em altura (sic.). “o que nós aprendemos nas aulas [...] salto em altura, salto em distância (sic.).

Percebemos que, nesta avaliação, tanto os meninos quanto as meninas ampliaram seu repertório de conhecimento sobre a modalidade salto no atletismo, no âmbito da dimensão conceitual desse conteúdo, quando comparados com os depoimentos relativos às suas próprias experiências, expressos na avaliação inicial. De modo geral, observamos que os meninos e as meninas passaram a identificar melhor o local de realização da prática desse esporte, as características gerais das provas de salto, bem como teceram relações simples entre o movimento praticado no atletismo e o movimento do mundo cotidiano.

De acordo com Soares *et al.* (1992), podemos classificar os momentos de avaliação, descritos acima, como sendo informais porque, do ponto de vista da organização escolar, a avaliação ainda se apresenta no modelo formal, determinada em períodos, instrumentos, formas invariáveis. De acordo com os autores, são inúmeros os momentos avaliativos que os professores realizam em sala de aula, no entanto a escola e os próprios professores não os consideram válidos, como possibilidades metodológicas de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos:

Esses momentos não são considerados, mas influem decisivamente no processo ensino-aprendizagem, e por isso defendemos a sua consideração no processo de análise sobre a adequação do que se

realiza quando dinamizamos o currículo escolar (SOARES et.al, 1992, p.110).

A respeito da necessidade de valorização da avaliação como processo contínuo



Imagem 09: **Salto horizontal sobre pneu** (Fonte: DANTAS, 2009).

ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, destacamos o pensamento de Palma *et al.* (2010, p.207), ao afirmar que “O ato de avaliar deve ocorrer durante toda a aula, cabendo ao professor verificar como o aluno está reagindo aos conflitos cognitivos propostos por ele”. Nesse contexto, os autores compreendem que, dentre tantas outras possibilidades metodológicas, “A avaliação pode ser por meio de: a)

questionamentos diretos em situação de aula, tanto do professor quanto a partir das perguntas do aluno, que são fundamentais para perceber as suas formas de elaboração do conhecimento” (Id.).

Compreendemos que esses momentos contínuos de avaliação, mediados pelo diálogo, pela problematização do tema de estudo, pela conversação, estimulam os educandos a refletirem sobre seu próprio conhecimento, suas ações, seus interesses, bem como provocam sua participação efetiva na construção do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que não permaneçam como meros expectadores/ receptores dos acontecimentos da escola.

No encontro seguinte, iniciamos a aula convidando os alunos a experimentar algumas formas de saltar, tendo-se como referência suas próprias experiências. Esse processo de ensino-aprendizagem teve como objetivo identificar e explorar os elementos técnicos e táticos do movimento no esporte (atletismo), no âmbito da dimensão procedimental dos conteúdos, a partir das modalidades de salto em distância e salto em altura. Quanto à avaliação desse processo ensino-aprendizagem, analisamos a



Imagem 10: **Salto dentro do pneu** (Fonte: DANTAS, 2009).

participação e a aprendizagem da técnica (desempenho das habilidades) pelos alunos por meio da observação escrita. Durante o processo, fizemos o registro fotográfico, como meio de ilustrar o quanto eles sabem, o quanto dominam a dimensão procedimental

desse conteúdo, isto é, os procedimentos, a técnica, o saber fazer, a improvisação de movimento e a criação de gestos e habilidades.

Com essa intenção, nos dirigimos até o terreno de areia que existe na frente da escola e propusemos o seguinte desafio: “saltar de diferentes formas sobre os obstáculos, partindo de uma posição fixa”. Utilizamos pneus usados como obstáculos e desafiamos os meninos e as meninas a explorarem as diversas formas de transpor os pneus,



Imagem 11: **salto lateral** (Fonte: DANTAS, 2009).

conforme nos mostram as imagens 09, 10, 11 (variações de saltos), anteriores.

Tanto os meninos quanto as meninas realizaram a experiência de salto. Identificamos que alguns realizaram com mais facilidade do que outros, sendo mais

ágeis, mais flexíveis, enquanto outros demonstraram certa timidez e “embaraço”, em relação aos aspectos de lateralidade e equilíbrio.

Após essas vivências com saltos horizontais, prosseguimos com as atividades relativas ao salto, desta vez, lançando o desafio de: “a partir de uma corrida



Imagem 12: **Salto em distância máxima** (Fonte: DANTAS, 2009).

(deslocamento inicial), atingir a maior distância possível, saltando sobre os obstáculos”. Iniciamos colocando apenas um pneu como obstáculo; à medida que todos obtinham sucesso na tarefa, aumentávamos o nível de dificuldade, colocando mais pneus para aumentar a distância a ser atingida. Infelizmente, não foi possível registrar a fase inicial desse momento pedagógico, podendo somente visualizar a fase final do salto em

distância, conforme mostra a imagem 12 (salto em distância máxima), abaixo.

Entendemos que a técnica, em sentido amplo, constitui-se uma construção da Cultura Corporal, sendo considerado elemento intrínseco ao processo de desenvolvimento da humanidade e, portanto, necessária ser ensinada e vivenciada em toda a escola. No entanto, de acordo com Kunz (1994, p.75), atualmente, ainda prevalece no ensino da educação física na escola, a compreensão de que os movimentos praticados no esporte resumem-se ao “aperfeiçoamento do gesto com a finalidade de melhorar cada vez mais o rendimento no esporte, ou seja, apenas o sentido funcional do mesmo”, o que de fato tem influenciado as maneiras de conceber e praticar o esporte em diferentes contextos, inclusive na escola.

Por outro lado, destacamos nesse estudo que nosso interesse metodológico



Imagem 13: **Salto em altura com giro** (Fonte: DANTAS, 2009).

esteve em privilegiar os princípios da ludicidade e criatividade nas aulas de educação física, e não o princípio do alto rendimento e da concorrência (exagerada) no esporte. Para tanto, partimos das experiências anteriores dos meninos e das meninas em busca da aquisição de novos conhecimentos, de novas formas de apreciação, de participação e vivência do esporte na escola. Nesse sentido, compreendemos que o processo ensino-aprendizagem

vivenciado durante a nossa experiência pedagógica na escola contribuiu para a superação de limites individuais no âmbito da aprendizagem, assim como, na construção de uma consciência de trabalho coletivo, de respeito às individualidades e, sobretudo, marcada pela liberdade de expressão corporal, pelo prazer e divertimento.

Essa mistura de sentimento (prazer, divertimento, alegria), superação de limites e aprendizagem pode ser



Imagem 14: **salto em altura com giro** (Fonte: DANTAS, 2009).

observada em momentos registrados durante a última atividade relativa à modalidade salto, especificamente o salto em altura, conforme observamos nas imagens 13, 14, 15, 16 (criatividade no salto em altura).

Nesse caso, o desafio consistiu em vencer a barreira de pneus, no sentido vertical, caracterizando a experiência do salto em altura. Observamos que a maior parte



Imagem 15: **Salto em altura sem giro** (Fonte: DANTAS, 2009).

parte dos alunos e das alunas preocupou-se em melhorar suas performances e, dessa forma, criou-se uma série de imagens do movimento passíveis de apreciação, discussão, contemplação por parte dos alunos.

Acreditamos que a beleza, a criatividade, o esforço, o prazer, a conquista, a evolução técnica constituem-se elementos importantes do processo de ensino-aprendizagem do esporte, conseqüentemente, passíveis de avaliação durante as aulas de educação física. Para tanto, recorreremos à medida, por meio do uso de pneus sobrepostos uns aos outros, como estratégia de avaliação da dimensão procedimental desse conteúdo, observando o quanto cada aluno e aluna evoluiu, o quanto e como melhorou, se venceu ou não seus próprios limites ao realizar a prática do salto em altura.

Do ponto de vista metodológico, pensamos que, se tivesse sido exigido a reprodução mecânica do movimento e da técnica, visando à confirmação de resultados

da turma participou das atividades com bastante entusiasmo. Durante a prática, os alunos realizaram variações de saltos, demonstrando criatividade na construção do gesto técnico e do movimento; também, identificamos que muitos alunos “perderam” o medo de saltar, o que indica uma mudança de atitude ao demonstrar coragem diante do desafio proposto na aula. Outro aspecto observado nessa aula diz respeito à estética do movimento. Durante a realização dos gestos técnicos relativos ao salto em altura, percebemos que grande

imediatos e, assim, exigido dos alunos um padrão técnico, talvez, tivesse frustrado a expectativa de alguns, por não atender à solicitação do professor e da técnica recomendada, enquanto outros sequer teriam participado, devido à inibição. No entanto, optamos por um caminho metodológico caracterizado, segundo Hildebrandt (2005, p.126), pela “abertura às experiências” de ensino e de aprendizagem, pelo qual “deve ser permitido ao aprendiz trazer suas particularidades (corporais e espirituais), sua identidade corporal formada no decorrer da sua vida”. Com isso, enfatizamos a necessidade e a importância de se estabelecer uma reflexão crítica acerca dos procedimentos metodológicos de ensino e suas consequências pedagógicas para avaliação, em busca da “superação de práticas mecânico-burocráticas pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas”, cuja proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física leve “em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades” (SOARES, 1992, p.104).

Ao final dessas experiências, debatemos com o grupo acerca das várias possibilidades de salto realizado na aula e lançamos uma pergunta como instrumento de avaliação: “Qual dessas formas de saltar despertou mais atenção do grupo (seja pelo desafio, pela dificuldade, pela facilidade, seja pelo medo) e por quê?”. Essa discussão ocorreu no final da aula, cujos depoimentos e comentários dos participantes registramos por meio escrito, os quais seguem descritos abaixo. Destacamos o comentário de um dos meninos: “[...] tem que correr para pegar velocidade para fazer o salto em altura [...] salto em distância eu pensava que não iria conseguir ai o professor ajudou ai consegui e achei muito bom” (sic.). Outras duas meninas comentaram: “[...] nós gostamos por que foi divertido” (sic.). Outro menino²⁶ relatou que entendeu o que é o salto no atletismo, que é necessário elevar a perna e os pés para transpor a barreira dos pneus e, ao final, gostou da atividade.

Em seguida, atrelado ao saber-fazer (conteúdo procedimental), procuramos avaliar o que os alunos aprenderam sobre as práticas realizadas, para verificar o que sabem explicar sobre o que fizeram durante a aula. Alguns²⁷ explicaram que durante os

²⁶ “EU compriender soBre osalto porque eu stavala e eu goste por que pulamos pinéus e também [...] temos que alevanta o PÉ PARA não caí” (sic.).

²⁷ “no alas de sautos [...] aprendi que presisa abrir as pernas e dar enpauso i não ter medo de cair e também correr (sic.). EU compriendir [...] por que temos que alevanta o PÉ PARA não caí (sic.).

saltos era necessário afastar as pernas para transpor a barreira dos pneus, bem como, entenderam que a impulsão é importante na realização do salto, e que é importante não ter medo.

Durante a experiência de ensino-aprendizagem da modalidade esportiva atletismo, materializada no salto em altura, observamos os alunos em diversas vivências, discutimos em grupo as dificuldades e apresentamos algumas soluções para melhorar o desempenho técnico da turma durante o processo ensino-aprendizagem. Dessa experiência, também registramos imagens fotográficas das práticas, que captaram a evolução do desempenho de cada um dos alunos em diferentes momentos: saltar sobre um pneu, sobre dois, sobre três e assim por diante.

Compreendemos que a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos procedimentais do esporte, tematizado na modalidade atletismo acima referida, caracteriza-se como sendo dialógica, comunicativa, interativa, permitindo “aos envolvidos no processo de avaliação participarem dos rumos da mesma em diferentes instâncias e níveis de possibilidades, significando isso o decidir em conjunto, cada qual assumindo responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa” (SOARES, 1992, p.104-105). Com base nos depoimentos acima descritos, percebemos que através das experiências de ensino do atletismo, tematizadas na modalidade salto, foi possível contribuir para o processo de aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais, uma vez que os alunos expressaram, a partir de suas próprias experiências, seus conhecimentos, identificando os avanços, os erros, modificando as condutas e ampliando seu repertório cognitivo acerca dos conteúdos abordados no atletismo.

Avaliamos a dimensão atitudinal dos conteúdos relativos à modalidade salto, enfatizando o interesse e a participação dos atores sociais por meio da observação do professor durante a realização das vivências e das aulas expositivas, assim como por meio da autoavaliação e do debate a respeito das dificuldades e facilidades de realização das práticas e das relações sociais estabelecidas com os demais atores sociais e com o professor.

De acordo com as nossas observações durante as aulas, identificamos que os atores sociais apresentaram atitudes de cooperação quando, por exemplo, dispunham-se a explicar uns aos outros como deveriam proceder para saltar mais alto ou superar o desafio proposto, quando percebiam que alguém não obtinha sucesso na tarefa. A partir

da autoavaliação, identificamos também alguns momentos em que os atores sociais apresentaram atitude cooperativa, solidária, preocupada com o bem-estar de si e do outro. De acordo com a avaliação de um dos meninos²⁸, o aspecto negativo das aulas de educação física ocorre quando alguém se machuca, e positivo quando todos terminam bem. Esse depoimento faz referência a um episódio ocorrido na aula, quando um aluno realizou um movimento e sentiu uma dor no músculo da perna. Percebemos, nesse depoimento, um exemplo de expressão da dimensão atitudinal dos conteúdos, quando um aluno expressa seu lamento ao ver um colega machucado. As tarefas de realização de saltos implicavam inevitavelmente sucessos de uns e insucessos de outros, tornando as situações de ensino-aprendizagem propícias à observação do comportamento e da atitude dos atores sociais diante dos seus limites e os dos outros, uma vez que, “Para poder saber de que os alunos realmente precisam e o que valorizam e, principalmente, quais são suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações ‘conflitantes’[...]” (ZABALA, 1998, p.208).

Após a realização da avaliação do processo ensino-aprendizagem, referente aos saltos enquanto modalidade do atletismo, iniciamos outra experiência pedagógica, nesse caso, tematizando a modalidade arremesso de peso. Dessa forma, contemplamos as três manifestações escolhidas desse esporte, para discutirmos o processo de avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Física na Escola Estadual Arcelina Fernandes.

Destacamos que durante a experiência vivida com a modalidade arremesso de peso não dispomos do recurso fotográfico para ilustrar a experiência vivida na escola, em razão da perda de alguns arquivos digitais ao longo desta pesquisa. Para realizarmos a experiência de ensino-aprendizagem, recorreremos à seguinte estratégia metodológica. Inicialmente, perguntamos ao grupo: “O que sabem sobre a modalidade esportiva arremesso de peso?” Poucos se arriscaram a falar. Em um momento, uma das meninas falou: “professor, é pra jogar alguma coisa bem longe”. Percebemos que a maioria dos meninos e das meninas não tinha experiências ou aproximação de conhecimento com essa modalidade esportiva.

Resolvemos, em outro momento, apresentar, por meio das imagens e vídeos obtidos na internet, algumas informações a respeito da modalidade esportiva denominada arremesso de peso, explicitando as características, algumas regras, o

²⁸ “[...] é quando você se machuca, cai, positivo é que você faz a aula de EdF, é se da bem termina tudo bem no final da aula” (sic.).

material utilizado para sua prática, sua organização técnica e tática. O objetivo dessa exposição foi estabelecer um diálogo com a turma em torno dos conteúdos conceituais que envolvem a modalidade arremesso de peso, no tocante à identificação do espaço utilizado, das características do local da prática, bem como compreender os princípios técnicos e a sua organização tática.

Após o diálogo e a problematização em torno das informações relativas aos conteúdos conceituais que compõem a modalidade arremesso de peso, procuramos avaliar o grupo utilizando perguntas acerca da compreensão do conhecimento relativo a essa dimensão dos conteúdos. Assim, questionamos: “Quem poderia dizer o que aprendeu nesses primeiros momentos, sobre a modalidade arremesso de peso?” Um dos meninos²⁹ se pronunciou, dizendo que aprendeu que para aprender a arremessar peso era necessário estar atento à posição do peso nas mãos, à posição do corpo e os passos seguintes para realização da atividade.

Em seguida, propomos outras estratégias de ensino que viabilizassem a aplicação desse conhecimento em situações práticas do atletismo, de modo que pudéssemos realizar uma avaliação, tanto no âmbito da dimensão procedimental quanto atitudinal dos conteúdos, relativo à modalidade arremesso de peso. Procuramos analisar os aspectos atitudinais e procedimentais dos conteúdos, conforme observamos nas orientações dos PCNs/EF, identificando que as atitudes compreendem a predisposição ao diálogo, a cooperação e solidariedade, “o respeito a si e ao outro (próprios limites corporais, desempenho, interesse, biotipo, gênero, classe social, habilidade, erro etc.)” (BRASIL, 1998, p.74). Quanto aos conteúdos procedimentais, encontramos no referido documento orientações que enfatizam a:

Disposição em adaptar regras, materiais e espaço visando à inclusão do outro (jogos, ginásticas, esportes etc.). Disposição para aplicar os conhecimentos adquiridos e os recursos disponíveis na criação e adaptação de jogos, danças e brincadeiras, otimizando o tempo disponível para o lazer (Ibid, p.75).

Entretanto, como não dispomos de material específico desse esporte na escola, propusemos uma discussão em grupo para encontrar as possíveis estratégias de resolução do problema relativo à ausência de material. Nesse momento, perguntamos:

²⁹ “[...] os arremessos de peso tem que comesar no lado do pescoso para poder jogalo e jiralalo[...]” (sic.).

“A que tipo de material poderíamos recorrer para desenvolvermos a experiência do arremesso de peso enquanto modalidade esportiva, na escola?” Os próprios atores sociais sugeriram que utilizássemos os pneus, os mesmos utilizados na corrida e nos saltos.

Ressaltamos, porém, que a prática de arremesso segundo o modelo esportivo e, o arremesso de pneus, enquanto experiência de movimento (pedagogicamente) realizada na escola, configuram práticas distintas, tanto no sentido quanto no significado atribuído em cada contexto. Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de práticas diferentes, principalmente, porque exigem uma reorganização corporal quanto aos elementos constitutivos do esporte: força, equilíbrio, agilidade, postura corporal. Contudo procuramos valorizar essas formas diversificadas de praticar e conceber o esporte na escola, nesse caso, a modalidade arremesso de peso “com pneus”, porque compreendemos que o objeto de ensino da Educação Física não se restringe apenas ao “desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas de encenação esportiva, seus interesses e seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico” (KUNZ, 1994, p.67).

Para tanto recorremos a esta situação-problema: “como arremessar o pneu mais distante possível, independente do estilo ou da forma?”. O nosso objetivo era identificar e experimentar as diversas possibilidades de movimento no esporte, a partir da vivência com a modalidade arremesso de peso. No início, muitos tiveram dificuldade de adaptação ao tamanho e ao peso dos pneus, havendo desequilíbrio e quedas de alguns alunos, principalmente quando realizavam o giro do corpo antes de arremessar. Porém, com o passar do tempo, à medida que repetiam a tarefa de diferentes maneiras, conseguiam arremessar mais distante, com mais força e equilíbrio, construindo estratégias pessoais, conforme suas potencialidades e baseando-se no conhecimento próprio, oriundo da experiência.

A experiência do movimento por meio da prática desse esporte na escola, adaptando-o às condições materiais e sociais da comunidade escolar, permitiu descobrir outras formas de encenação do esporte que podem ser pedagogicamente relevantes quanto ao seu sentido/significado em diferentes contextos. Segundo Kunz (1994), é necessário, para tanto, considerar dentre outros elementos, “a) o *sujeito*, o ator ou os atores, da encenação esportiva; de acordo com as suas vivências e experiências de corpo e movimento” (Id).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem referente à prática do arremesso de peso - enquanto modalidade esportiva - desenvolveu-se basicamente de modo informal (sem o uso de documento escrito), estimulando a participação dos envolvidos no processo, tendo-se como recurso o diálogo, as perguntas e questionamentos durante as aulas expositivas e as vivências. Analisamos, por meio de perguntas generalizadas ao grupo de atores sociais, o que estes sabiam (conceitos) antes e o que aprenderam depois das aulas. Qual o significado das vivências? Como analisam sua participação, interesse, a cooperação e respeito por si e pelo outro (atitudes), diante do fracasso, do erro, do insucesso? Analisamos também o conhecimento assimilado acerca dos gestos técnicos, dos elementos táticos que caracterizam o movimento no esporte e o “Se-movimentar” (KUNZ, 1994) e das habilidades e capacidades (procedimentais) inerentes à realização da modalidade arremesso de peso no atletismo.

Durante a avaliação, os alunos e alunas puderam expor oralmente suas impressões sobre o processo ensino-aprendizagem em momentos de debate e diálogo no decorrer das aulas, caracterizando essa avaliação como sendo um processo contínuo e participativo, em que todos tiveram a oportunidade de falar, e de se posicionar diante dos fatos relativos ao processo ensino-aprendizagem. Em um momento, um dos meninos afirmou que “foi difícil no início arremessar os pneus, porque eram muito pesados”. Uma das meninas disse: “fiquei tonta quando girei com o pneu”. Em relação ao que aprenderam ao longo dessa experiência de arremesso de peso, muitos afirmaram que “é preciso muita força e equilíbrio pra jogar o pneu para longe”.

Com base nessas impressões, percebemos que o processo avaliativo por meio do diálogo e do debate permite identificar elementos do processo ensino-aprendizagem que, normalmente, não se fariam perceptíveis em outros momentos avaliativos, como nas provas escritas, ou provas objetivas, ou na realização de testes de aptidão física, caracterizados pela medição e preocupação apenas com os resultados mensuráveis da aprendizagem. Ao contrário, a conversação, a problematização do ensino, o debate permitem que analisemos os atores sociais em diferentes aspectos, capacidade de interpretação dos fatos ocorridos durante o processo, espontaneidade, compreensão do uso de uma determinada técnica, assim como sua autonomia em relação à tomada de decisão e pensamento crítico do próprio processo de aprendizagem.

Compreendemos o diálogo enquanto elemento metodológico fundamental do ensino e da avaliação, como uma ação intencional de compartilhar experiências e de

valorização da liberdade de expressão, em que socializamos e discutimos nossas experiências, valores, atitudes com aqueles que, de outra forma, informa-nos e nos forma, também, com suas experiências, valores, atitudes particulares. Nesse sentido, destacamos que, em nossa experiência pedagógica, a concepção de ensino e de avaliação tem aproximação com o pensamento da pedagogia libertadora de Paulo Freire, especialmente quando este afirma que

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1975, p.93).

Destacamos que o processo ensino-aprendizagem da educação física desenvolvido na Escola Estadual Arcelina Fernandes, caracterizado pelo diálogo e não pelo autoritarismo, pela problematização e contextualização do conhecimento em vez do comando e da reprodução irrefletida, articula-se com uma perspectiva de avaliação que analisa o processo e não apenas o produto, valorizando sobretudo os diferentes aspectos do conhecimento pedagógico (atitudes, procedimentos e conceitos), sendo considerados igualmente relevantes para o processo educativo dos atores sociais.

Compreendemos que a prática avaliativa na Educação Física escolar deve estar atenta à análise do conhecimento que se expressa por atitudes (cooperação, sensibilidade, respeito, solidariedade, liberdade de expressão, apreciação estética), pelos procedimentos relativos ao saber-fazer (habilidades motoras, técnicas, táticas, improvisação, relações pessoais, exploração de diversas possibilidades de movimento), assim como pela compreensão dos conceitos, dos princípios e definições do conhecimento pedagógico da Educação Física, identificando e valorizando a expressividade do corpo, a percepção do movimento, a compreensão de ritmo, a noção de jogo e de esporte enquanto práticas corporais que têm sentido e significado no mundo vivido. Nesse sentido, a avaliação constitui-se um processo que, ao refletir sobre a prática pedagógica, possibilita a reorganização das ações e das estratégias dos atores sociais e do professor, auxilia na tomada de decisão, visualizando os rumos futuros do processo. Dessa forma, consideramos também que esse tipo de avaliação possibilita uma análise mais detalhada e justa do processo educativo na escola, uma vez que leva

em conta a análise da qualidade das relações pessoais e de convivência, que só aparecem quando oportunizamos situações de ensino baseadas no princípio do viver-com, pelo qual se percebe e valoriza-se a importância do outro.

Concluimos a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos relativos ao atletismo, ocorrido durante o segundo semestre de 2009, realizando duas avaliações escritas³⁰. A primeira consistiu numa autoavaliação, composta de dois aspectos, sendo o primeiro “qualidade das aulas de educação física” e o segundo, “compromisso dos atores sociais durante as aulas”. O primeiro aspecto foi avaliado segundo os critérios: “conteúdo/assunto”, “espaço”, “material didático”, “atuação do professor”, “horário das aulas”. Esses foram julgados por índices como “satisfatório” (A), “necessita melhorar” (B), “não atrativo” (C). Quanto à avaliação do segundo aspecto - compromisso dos atores sociais nas aulas – adotamos os critérios: “frequência”, “assiduidade”, “participação”, “nível de interesse” e “cooperação com professor e colegas”. Esses aspectos foram julgados pelos índices: “satisfatório” (A), “necessita melhorar” (B), “não coopera/ não ajuda” (C). A segunda avaliação consistiu em um relato escrito dos atores sociais, no qual descreveram sobre *o que aprenderam* nas aulas relativas ao conhecimento do atletismo.

O objetivo dessas avaliações consistiu em analisar o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos relativos às modalidades do atletismo (corrida, salto e arremesso), assim como permitir que os atores se manifestassem, expressando suas próprias conclusões a respeito das suas atuações (participação e interesse) e da qualidade das aulas de educação física ocorridas no segundo semestre de 2009.

O resultado da autoavaliação realizada pelos alunos e alunas pode ser visualizado no quadro 03, abaixo, no qual apresentamos um resumo dos aspectos avaliados, os respectivos índices de avaliação e o total de avaliações realizadas no período, analisando tanto a avaliação das aulas de educação física, quanto o compromisso dos alunos durante as aulas.

³⁰ As avaliações seguem como anexos.

Quadro 03 - Resultado da auto-avaliação (Segundo semestre de 2009)

1 - Avaliação das aulas de educação física						
Índice avaliação	Conteúdo/ assunto	Espaço utilizado	Material utilizado	Atuação do professor	Horário/ tempo de realização	TOTAL
Satisfatório (A)	9	3	9	10	4	35
Necessita melhorar (B)	3	5	3	1	8	20
Não atrativo (C)	0	3	0	1	0	4
2 – Avaliação do compromisso dos atores sociais durante as aulas						
Índice avaliação	Frequência/ presença	Assiduidade /cumpre horário	Participação das atividades	Nível de interesse na aula	Coopera com professor e colegas	TOTAL
Satisfatório (A)	8	9	3	9	7	36
Necessita melhorar (B)	3	1	7	1	4	16
Não Coopera/ não ajuda (C)	1	2	2	1	0	6

Antes de esclarecer os detalhes pedagógicos desta avaliação, ressaltamos um aspecto importante que tem a ver com a frequência dos alunos em aula. Percebemos no quadro acima que há uma diferença entre o número oficial de alunos matriculado na turma do 6º ano (conforme informação constante no início do trabalho) e a quantidade de alunos que realizou as avaliações. A ausência dos alunos constitui-se um fato bastante comum nesta escola, muitas vezes em razão de transferência para outra escola, mudança de residência, abandono de estudo (por trabalho remunerado, para ajudar família nas tarefas domésticas, entre outros). Apesar de utilizamos diferentes momentos (períodos) para aplicar a avaliação, a ausência de alunos na escola é recorrente.

Diante do resultado da autoavaliação dos alunos, podemos concluir que as aulas de educação física foram consideradas satisfatórias na maioria dos seus aspectos avaliados, exceto no que diz respeito ao espaço utilizado e ao horário/tempo de

realização das aulas, no qual a maioria afirma que é necessário melhorar e, apenas dois³¹ alunos fazem alguma observação a respeito. Afirmam que as aulas poderiam melhorar se o tempo fosse maior e não houvesse muitas perdas de tempo, ou seja, cumprir o horário.

O relato descrito anteriormente estimulou a reflexão sobre a responsabilidade da prática docente, em seus diferentes aspectos, tais como, assiduidade, otimização do tempo e do espaço de aula, flexibilização dos conteúdos e das estratégias de ensino adotadas. Essa informação, socializada por meio da autoavaliação do aluno sobre as aulas e a organização do professor, constitui-se um avanço, do ponto de vista da atitude democrática de ensino e aprendizagem, uma vez que aponta uma reflexão crítica do aluno sobre o contexto de ensino-aprendizagem do qual participa, possibilitando ao mesmo expressar suas próprias ideias, sugestões, reclamações.

Quanto à segunda avaliação escrita - relato dos atores sociais sobre o que aprenderam nesse período - a maioria respondeu de forma superficial, não detalhando aspectos do processo ensino-aprendizagem do atletismo na escola. Muitos têm dificuldade de expressar por escrito as ideias e as convicções sobre a experiência vivida na escola. Nesse sentido, destacamos os relatos de alguns atores sociais, para que possamos visualizar um pouco dessa realidade. A avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física na escola, segundo os alunos³², pode ser resumida da seguinte forma: aprendizagem de algumas modalidades de atletismo e suas técnicas; valorização das suas potencialidades; superação de limites e medos; atitude de cooperação ao realizar e compartilhar experiências em duplas e em grupos maiores; atitudes de respeito ao colega e às regras estabelecidas de convivência.

³¹ “[...] melhorar compri HORÁRIO porque era poco tempo” (sic.). “[...] o espaço utilizado devia ser em um lugar mais iteresante” (sic.).

³² nós aprendemos sobre (corrida de saltos) e (arremeços) (corridas rapidas) chegada ate o muro e voltando (corrida em equipe. Com pessoas de mão dadas) salto em vara [...] nós aprendemos arremeços com pinéus (sic.).

O que nós aprendemos nas aulas [...] foi alguns esportes [...] e eles são corrida de revezamento salto em altura, salto em distância corrida rápida [...] nós gostamos mais desses esportes por que pensamos que não iríamos conseguir praticalos (sic.).

[...] eu NÃO PARTISIPE MUITO [...] MAIS PRA MIM PODERIA TE TIDO MAIS COISAS MAIS EU GOSTE MUITO PARTICIPE POCO MAIS VALEU. Eu aprendi nas aulas de Atletismo corridas em duplas, corridas individuais, salto em distância, corridas rapidas [...] (sic.).

EU compriender soBre osalto porque eu tavala e eu goste porque pulamos peneus (sic.).

nas aulas de atletismo aprendi que não presisa ter medo para pular [...] nas alas de sautos em distancias e cai algumas veses mas aprende que presisa abrir as pernas e dar empouso i não ter medo da cair e também correr (sic.).

Percebemos que, apesar das dificuldades encontradas na escola quanto à ausência de recursos materiais, espaço físico inadequado, tempo limitado de aulas, os atores sociais demonstraram bastante interesse, vontade e disponibilidade de aprender e experimentar o conhecimento novo a partir de práticas normalmente comuns do cotidiano (correr, saltar, arremessar), mas que, configuradas como modalidades esportivas, despertaram a curiosidade e a ludicidade durante o processo ensino-aprendizagem do conhecimento pedagógico da Educação Física na escola.

Diante do exposto, compreendemos que o processo de avaliação na escola não necessita ter sentido punitivo, nem ocorrer em um único momento, tampouco, analisar apenas o resultado do conhecimento técnico, procedimental, do conhecimento dos educandos. Compreendemos também que a Educação Física tem um conhecimento pedagógico próprio e que a sua prática avaliativa pode e deve contemplar os diferentes aspectos desse conhecimento; e que a avaliação em sentido contínuo, baseada no diálogo e na participação coletiva, torna o processo educativo mais justo, dinâmico e democrático.

Dessa forma, finalizamos as atividades pedagógicas da Educação Física na Escola Estadual Arcelina Fernandes, relativas ao segundo semestre de 2009, junto à turma do 6º ano do ensino fundamental. Em seguida, passamos a relatar e discutir a experiência vivenciada durante o primeiro semestre de 2010, acompanhando a turma do 7º ano do ensino fundamental, sendo esta resultante da mudança de nível da turma anterior.

No período compreendido entre os meses de março e maio de 2010, retomamos nossa prática pedagógica, desta vez, voltada ao ensino da Educação Física para a turma do 7º ano. Como foi exposto anteriormente, o conteúdo jogo foi escolhido para ser desenvolvido com o respectivo grupo.

Por não conhecermos o que os meninos e as meninas sabiam a respeito desse conteúdo, propomos como primeira atividade um trabalho de pesquisa a ser realizado em grupos, cujo objetivo era observar e identificar jogos e brincadeiras praticados pela população local, de modo que essa realidade cotidiana pudesse servir de fonte de discussão inicial sobre os conteúdos programáticos da Educação Física na escola,

conforme nos esclarece Hildebrandt (2005, p.127), ao afirmar que “Os conteúdos de Aprendizagem Devem Referir-se a Relações de Vida Cotidiana Fora da Escola”.

Nesse contexto, a atividade consistia em pesquisar os jogos e as brincadeiras, vivenciados na comunidade onde vivem, de modo que registrassem, especialmente, os principais espaços utilizados e como essas práticas são organizadas.

Propomos a realização de uma pesquisa pelos educandos, porque consideramos importante oportunizar a cada ator social a experiência de observar, identificar e refletir acerca das práticas corporais, tematizadas no jogo e nas brincadeiras, realizadas pela comunidade local de Macaíba/RN e, a partir delas, expor suas próprias considerações, posicionando-se diante dos fatos e fenômenos ocorridos em torno da sua realidade. Nesse sentido, as aulas constituem o momento mais apropriado para desenvolver o processo ensino-aprendizagem, e a escola, o espaço privilegiado que permite a cada componente desse processo exercitar o pensamento crítico-reflexivo, tendo-se como fonte de conhecimento a realidade vivida.

No segundo momento, após a realização da pesquisa e construção dos relatos, cada grupo apresentou os respectivos resultados, identificando os aspectos dos jogos e brincadeiras que mais se destacaram durante o processo de investigação. Percebemos que muitos relatos se repetiram, talvez, em virtude do pequeno número de participantes. Algumas experiências encontradas no dia a dia não foram registradas pelos grupos, porém foram comentadas no momento da aula, tais como o jogo de futebol na rua e o jogo denominado “queimada”. Na sala de aula, os resultados dessa investigação subsidiaram o debate coletivo e estimularam o diálogo entre os envolvidos a respeito de temas como a disponibilidade e o uso dos espaços públicos, a organização de práticas corporais – brincadeiras, jogos, esportes -, o envolvimento da família com essas práticas.

De modo geral, os resultados dessa pesquisa compreendem a observação de uma rotina dos moradores das comunidades onde vivem, na qual podemos identificar diversas práticas de lazer e de ocupação do tempo livre daquelas pessoas, como podemos perceber no relato³³ de um dos meninos, que destaca o cotidiano dos

³³ meninos e meninas andando de (biscleta³³). As 8.00 da manha os meninos jogando (capoeira) pelas ruas. Os meninos jogando (basqueti, volei, futebol) la no jinásio [...] os pais e meninas – brincando (corrida de cavalo) [...] meninas, andando de (patíns) çi divertindo as véses quase cai, perde as corrida mas e normal porque agente ssó não vai pra ganhar na (verdade) agente, vai pra (brincar) meninos andando de (esqueite) (polando rampas) se divertido. As veses pra passar o tempo mas o mas legal e aprender outras brincadeiras (sic.)

moradores da comunidade, o uso dos espaços públicos para o lazer, as brincadeiras realizadas pelas crianças do lugar, a diversidade das práticas corporais, entre outras.

Destacamos, no relato acima, o trecho que se refere ao sentido/significado de participação nessas vivências: “meninas, andando de patins, se divertindo, competindo em corridas, perdendo e ganhando”. Aqui, percebemos a noção de prazer em participar de manifestações e práticas culturais. Nesse caso, identificamos que o elemento mais importante da experiência vivida é o prazer da participação, da realização de algum movimento ou gesto que, por sua vez, gera emoção, medo, frustração, mas, sobretudo, diverte o praticante.

Notamos que essas vivências de jogo, brincadeira, esporte, desenvolvem-se em cenários não convencionais, adaptados às condições de espaço e de material do lugar. Ao praticar o “basquete”, “skate” ou “patins”, cada praticante modifica, ao mesmo tempo, o espaço e a própria prática, configurando significados próprios por meio dessa experiência. Nesse caso, de forma criativa, a população ocupa novos espaços, reinventa objetos e materiais de uso para o esporte, para o jogo e para as brincadeiras. Percebe-se que as práticas não se reproduzem tal como são vistas na mídia, como modelo padrão de movimento ou de busca de resultados perfeitos, mas, sim, ganham características próprias, sendo, portanto, ressignificadas.

Ainda sobre os resultados da atividade de pesquisa realizada pelos educandos, encontramos outro relato³⁴ que descreve a realidade observada a partir da brincadeira denominada “amarelinha”, na qual os objetos são improvisados com giz e telhas para riscar a terra e realizar o desenho, as regras são combinadas no momento da brincadeira pelos próprios participantes.

Além da descrição de como se pratica a brincadeira de amarelinha na comunidade onde moram, o grupo também descreve³⁵ o movimento realizado durante o jogo, destacando as habilidades e capacidades exigidas no jogo, fazendo relações entre os movimentos executados na brincadeira e o conhecimento da cultura em geral, pular igual “saci”. Quanto às formas de se jogar, os alunos³⁶ descrevem como sendo

³⁴ [...] uma brincadeira feitar com xiz ou telhas [...] no chão e [...] na terra brinca com pedras joga num quadrado e sair pulando de um per sor [...] e quando chega na lua a pessoa volta e pega a pedra e vem pulando e você vai jogando a pedra ate chega na lua quando chega lar as outras pessoas vão manda você chuta a pedra dez vezes e se a pedra sair você começa tudo denovo. (sic.)

³⁵ “você pula enguao um sáci e chuta pedra [...] e move as mãos para pega a pedras [...] ela não tem muito movimento” (sic.)

³⁶ “as tequinicas são simples so pular [...] não bater na linha joga a pedra dentro do quadrado e não deixa a pedra sair da lua” (sic.)

necessário: pular, não tocar a linha, jogar a pedra em um espaço determinado, conduzir a pedra no espaço permitido da brincadeira.

Diante do exposto, compreendemos que oferecer oportunidades de discussão dentro da escola sobre a realidade e o contexto sociocultural dos atores sociais, de modo a torná-la fonte de conhecimento e de reflexão coletiva, constitui-se estratégia de ensino relevante no processo de reflexão crítica sobre a prática educativa. Por essa ótica, destacamos o pensamento de Hildebrandt (2005, p.127) ao defender que:

Relação de vida significa trazer as possibilidades de jogo e de movimento do mundo cotidiano dos alunos para a aula de Educação Física, tematizá-las de maneira a retroagirem no mundo cotidiano de jogo e provocar uma ampliação das possibilidades de jogo e de movimento [...] Mas relação de vida também significa [...] o respeito, a manutenção e a volta produtiva da própria cultura brasileira de jogo e de movimento, crescida historicamente.

Dessa forma, os relatos de experiência vivida pelos atores sociais abrem espaço para discutir aspectos como, por exemplo, as desigualdades (social, econômica, cultural), o preconceito (racial, de gênero, cultural), as políticas públicas (investimento e valorização dos espaços públicos adequados para usufruto da população em diversos fins, como o lazer e o tempo livre).

De acordo com Soares (1992, p.69), o 7º ano do ensino fundamental corresponde ao “ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento”, pelo qual se compreende que o conteúdo dos jogos implica, dentre outros aspectos, “na organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos”. Baseando-se nesse referencial teórico, bem como na realidade apresentada e discutida em sala de aula, propomos para o terceiro momento algumas experiências práticas de jogo, tendo-se como ponto de partida o conhecimento prévio dos atores sociais acerca desse conteúdo. O objetivo da proposta de ensino consistia em identificar e vivenciar, no âmbito da dimensão procedimental e atitudinal dos conteúdos, alguns dos diversos elementos pedagógicos (histórico, aspectos técnicos, táticos, organização, regras, apreciação estética, improvisação, criatividade) que compõem o jogo. Para tanto, perguntamos ao grupo qual jogo gostariam de experimentar nas aulas de educação física. Das experiências discutidas anteriormente pelos grupos, o jogo “queimada” foi o escolhido pela maioria da turma.

Nesse sentido, planejamos com os meninos e meninas o desenvolvimento da experiência do jogo na escola, sendo esta dividida em três partes. Primeiro, o jogo seria praticado conforme os meninos e as meninas conhecem, partindo do seu conhecimento prévio e experiências anteriores. Em seguida, discutiríamos e realizaríamos outra forma de jogar o mesmo jogo e, terceiro, iríamos pesquisar maneiras diferentes de se jogar “queimada” em outras regiões geográficas do país, visualizando outras possibilidades de organização do mesmo jogo.

Inicialmente, propomos a vivência do jogo “queimada” tal como foi apresentado e descrito pelos atores sociais, com o objetivo de identificar o que sabem fazer (procedimentos) sobre o jogo e como se comportam e agem (atitudes) durante a vivência. Assim, a turma se dividiu em dois grupos, em lados opostos, divididos por uma linha demarcatória central. Explicitaram algumas regras básicas e iniciaram o jogo, que consistia na disputa entre os grupos, cada um ocupando seu espaço (campo), onde uma bola deveria ser arremessada contra os participantes de campos contrários, até todos de uma mesma equipe/ grupo serem “queimados”. Percebemos que, à medida que jogavam, alguns problemas iam surgindo: desentendimento sobre as regras combinadas entre os participantes, atitudes de agressão (bola lançada muito rápida), falta de interesse de alguns participantes.

Diante da realidade vivida pelo jogo, ao final da aula, propomos uma discussão em grupo em torno dos problemas e/ ou dificuldades ocorridas durante a vivência do jogo, quando questionamos: durante o jogo ocorreu algum problema relacionado ao aspecto de violência, agressão ou de exclusão? A maioria dos atores sociais afirmou que não havia nenhuma dessas intenções. Segundo alguns dos meninos, “o jogo é assim mesmo, faz parte”. Enquanto outros disseram que preferiram não continuar no jogo por receio de “levar uma bolada”.

Além de observarmos e registrarmos a atuação dos meninos e meninas durante a vivência do jogo, ao final desse encontro, realizamos uma avaliação escrita com objetivo de aprofundar nossa análise acerca do que pensam os alunos sobre o processo ensino-aprendizagem no tocante à dimensão atitudinal dos conteúdos. Para tanto, perguntamos: Em sua opinião, as regras e as formas de se jogar “queimada” influenciam ou não influenciam o comportamento agressivo entre os participantes? As respostas

foram variadas, assim como são os interesses. Uma das meninas respondeu³⁷ que há posições diferentes entre as pessoas, há pessoas que consideram esse jogo violento, e outros, pensam que a violência é normal. Outra menina afirmou: “não, depende por que certos alunos acham a queimada apenas um jogo e outros acham um modo de violência” (sic.). Em outro depoimento, um dos meninos escreveu: “sim, porque é um jogo que pode ser jogado com muita força e também violência” (sic.). Um menino³⁸ relata que influencia porque o jogo em si é violento, no qual a bola deve ser lançada em alguém. Outro menino³⁹ afirmou que influencia porque há alunos que não aceitam perder e querem agredir quando não conseguem a vitória.

Do ponto de vista das atitudes, percebemos claramente uma contradição de interesses, entendimentos e preferências entre os atores sociais, uma vez que alguns não se incomodaram com as regras e o formato do jogo, enquanto outros se sentiram agredidos e preferiram ausentar-se da atividade, como relatou uma das meninas: “eu não vou ficar aqui pra levar bolada!”. Nesse contexto de jogo, fica evidente a influência dos princípios de rendimento, da competição exacerbada, as relações de poder, as discriminações quanto ao gênero, o individualismo. Pensamos que atitudes dessa natureza são, muitas vezes, consequências do modo como se tem pensado e concebido a Educação Física na escola, como observa Kunz (1994, p.89), ao analisar o interesse do movimento no jogo e nas atividades lúdicas: “as atividades lúdicas da criança e do adolescente são muitas vezes analisadas com vistas à melhoria do rendimento do aluno, seja nas atividades esportivas de competição no futuro, seja nas demais atividades escolares”.

Com o objetivo de encontrar estratégias para a resolução de conflitos, retomamos e analisamos, no quarto momento, os problemas ocorridos na aula anterior e, diante dessa realidade, perguntamos aos meninos e meninas: Existem outras possibilidades de praticar o mesmo jogo, minimizando os problemas ou as desigualdades? Após uma breve discussão, chegamos ao consenso de que o jogo deveria sofrer alterações nas regras e, principalmente, nas estratégias de jogo, de modo que todos os atores sociais pudessem sentir-se confortáveis e seguros para participar e desfrutar dessa experiência na escola, uma vez que defendemos que o maior interesse do jogo na escola e, especialmente, na Educação Física, deve estar no “Sentido/

³⁷ “outros pesam que são o jogo normal e outros pensam que são violência” (sic.)

³⁸ “por que tem que atingir o adversário” (sic.)

³⁹ “tem alunos que quando perde quer agredir o outro” (sic.)

Significado que tem o brinquedo e o jogo na vida da criança e do adolescente, bem como sobre a própria existência humana” (KUNZ, 1994, p.89).

Nesse momento, propomos outra forma de jogar “queimada”, que denominamos “queima vizinho”, cujo formato e organização do jogo pareciam com o anterior, porém, não havia espaço delimitado, os dois grupos se deslocavam em qualquer espaço com o objetivo de “queimar” o outro, porém sem lançar ou arremessar a bola à distância. A principal regra consistia em passar a bola entre os integrantes do grupo e tocá-la no corpo do adversário sem jogá-la. O objetivo dessa atividade consistiu em atender a dimensão procedimental dos conteúdos, especificamente no que diz respeito à:



Imagem 16: **Menino arremessando a bola no jogo “queimada” original** (Fonte:DANTAS, 2010).

Dessa forma, tentamos diminuir o aspecto agressivo do jogo original, no qual os participantes utilizam bastante força para lançar a bola em direção ao corpo do adversário, como podemos observar nas imagens 18 e 19 a seguir (arremesso no jogo “queimada”); procuramos provocar os alunos a repensar suas atitudes no jogo, apontando

Predisposição para experimentar situações novas ou que envolvam novas aprendizagens. Aceitação da disputa como um elemento da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais. Valorização do próprio desempenho em situações competitivas desvinculadas do resultado. Predisposição em aplicar os conhecimentos técnicos e táticos. Disposição para aplicar os conhecimento adquiridos e os recursos disponíveis na criação e adaptação de jogos [...] (BRASIL, 1998, p.75).



Imagem 17: **Menina arremessando a bola no jogo “queimada” original** (Fonte: DANTAS, 2010).

outras possibilidades de ação a partir da cooperação, do respeito às regras e aos outros, da socialização; criar outras possibilidades de organização tática de jogo, aplicar o conhecimento de técnicas em situações diversas.

Enquanto o novo jogo acontecia, observamos os alunos quanto aos aspectos atitudinais, de respeito, de cooperação, de socialização, assim como seus desempenhos na construção e organização tática do jogo, de exploração das habilidades e capacidades físicas inerentes ao jogo, tais como, agilidade, drible, percepção de espaço, improvisação, criação coletiva. Para tanto, recorremos às imagens fotográficas para registrar essa experiência de ensino-aprendizagem, bem como elaboramos uma avaliação escrita, questionando os participantes: Durante a realização do jogo proposto “queima vizinho”, houve algum problema ou dificuldade entre os participantes? Diante do questionamento, destacamos algumas respostas⁴⁰, como a de um dos meninos, afirmando que houve dificuldade porque muitos alunos não entenderam as regras. Outro menino afirmou: “sim, houve alguns problemas, entre os participantes, por quê no queima vizinho, muitos erraram, não fizeram o certo, e não jogaram direito, por quê erram algumas coisas” (sic.)

Analisando as respostas da turma a essa pergunta, percebemos que os alunos escreveram aquilo que se refletiu durante o jogo, quando muitos não entenderam a dinâmica do jogo e a sua nova organização, como podemos verificar nos relatos⁴¹ de outros alunos, que afirmam nem todos entenderam porque era muito difícil o jogo.

Acreditamos que esses problemas de falta de entendimento de alguns meninos e meninas em relação à nova organização do jogo decorrem, em parte, do hábito/acomodação de participar de atividades cujo espaço, organização e dinâmica de jogo são expostos de forma delimitada, diretiva, fixa, previsível. À medida que provocamos uma nova organização tática de jogo, em que as pessoas não podiam mais esperar, imóveis, o jogo acontecer, mas dinamizavam o jogo à medida que se deslocavam e procuravam os colegas para receber a bola e “queimar o vizinho”, percebemos que alguns sentiram a falta de “clareza” do jogo, de definição de um espaço fixo, de situações previsíveis.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem referente ao conteúdo jogo, descrito acima, permitiu pensarmos o quão é importante para o professor e os alunos

⁴⁰ “[...] tiveram dificuldade por que muitos dos aluno não entendera as regras” (sic.)

⁴¹ “sim, porque nen todo mudo emtendeu” (sic.). “porque e muito difisio” (sic.) “apenas não aprender” (sic.).

dialogar e refletir em conjunto durante as aulas, de modo que os alunos aprendam a assumir responsabilidades para o futuro. Isso não significa dizer que o professor não seja mais o principal responsável pelos encaminhamentos e rumos metodológicos do ensino, mas, sim, que ele o faz levando em conta o interesse e as necessidades dos educandos, convidando-os a participar das decisões, por meio do debate e do diálogo aberto em que se expressam as diferentes opiniões, e também analisando as condições físicas, estruturais, materiais da comunidade escolar.

Essa concepção de ensino em que professor e alunos dividem as responsabilidades, participam conjuntamente das decisões a partir do diálogo, é compreendida, de acordo com Kunz (2004, p.191), como sendo uma concepção de ensino aberto, que exige uma observação crítica em relação aos interesses e intenções dos alunos, em que “Estes interesses e intenções apresentados pelos alunos devem tornar-se compreensíveis pelos participantes, em relação aos condicionantes sócio-econômicos e culturais de cada contexto”.

Em continuidade ao desenvolvimento do conteúdo jogo, especificamente a partir do jogo “queimada”, iniciamos, no quinto momento, a última etapa do processo ensino-aprendizagem no âmbito desse conteúdo, que consistiu na realização de uma pesquisa acerca das maneiras/formas de se jogar “queimada”, existentes em outras regiões do nosso país, contemplando, assim, um dos objetivos para o ensino fundamental propostos pelos PCNs/EF: “conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos” (BRASIL, 1998, p.63).

Com esse intuito, recorreremos à seguinte estratégia. Dirigimo-nos ao laboratório de informática da escola, onde solicitamos e orientamos os atores sociais a realização de uma breve pesquisa, por meio da internet, acerca do tema *origem do jogo “queimada”*. O principal objetivo dessa atividade consistiu em explorar a dimensão conceitual dos conteúdos, identificando e relacionando as principais características (nomenclatura, objetivo, organização) do referido jogo, em diferentes regiões do país, comparando-as com o jogo praticado na nossa escola.

Durante a atividade de pesquisa no laboratório de informática da escola, os atores sociais encontraram diversas versões para o jogo e se posicionaram a respeito da sua origem, pontuaram as diferentes formas de se jogar e as nomenclaturas utilizadas

conforme a região do país ou do estado. Esse momento foi marcado pelo prazer e descontração entre os meninos e meninas, perceptíveis em seus gestos e comentários, à medida que descobriam alguma informação nova ou curiosidade. A esse respeito, Paulo Freire (1996, p.85) chama atenção para um aspecto imprescindível no ato de ensinar-aprender: “O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”. Percebemos que o grupo se sentiu útil, em razão de poder apreender algum conhecimento ou adquirir uma informação a partir de seus próprios esforços, de iniciativas próprias, socializando o conhecimento com os demais.

Durante a pesquisa realizada na internet, a maioria dos atores sociais observou que, em geral, o principal objetivo do jogo “queimada” “é fazer o maior número de queimados em cada campo”. Dentre eles, uma das meninas observou que esse jogo recebe inúmeras denominações de acordo com os Estados do Brasil: “Baleado” (Bahia); “Baleada” ou “Queimada” (Paraíba); “Bola queimador” (Paraná); “Cemitério” (Rio Grande do Sul); “Mata-mata” (Santa Catarina); “Carimba” (Ceará); “Guerra” (interior de São Paulo).

Ao final da aula, procuramos avaliar os atores sociais no âmbito da dimensão conceitual dos conteúdos. Recorremos ao relato escrito como instrumento de avaliação, onde solicitamos aos educandos que escrevessem, de forma resumida, as principais características e objetivos do jogo denominado “queimada” aprendido até o momento. A seguir, destacamos alguns desses relatos⁴², os quais afirmam que o jogo “queimada” possui diferentes nomes, de acordo com a região e as cidades, descrevem os objetivos do jogo que, em resumo, é acertar a bola no adversário, que será denominado “queimado” e sobretudo não ser queimado, assim como, apontam as principais características e regras do jogo. Dos relatos apresentados, nos chama atenção o comentário de uma menina⁴³ que, para ela, o objetivo do jogo é fazer com que todos participem!

⁴² “Queimada tem muito nome em cidades deferente. Os principais objetivos ter um grupo e tem que queima o adversario” (sic.). “um tem que queimar o outro componente e fazer pontos para vecer” (sic.). Um dos meninos relata que uma das principais características do jogo “queimada” é “Queima o oponente e não Ser queimado” e os objetivos são “desvia da bola e não se queimado” (sic.) “queimar, e combina para que o jogo seja bem jogado” (sic.). Para um dos meninos, “A queimada é um jogo facio de jogar ele é um jogo que faz a gente se mecher desviar é também um jogo que eu gosto” (sic.) Para outro menino, esse jogo tem como objetivo “desvia do queima, ser rapido” (sic.).

⁴³ “Para mim os principais objetivos do jogo Queimada são tem que todo mudo participar” (sic.).

Observamos, por meio dessa avaliação, que muitos dos meninos e meninas confundiram, do ponto de vista conceitual, os elementos que caracterizam o jogo e os seus objetivos, porém percebemos, ao longo desse processo ensino-aprendizagem, uma evolução em outras dimensões do conteúdo, como as atitudes de cooperação e socialização, o interesse pela busca do conhecimento novo, a capacidade criativa na organização tática dos jogos e na solução dos problemas relativos à técnica.

Em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, no tocante aos conteúdos esporte e jogo, especialmente no que se refere às condições de espaço e disponibilidade de material, entendemos que essa experiência apresenta-se relevante para o processo de formação educacional, uma vez que percebemos que os educandos empenharam-se em busca da aquisição de novos conhecimentos, refletindo sobre suas próprias ações, enquanto sujeitos do próprio processo de formação. Esses aspectos configuram-se como de suma importância para refletirmos o sentido e a função da avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar, uma vez que defendemos uma concepção de avaliação na Educação Física, cujo enfoque deve ser o sentido de verificar se os atores sociais:

construíram, reconstruíram e reelaboraram conhecimentos;
promoveram a interação entre o fazer e o saber-fazer, seus efeitos, relações e coordenações;
analisaram, refletiram e abstraíram sobre seu corpo, percebendo-se corpo, corpo possível e em movimento (PALMA et. Al, 2010, p.208).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que um dos desafios da Educação Física consiste em identificar, dentre realidades e contextos culturais tão distintos, elementos comuns que aproximem o conhecimento sistematizado da experiência primeira dos alunos, formando-os e transformando o conhecimento em atitude crítica e autonomia.

A partir da nossa intervenção pedagógica na escola, percebemos que tanto o ensino-aprendizagem quanto o processo de avaliação tornaram-se complexos, na medida em que convivemos na própria escola, com diferentes contextos, realidades, interesses e intenções individuais e coletivas. A complexidade do processo ensino-aprendizagem, bem como da avaliação, também está presente na natureza dos conteúdos, nesse caso, aqueles advindos das práticas corporais, como, por exemplo, o jogo e o esporte.

O desafio, que envolve em geral a prática educativa e conseqüentemente a avaliação em Educação Física escolar, está justamente em compreender tal complexidade que caracteriza o conhecimento, constituído de múltiplos sentidos e significados que as práticas corporais encerram em cada contexto sociocultural.

Nesse sentido, podemos afirmar que uma das funções fundamentais da avaliação na Educação Física escolar está em investir na compreensão da expressão da linguagem corporal, decodificando os seus sinais/símbolos, para a reflexão crítica do processo de sistematização do seu conhecimento pedagógico.

Consideramos que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, no âmbito da Educação Física escolar, desenvolvido ao longo desse período na Escola Estadual Arcelina Fernandes, serviu para verificar o desempenho do educando quanto ao acúmulo de conhecimento relativo às práticas corporais vivenciadas no âmbito escolar, assim como, ampliação da consciência crítica desse conhecimento, da sua realidade, tendo como finalidade a busca pela sua autonomia.

Retomando a questão de estudo, norteadora de nossa reflexão, acerca da experiência de avaliação do processo ensino-aprendizagem, vivenciada na Escola Estadual Arcelina Fernandes, consideramos que nossa intervenção constitui-se apenas uma, dentre tantas possibilidades de realização da avaliação na escola, no âmbito da prática pedagógica da Educação Física. Nesse sentido, não negamos ou

desconsideramos a existência de outras possibilidades de efetivação da avaliação na Educação Física escolar, pelo contrário, provocamos a reflexão e aplicação de novas experiências metodológicas nesse campo de investigação. No entanto, ressaltamos que, enquanto possibilidade metodológica, a nossa experiência pedagógica gerou em cada momento pedagógico diferentes significados, influenciando/transformando as atitudes e posicionamentos daqueles que participam do seu processo e, como consequência dessa transformação, implicou a reorganização do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de expressar-se enquanto sujeitos da própria aprendizagem, refletindo criticamente as suas próprias experiências.

Nesse sentido, nosso estudo aponta pistas para responder a questão do *por que* avaliar em educação física escolar. Primeiro, entendemos que toda ação pedagógica deve ser pensada, analisada, refletida, para que a comunidade escolar tenha a possibilidade de rever os objetivos alcançados, identificar os fracassos, verificar os equívocos cometidos. Em nosso caso, a avaliação se mostrou importante porque permitiu ao aluno tomar consciência do seu desempenho escolar, identificando os êxitos alcançados quanto às habilidades adquiridas, às atitudes aprendidas, os valores incorporados. Ao professor, coube a reflexão sobre as metas alcançadas para o processo ensino-aprendizagem, identificação das falhas quanto à escolha dos conteúdos e das estratégias adotadas, revisão do planejamento para atender necessidades individuais e do grupo de alunos. Por outro lado, a avaliação também serviu à escola para que os demais componentes (professores, administração, coordenação) refletissem sobre os espaços físicos da escola, sobre as necessidades e interesses dos alunos e sobretudo repensar o compromisso da escola enquanto unidade, adquirindo-se a consciência de que a ação pedagógica de um professor ou uma disciplina escolar, necessariamente, repercute no conjunto da comunidade escolar, no sentido da importância de planejar ações coletivas, de rever as posturas individuais em detrimento do grupo.

Durante nossa intervenção pedagógica, exploramos *o que* avaliar a partir do conhecimento advindo das práticas corporais, tematizadas pelo jogo e esporte, compreendido em sentido amplo. Procuramos em vários momentos e de diversas maneiras, valorizar a aquisição dos elementos que compõem a totalidade humana, ou seja, as competências, as habilidades, os conceitos e atitudes. No caso da modalidade atletismo, por exemplo, não nos preocupamos somente em verificar a distância em metros que o aluno ou a aluna saltou ou em quanto tempo realizou a corrida, além dessa

grandeza, investimos nos aspectos relativos a auto-estima, autoconhecimento, valorização da cultura e do esporte como prática corporal capaz de fazer as pessoas se sentirem úteis, produtoras de conhecimento, pertencentes à sociedade. No jogo, por outro lado, a preocupação não estava em somente reproduzir os gestos daquela prática, arremessar mais forte, vencer o adversário, mas, sobretudo, fazer os alunos repensar suas atitudes e comportamentos durante o jogo, rever as ações individuais perante os interesses do grupo, isto é, pensar a prática e praticar o pensamento, da cooperação, do respeito, da democracia, da sensibilidade.

Ao valorizarmos no ensino as diferentes dimensões dos conteúdos, ampliamos a possibilidade de aplicar uma avaliação mais justa, mais democrática, mais participativa, menos autoritária, mais dialogada, mais coerente com a realidade vivenciada no cenário escolar.

Nossa intenção em propor uma avaliação para o ensino da educação física na escola, teve como preocupação também encontrar maneiras de *como* avaliar. Assim, recorreremos, como instrumentos, ao uso de fichas de auto-avaliação, nas quais alunos e alunas avaliavam seu próprio desempenho, mas, também, em forma de debate na sala de aula, os alunos registraram suas opiniões quanto à qualidade da aula, o espaço e o tempo, os conteúdos, a postura do professor. Na maior parte do tempo, recorreremos à observação dos alunos em diversas atividades: trabalhos de pesquisa; relatório escrito; debate em sala de aula; questionário envolvendo perguntas e respostas durante as aulas. Partindo dessas possibilidades de avaliação, garantimos, com isso, que alunos não viessem a se prejudicar em um desempenho ou outro. Por exemplo, aqueles alunos que não gostam de se expor oralmente em público, por timidez ou outro motivo, tinham a possibilidade de expressar seu conhecimento por meio de trabalhos escritos (relatórios, pesquisa), trabalhos em grupos pequenos, em atividades práticas coletivas.

Quando pensamos nossa intervenção pedagógica, com ênfase na avaliação, tínhamos como pressuposto de que a avaliação constitui-se um processo coletivo, uma via de mão dupla, pela qual professor e aluno avaliam o processo ensino-aprendizagem, expressando cada um suas posições, seus argumentos, ajudando a construir e definir critérios de avaliação, na qual são combinadas as responsabilidades das partes envolvidas. Em nossa experiência, *quem* avalia são os alunos. Avaliaram o processo de ensino, a atuação do professor, o espaço da escola e as condições materiais, assim como, fizeram auto-avaliação do seu desempenho, das suas responsabilidades. Temos a

compreensão de que, mesmo sem o uso de instrumentos de avaliação formal (fichas, relatórios), os alunos avaliam o professor assim como o professor os avalia, continuamente, por meio da observação: da fala, da postura, da linguagem, das idéias propagadas, do comportamento assumido em sala de aula, entre outros.

Ao perguntarmos, no início do texto, *quando* avaliar, estávamos preocupados em não repetir a prática de avaliação tradicional, na qual todo o processo ensino-aprendizagem é avaliado em apenas um único momento, reduzindo as possibilidades de expressão e êxito dos alunos. Ao contrário, adotamos como estratégia de avaliação a observação e análise contínua, porque entendemos que a cada dia aprendemos e ensinamos algo, a cada dia trocamos experiências com o outro e estas merecem análise, debate, discussão, no sentido de retroalimentar nossas ações e pensamentos. Para tanto, recorremos frequentemente aos últimos momentos de cada aula (ou curtos períodos de tempo) para verificarmos o que os alunos haviam apreendido, o que haviam incorporado ou o que não ficou claro e mereceria novas explicações.

Diante desse fato, consideramos que alcançamos nosso objetivo, ao discutir o processo de avaliação na Educação Física a partir de uma realidade vivenciada na escola pública, de onde pudemos constatar que é possível efetivar uma transformação didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem e da avaliação, recorrendo a estratégias metodológicas que estimulam o diálogo e o debate em torno dos conflitos, enfatizando mais a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem do que sobre o resultado deste. Percebemos, ao longo da nossa intervenção pedagógica, que o processo de avaliação proporcionou a reflexão sobre diversos fatores, tais como a necessidade de planejamento de ensino coletivo, a importância do diálogo entre educador-educando, da valorização das experiências anteriores dos atores sociais como fonte de informação fundamental para reconhecer o progresso, os problemas, as dificuldades, os êxitos, os equívocos. Verificamos também que a avaliação acarreta implicações pedagógicas tanto no fazer-ensinar quanto no fazer-aprender, de diferentes maneiras e em diferentes momentos: possibilita um diagnóstico, uma aproximação do conhecimento e da realidade dos educandos; a partir desta, favorece a tomada de decisão sobre o que se deve valorizar no ensino-aprendizagem e, por fim, fornece as informações relevantes sobre todo o processo, propiciando elementos suficientes para o planejamento dos novos rumos educacionais.

Do ponto de vista da avaliação escolar, sobretudo da avaliação em Educação Física, compreendemos que conhecer a origem e o contexto sociocultural de cada ator social, constituído de experiências motoras anteriores, de conhecimentos prévios sobre seus limites e possibilidades de movimento, suas frustrações, seu contexto social/cultural, configura elementos fundamentais para o professor elaborar um diagnóstico inicial para, em seguida, traçar os rumos metodológicos do processo ensino-aprendizagem.

Considerar tais elementos significa, em primeiro lugar, que a individualidade da aprendizagem é um critério relevante para o ensino e para a avaliação escolar e que, nesse sentido, tais elementos podem influenciar direta ou indiretamente o desempenho escolar, a qualidade da relação pessoal, o desenvolvimento cognitivo, a aquisição e ampliação de conhecimento dos alunos no contexto escolar. Segundo, a não valorização desse critério significa tornar o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação meros instrumentos burocráticos, descontextualizado da realidade vivida protagonizada pelos atores sociais. Significa, também, negar a historicidade desse ator, tratando-o, como diria Paulo Freire, como um simples receptor de informação descontextualizada. A não valorização da historicidade e individualidade transforma a escola num espaço somente de reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos, cujo processo de ensino contraria aquele que defendemos nesse estudo, que tem como base as ações crítico-reflexivas do professor e do ator social, em busca da consolidação de uma educação que se quer fazer democrática.

Desejamos, com base na reflexão sobre a experiência pedagógica vivenciada na escola pública, que este estudo contribua para ampliar o debate em torno da prática avaliativa nas aulas de Educação Física escolar, ao despertar críticas e valorizar ações pedagógicas inovadoras, que não sejam aquelas pautadas somente nos princípios da competição exacerbada dos conteúdos esportivos, nem do paradigma da aptidão física, que acabam por reduzir as possibilidades de criação, de autonomia e reflexão do aluno.

Diante do exposto, salientamos que é nosso desejo dar continuidade a este tema de estudo em projetos futuros, buscando aprofundamentos no âmbito da construção de uma proposta de avaliação que possa balizar e dar sustentação ao processo de sistematização do conhecimento pedagógico da educação física na educação básica da escola pública.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sílvia F. & DINIZ, Josiane. **A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada**. Ensaios. Movimento: Porto Alegre. v. 15. n°.01, p. 241-258, janeiro/março de 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1995.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BETTI, Mauro & ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, 1(1):73-81.

BRATIFISCHE, Sandra A. **Avaliação em educação física**. Revista da Educação Física (UNIMEP). Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2º sem. 2003.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DARIDO, Suraya Cristina [et al] **Educação Física no ensino médio: Reflexões e Ações**. MOTRIZ - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. – São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Avaliação em Educação Física na Escola. IN: DARIDO, Suraya C. e RANGEL, Irene C. A. (Coordenação). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FRANCO, Maria. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. IN: SOUSA, Clarilza P. de (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª edição. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 3ª Ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 20ª Ed, 2003.

- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 18ª Ed, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental**. 2000.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- PALAFOX, Gabriel H. Muñoz & TERRA, Dinah Vasconcellos. **Introdução à avaliação na educação física escolar**. Pensar a prática. Vol. 1, 1998.
- PALMA, Ângela Pereira T. V. et. AL. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, educação fundamental, ensino médio**. – 2ª Ed. – Londrina: Eduel, 2010
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à regulamentação das aprendizagens - entre duas lógicas**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais e a educação física escolar. IN: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. – Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. O ensino da educação física em face da nova LDB. IN: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. – Ijuí: Sedigraf, 1997.
- SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. IN: SOUSA, Clarilza P. de (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.
- SOUZA, Nádia P. Avaliação na educação física. IN: VOTRE, Sebastião (Org.). **Ensino e avaliação em educação física**. 1ª Ed. São Paulo: IBRASA, 1993, p. 121-149.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Coleção Cotidiano Escolar: **A educação física no ensino fundamental (5ª a 8ª séries)**. – vol. 1, nº 1 (2005). Natal, RN: Paidéia: UFRN; Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. (Org.). **Coleção Cotidiano Escolar: A educação física no ensino fundamental**. -. Natal: UFRN/ PAIDÉIA/MEC, 2006.

_____. **A educação física no ensino fundamental (6º ao 9º ano) /** Organização: Terezinha Petrucia Nóbrega. – Natal: UFRN/ PAIDÉIA/MEC, 2007.

_____. **A educação física no ensino fundamental (6º ao 9º ano) /** Organização: Terezinha Petrucia Nóbrega. – Natal: PAIDÉIA, 2008.

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (13: 2003: Caxambu, MG). **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/** Colégio Brasileiro de Ciências do esporte. Caxambu: CBCE, 2003.

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (14: 2005: Porto Alegre, RS). **Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] I Congresso Internacional de Ciências do esporte/** Colégio Brasileiro de Ciências do esporte. Porto Alegre: CBCE, 2005.

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (15: 2007: Recife, PE). **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do esporte/** Colégio Brasileiro de Ciências do esporte. Recife: CBCE, 2007.

ANEXOS

Governo do estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Desporto
Escola Estadual Arcelina Fernandes – Macaíba/RN

Plano de Aula Nº 01

Identificação

Componente Curricular: Educação Física
Professor: Augusto Ribeiro Dantas
Ano/ Série: 7º ano/ 6ª série – Ens. Fundamental. Turma: B
Dia/ Horário: Sexta-Feira/ 15h30 às 17h

Tema: Semestre I

As Práticas Corporais enquanto fenômenos educacionais.

Conteúdos

- Elementos culturais do jogo – origem, identificação sociocultural, criatividade, reinvenção, vivências.

Objetivos

- Organizar os próprios jogos.
- Aplicar estratégias de ação coletiva nos jogos.

Procedimentos Metodológicos

- Exposição verbal dos conteúdos e das propostas de atividades.
- Exposição de jogos em grupo.
- Perguntas operacionalizadas (questões a respeito do conhecimento de jogos).

Atividades Propostas

- Construir em grupo um tipo de jogo, no qual sejam criadas as próprias regras e estratégias para jogar.

Avaliação (critérios)

- Auto-avaliação – participação do aluno na aula em geral; contribuição específica do aluno na construção da atividade.
- Avaliação do grupo sobre a proposta de aula do professor.
- Avaliação do grupo na participação em aula.

Instrumentos de Avaliação

- Observação escrita do professor (Relatório).
- Fichas de avaliação do aluno/ Ficha de avaliação do professor.

Macaíba/ RN
12 de março de 2010

Governo do estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Desporto
Escola Estadual Arcelina Fernandes – Macaíba/RN

Plano de Aula Nº 02

Identificação

Componente Curricular: Educação Física

Professor: Augusto Ribeiro Dantas

Ano/ Série: 7º ano/ 6ª série – Ens. Fundamental. Turma: B

Dia/ Horário: Sexta-Feira/ 15h30 às 17h

Tema: Semestre I

As Práticas Corporais enquanto fenômenos educacionais.

Conteúdos

- Elementos técnicos e culturais do jogo:
 1. Construção das regras (jogo).
 2. Ocupação de espaço.
 3. Percepção e utilização do tempo.

Objetivos

- Organizar os próprios jogos.
- Aplicar estratégias de ação coletiva nos jogos.

Procedimentos Metodológicos

- Exposição verbal dos conteúdos e das propostas de atividades.
- Exposição de jogos em grupo.
- Perguntas operacionalizadas (questões a respeito do conhecimento de jogos).

Atividades Propostas

- Construir em grupo um tipo de jogo, no qual sejam criadas as próprias regras e estratégias para jogar.

Avaliação (critérios)

- Auto-avaliação – participação do aluno na aula em geral; contribuição específica do aluno na construção da atividade.
- Avaliação do grupo sobre a proposta de aula do professor.
- Avaliação do grupo na participação em aula.

Instrumentos de Avaliação

- Observação escrita do professor (Relatório).
- Fichas de avaliação do aluno/ Ficha de avaliação do professor.

Macaíba/ RN

19 de março de 2010

Escola Estadual Arcelina Fernandes – Macaíba/RN
 Componente Curricular: Educação Física
 Professor: Augusto Ribeiro Dantas
 Ano/ Série: 7º ano/ 6ª série – Ens. Fundamental. Turma: B
 Dia/ Horário: Sexta-Feira/ 15h30 às 17h

Auto-avaliação/ Aula 01

1. Avaliação da aula

Item/ Avaliação	Conteúdo/ Assunto discutido	Espaço utilizado	Atuação do professor	Horário	Material utilizado	Observação
Satisfatório/ Prazeroso						
Necessita melhorar						
Não atrativo						

2. Avaliação da participação do aluno/ Contribuição

Item/ Avaliação	Participação nas atividades	Assiduidade/ Cumprir os horários	Respeitou às regras e os colegas	Interesse na aula	Observação
Ótimo					
Necessito melhorar					
Não participei/ Não cumpri					

Macaíba/ RN
 12 de março de 2010

Escola Estadual Arcelina Fernandes – Macaíba/RN
 Componente Curricular: Educação Física
 Professor: Augusto Ribeiro Dantas
 Ano/ Série: 7º ano/ 6ª série – Ens. Fundamental. Turma: B
 Dia/ Horário: Sexta-Feira/ 15h30 às 17h
 Nome do aluno (a):

Auto-avaliação/ Aula 02

1. Avaliação da aula

Item/ Avaliação	Conteúdo/ Assunto discutido	Espaço utilizado	Atuação do professor	Horário	Material utilizado	Observação
Satisfatório/ Prazeroso						
Necessita melhorar						
Não atrativo						

2. Avaliação da participação do aluno/ Contribuição

Item/ Avaliação	Participação nas atividades	Assiduidade/ Cumpriu os horários	Respeitou às regras e os colegas	Interesse na aula	Observação
Ótimo					
Necessito melhorar					
Não participei/ Não cumpri					

Macaíba/ RN
 19 de março de 2010

SUMÁRIO

Introdução	11
<i>Contextualização do Estudo</i>	
Capítulo I	29
<i>Pontos e Contrapontos do Processo de avaliação na escola</i>	
Capítulo II	54
<i>Concepções Metodológicas da Avaliação na Educação Física Escolar</i>	
Capítulo III	85
<i>Avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física na escola: uma realidade possível</i>	
Considerações Finais	140
Referências	145
Anexos	148