



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CAMINHOS E CONTEXTOS

Graciele Massoli Rodrigues

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Escola Superior de Educação Física de Jundiaí

Resumo: Este artigo visa a apresentar algumas considerações acerca das práticas avaliativas que estão presentes no meio educacional, a fim de elucidar alguns aspectos circunscritos nesse processo. Procuramos dialogar com o desenvolvimento histórico das propostas avaliativas, penetrando no universo dos contextos que subjazem às atitudes e aos nortes perspectivados. Para tanto, realizamos uma revisão da bibliografia sobre avaliação na Educação Física a fim de situar e permitir uma reflexão sobre os aspectos que delimitam a educação na atualidade, para que possamos construir e encontrar novas propostas que atendam às necessidades atuais emergentes.

Palavras-chave: Avaliação; Educação; Epistemologia; Educação Física.

THE EVALUATION IN THE SCHOOLAR PHYSICAL EDUCATION: WAYS AND CONTEXTS

Abstract: This article seeks to introduce some regards in relation to the evaluation practices used in the education, in order to elucidate some aspects circumscribed on this process. We attempt to dialogue with the historical development of the evaluation propositions penetrating the universe of the contexts underlying the positions and the projected ways. For so much, we accomplished a revision of the bibliography about evaluation in the kindred physical education of to place and to allow a reflection on the aspects that delimit the education at the present time, so that we can build and to find new proposed that assist the emergent current needs.

Keywords: Evaluation; Education; Epistemology; Physical Education.

I. INTRODUÇÃO

Não podemos dizer que a avaliação vem sendo pouco estudada, mas podemos afirmar que esta prática não vem acompanhando as discussões emergentes na educação. Talvez porque o verdadeiro cerne das práticas educacionais se sustente no seu próprio “nú”, a avaliação. Muito além dos modismos, podemos verificar que a avaliação coloca em cheque todos os mecanismos e interpretações das abordagens no sistema educacional. Falamos assim porque a lógica que sustenta o processo avaliativo é permeada pelos “por quê?”, “para quê?”, “de que forma?” e “o que isto representa?”.

Para uma prática educacional que vem sendo sustentada pela ótica capitalista que sobrepuja o ser como ente transformador, em ação e formação, nenhuma dessas perguntas necessita ser respondida, mesmo porque

as respostas, nesta lógica, seriam reacionárias e evidenciariam as mesmas perspectivas. Com esse raciocínio visualizamos que a avaliação faz parte de uma engrenagem de funcionamento didático, que, por muitas vezes, apenas serve para gerir os fluxos.

Especificamente quando tomamos conhecimento dos tipos de avaliação que são disseminados no âmbito educativo, a noção cíclica e viciosa de uma programação educativa parece tornar a avaliação uma ação estagnada, que deve seguir um momento definido durante o processo. Sobre essa visão, é interessante ressaltar que Kiss (1987, p. 3) faz uma adaptação de um modelo de avaliação proposto por Turra em 1975, no qual, por meio de um desenho com formato de círculo, subscreeve: objetivos, critérios, avaliação e reformulação de objetivos, clareando, ainda, que “a avaliação constitui uma fase específica e distinta dentro de um ciclo dinâmico”. Esse enfoque justifica a ação de avaliar na sua definição de função. Esse mecanismo atrela a avaliação aos objetivos a que essa ação se propõe, e talvez seja por esse motivo que muitos autores vêem na avaliação um objetivo único, o de detectar e, geralmente, classificar.

É possível notar que há uma pré-definição de destino na forma de avaliar, ou seja, “para que” servirá o olhar focalizado num momento específico. Na realidade, a avaliação é uma representação de uma relação social específica que atua com base numa organização ideológica complexa, na qual o jogo de interesses geralmente é estratégico e envolve interesses distintos e expectativas distintas, muitas vezes antagônicas. Essa trama de restrições é que prenuncia o processo avaliativo e generaliza as exigências e as próprias definições de excelência envolvidas. Assim, o ato de avaliar se inscreve num contexto quantitativo e qualitativo, o qual envolve aspectos técnicos e metodológicos, e, com isso, refere-se à epistemologia e à metodologia de medidas, geralmente classificatória e hierárquica. Com esse contexto, subentende-se que a ação avaliativa tem funções definidas e processa-se com intuítos variados e, conseqüentemente, com realidades operacionais também distintas.

É possível visualizar, nas próprias definições, as concepções que subjazem, de modo que se podem, muitas vezes, identificar as dimensões que a definição prenuncia, ou seja, sua natureza.

Mathews (1980, p. 1) aponta que a “avaliação implica julgamento, estimativa, classificação e interpretação tão fundamentais ao processo educacional total”.

Para Kiss (1987, p. 2) a “avaliação: é a interpretação dos resultados obtidos pelas medidas clássicas, ou comparação de qualidade do aluno ou atleta, com critérios também preestabelecidos”.

As considerações de Salvia e Ysseldyke (1991, p. 13) referem-se ao ato de avaliar como “um processo de coleta de dados com dois propósitos: (1) especificação e verificação de problemas e (2) tomada de decisões sobre e pelos alunos”.

Perrenoud (1999, p. 9) aborda a avaliação como sendo uma forma de “privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outro”.

Sem o intuito de questionarmos concepções pessoais e valorativas dos autores citados, mas a título de exemplificação, podemos perceber que, nessas definições, a relação conceito-objetivo está estabelecida na compreensão e assunção de uma realidade, que se compõe da administração da dimensão de mundo do avaliador e da ação política de um projeto pedagógico. Essa interpretação nos permite discutir a avaliação a partir da função que ela alcança, ou seja, quais são as margens de interpretação que uma concepção avaliativa pode esclarecer.

2. NOS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO

Inicialmente, as investigações sobre avaliação respaldavam-se nas características dos professores que eram considerados “bons”, com condutas decentes que influenciavam decisivamente o alcance dos efeitos desejáveis, segundo Gonçalves (1994). Nesta concepção, os traços da personalidade do professor eram o foco da investigação.

As inconstâncias e as contradições encontradas nos esforços de mapeamento dos resultados obtidos evidenciavam a presença de variáveis que não haviam sido controladas no processo e que comprometiam todo o “desenho” das investigações. Os mecanismos valorativos arbitrários atribuídos aos envolvidos indicavam um modelo pautado na referência social, pois os “bons professores e bons resultados” estavam sendo interpretados diante de uma meta hegemônica, em que se descartavam e desconsideravam os objetivos não alcançados.

Neste período podemos verificar que se pretendeu operacionalizar nas investigações o perfil dos professores capazes de gerar nos alunos maiores efeitos de rendimento. Entretanto, diante desse quadro de insucessos nas investigações e sem grandes ganhos significativos com relação ao delineamento dos êxitos de algumas práticas, as preocupações investigativas tomam outro rumo, pois passam da pessoa do professor para o que ele faz.

Iniciaram-se, então, as comparações de várias classes ensinadas por métodos diferentes. Com isso, os estudos que eram pautados nas “qualidades didáticas do ‘bom’ professor” passam a ser investigados na ótica do “melhor” método seguido por determinados professores.

Posteriormente, já no início da década de 1970, passa a haver grande impulso no desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise sistemática da relação pedagógica. Agora, os investigadores concentram-se na análise dos fenômenos observáveis nos períodos de ensino.

As interações pedagógicas que acontecem na aula começam a ter grande relevância para que se possa identificar e descrever o processo de ensino/aprendizagem, sob forma de comportamentos de ensino e de realização dos alunos. As investigações são, neste momento, pautadas na caracterização dos comportamentos observáveis.

Dessa forma, podemos identificar que dois modelos paradigmáticos de investigação estão instalados: o paradigma de produto – processo e o tipo correlacional, no qual se observam a descrição, a correlação e a experimentação.

Primeiramente iremos considerar o produto processo. Segundo Gonçalves (1994), Mitzel, em 1960, foi quem inicialmente descreveu esse modelo. A proposta baseia-se na organização de um modelo de estudo do ensino, discriminando diversos fatores presentes no processo de ensino/aprendizagem, originalmente subdivididos em quatro categorias de variáveis: as variáveis de presságio, de contexto, de processo e de produto.

As variáveis de presságio estão diretamente relacionadas aos profissionais envolvidos, considerando sua formação, história pessoal, experiência, valores, enfim, um perfil do profissional. As variáveis de contexto, como a própria nomenclatura demonstra, abordam aspectos que não são diretamente controlados pelo professor e que são inerentes ao ambiente de estabelecimento das relações de ensino/aprendizagem, tais como ambiente físico escolar, turma de alunos, experiência pessoal e individualidade de cada um dos envolvidos, aptidões, entre outras.

Já as variáveis de processo são determinadas pelo desenvolvimento das ações comportamentais de ensino dirigidas pelo professor e sua relação direta com a aprendizagem do aluno, durante as aulas. Por fim, as variáveis que se referem ao produto voltam-se para a “evolução” dos comportamentos dos alunos, caracterizados pelos efeitos imediatos, ou não, das intervenções nas interações e comportamentos observados e pela implicação sobre o desencadeamento dos comportamentos na personalidade e hábitos de vida do aluno.

Com esses aspectos implementados, pode-se observar que o modelo caracteriza-se por variáveis independentes que se formalizam por meio da observação da relação pedagógica professor/aluno e dos progressos de aprendizagem do aluno, sendo essa a variável dependente. Assim, o modelo aponta, a partir da correlação entre as variáveis, o processo de investigação que se desenvolve por meio da identificação de comportamento e ações no decorrer do ensino e o produto das associações dessas relações identificadas. Daí, o modelo processo-produto como percurso de um perfil de investigação nesses moldes.

Esse modelo constitui muitos estudos na área de atividade física, mas, em virtude da especificidade da Educação Física, novas propostas também apontam um delineamento diferenciado do modelo anteriormente abordado.

Segundo Gonçalves (1994), foi partir de um grande projeto de investigação no ensino geral, o Benning Teaching Evaluation Study, que surgiu uma proposta na área de Educação Física para substituir a noção de produto quantificável nos alunos. Chamado de Academic Learning Time-Physical Education – ALT-PE – (Tempo Potencial de Aprendizagem em Educação Física), esse projeto, que alavancou uma abordagem menos simplista e atomizada das intervenções, incorpora o poder preditivo nas medidas que sustentam um “produto” no aluno.

Com essa perspectiva, não mais é possível assegurar que um ou outro fator é mais ou menos eficaz na relação estabelecida no contexto de ensino. Nota-se que a relação de competência pedagógica, que vigorava no paradigma processo-produto, agora está permeada pelos aspectos contextuais nos quais está inserido o processo, bem como sua análise.

Com a visão de superação desse modelo, surge o paradigma dos processos mediadores, nos quais não se rejeita o modelo processo-produto, mas integram-se a ele os processos de pensamento do professor e do aluno, caracterizando-se uma complementação. Já com essa perspectiva de processos mediadores, alguns autores, como Clark e Peterson (1986), propõem sugestões que salientam categorias para os processos de pensamentos dos professores. São elas: as teorias implícitas, as preconcepções e as crenças dos professores, que são transportadas, segundo os autores, para a atividade docente; o planejamento do professor, as decisões, os pensamentos pré e pós-interativos e os pensamentos e as decisões interativas, que são realizadas durante a interação de aula.

Abordando e citando esses autores, Gonçalves (1994) apresenta uma figura que delinea as decisões de avaliação e planejamento, na qual observamos e distinguimos três fases: a pré-interativa comporta concepções, valores, objetivos, conhecimentos do professor, estratégias de instrução, decisões de planejamento e estratégias de organização; a interativa foca a apresentação da tarefa, o empenhamento do aluno, o comportamento verbal do professor, a gestão e o controle da aula; e a pós-interativa engloba a avaliação da ação educativa.

Se observarmos essa organização, podemos notar que o ato de ensino alarga-se às decisões que antecedem as interações propriamente ditas, pois requisita um planejamento e decisões que são efetivadas posteriormente à ação interativa. Fica claro que a redução de uma análise linear de ensino/aprendizagem que se estabelece somente a partir dos comportamentos observáveis não se coaduna com o abordagem mediadora.

A tônica dominante na investigação que se delinea pelo paradigma processo-produto tende a estar no papel desempenhado pelo professor e na sua pessoa. O aluno, nesse enfoque, é o receptor e não o sujeito ativo, e a análise é realizada por meio do comportamento observável. No paradigma processos mediadores é considerado o comportamento interativo nas atividades de aprendizagens. Relevam-se, também, os significados que os comportamentos de ensino do professor suscitam, bem como a correlação com as propostas que ele realiza. As tomadas de decisões condicionam-se ao tratamento dessas informações, das percepções dos comportamentos dos envolvidos e das próprias discriminações das competências para ambos: professor e aluno.

Essa postura implica uma mudança na prática profissional e na contextualização teórica da formação do profissional, pois perpassa pela reflexão da ação do professor. Emerge, assim, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva que procura ultrapassar os limites da racionalidade técnica instrumental. Essa visão surgiu no início da década de 1980 como uma perspectiva diferente de análise da ação profissional educativa.

Com isso, assumem-se as seguintes características imersas no processo de investigação/ação: situacional, participativa e auto-avaliativa. Abstrai-se, a partir de então, que os objetivos pautam-se pela melhoria da compreensão das práticas educativas, pela modificação qualitativa das interações e intervenções pedagógicas e

pelo redimensionamento do contexto/ambiente nas quais as práticas acontecem. Portanto, visa-se a produzir conhecimentos, transformar os atores do processo (indivíduos envolvidos) e modificar contextos.

A partir da análise dos paradigmas que sustentam as práticas avaliativas temos uma noção de alguns pressupostos que vêm direcionando as ações profissionais. No entanto, algumas discussões fundamentam-se nas validações das avaliações a partir de um debate estruturado em torno da objetividade e subjetividade das avaliações, ou, ainda, em torno do caráter quantitativo ou qualitativo que elas assumem.

A abordagem objetiva, que, na maioria das vezes, é considerada “cientificamente objetiva”, caracteriza-se pelo tratamento exaustivo, nos trabalhos, das opções metodológicas, questões investigativas e instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. Isso pode propiciar a possibilidade de reaplicação.

Como a objetividade é obtida por instrumentos rigorosos, como testes e questionários padronizados, e os dados coletados são analisados com base em técnica quase exclusivamente quantitativa, os pressupostos epistemológicos dessa abordagem são de natureza uniforme. Propiciam, assim, a formulação de lei por meio do método indutivo e da semelhança metodológica entre as ciências naturais e sociais, com sua complexidade (FERNANDES, 1994). Os fatos observáveis podem assumir os agrupamentos em categorias em que, a partir de técnicas apropriadas, definem-se variáveis. Esse delineamento fica muito próximo das análises experimentais.

Analisando-se esse contexto e assumindo a uniformidade e muitas vezes a generalização, absorve-se a indução da característica das ciências naturais para as ciências sociais. Nessa perspectiva, o conceito de objetividade está diretamente relacionado à explicitação dos instrumentos e ao “distanciamento” ou “neutralidade” que se findam em forma de acordo entre avaliador e avaliado.

As abordagens subjetivas são dirigidas pela descrição não pormenorizada dos procedimentos, para que se possam observar as coisas, haja vista que as formulações assumem um caráter propositivo, pautado no contexto do estudo, e não universal. As asserções têm como referência os participantes e as análises e os resultados são sugeridos a partir das experiências e conhecimentos desenvolvidos com a investigação devidamente contextualizada. As interpretações dos avaliados assumem o mesmo “valor” que as dos avaliadores. Com isso, múltiplas perspectivas podem ser evidenciadas. Dessa forma, as generalizações não se coadunam com essa abordagem. Porém podem indicar um caráter de coincidência com algumas proposições.

Independentemente da abordagem, o debate epistemológico não sucumbe ao reconhecimento da qualidade das investigações que assumem um ou outro delineamento. Apesar de alguns estudiosos não aceitarem, tem sido colocada em prática uma abordagem eclética, integrando os métodos ditos objetivos e os subjetivos. Os pressupostos que apóiam a escolha desse tipo de opção pautam-se pela complementação que as abordagens geram. Enquanto a abordagem objetiva, com seus métodos predominantemente quantitativos, limitaria os resultados e a significação dos dados obtidos, a abordagem subjetiva poderia implicar conclusões não aplicáveis às decisões mais gerais no âmbito da educação (FERNANDES, 1994).

É notável destacar que o termo avaliação sugere compreensões diversas, que podem ser observadas nas próprias denominações correlacionadas. Percebemos que existe uma intercambialidade na terminologia avaliação, podendo encontrar os termos testagem, mensuração e diagnóstico. Porém o que nos parece claro é que, mesmo considerando todos esses termos, o que está em foco é uma tomada de decisão em que, segundo critérios definidos, torna-se público o gatilho da fundamentação da decisão a ser precedida (SALVIA e YSSELDYKE, 1991).

Podemos observar que os termos adotados num processo de regulação de procedimentos, tais como testes, medidas e avaliação de aquisições, entre outros, são delineados por linhas de investigação que foram ou são as referências dos avaliadores.

Marsenach (1987) (citado por Duarte, 1994) distingue as linhas de investigação sobre a avaliação em trabalhos que visam à racionalização da avaliação e a investigações cuja perspectiva é descrever e explicar o fenômeno avaliação. Nessa primeira linha podemos observar as práticas que conduzem à emergência do oculto

ou à produção de etapas, processos e instrumentos de avaliação. Já para a segunda vertente, visualizamos comportamentos dos professores e impactos dos processos avaliativos nos alunos.

Essa distinção nos permite refletir sobre o processo de reconhecimento que desencadeia a avaliação. Na maioria das vezes, o ato de avaliar incorpora a comparação com o produto final (o resultado), tendo como base o modelo de referência inscrito no profissional que avalia.

Como já enfocado, o paradigma processo-produto por longo tempo vem sendo subscrito nas práticas avaliativas. Temos visto que, pautada por critérios e instrumentos geralmente normativos, certifica-se uma regulação vertical de procedimentos que se estabelece em relação às aquisições. Nesse sentido, cria-se a noção de hierarquização e classificação. Nessa ótica, a avaliação, por muitas vezes, passa a ser confundida com classificação. Para haver uma classificação, deve existir uma avaliação que a precedeu. Mas uma avaliação não conduz necessariamente a uma classificação (DUARTE, 1994). Esse aspecto nem sempre é claro nas investigações avaliativas.

O significado de classificar, segundo Ferreira (1986), relaciona-se com o ato de distribuir em classes, organizar, determinar categorias (de um conjunto). Essa definição nos remete, conseqüentemente, às diferentes formas de olhar um todo, ou seja, à possibilidade de visualizar diferentes momentos, circunstâncias e objetivos em dada realidade. A classificação, muitas vezes, reduz uma análise avaliativa a um dado numérico e/ou funcional. Isso somente faz sentido se compreendermos a noção de representação dos dados obtidos, ou seja, o motivo dessa organização/fragmentação, o processo, o produto final e, primordialmente, o todo no contexto analisado. Dessa forma, a classificação, diante da avaliação, perpassa pela compreensão da adoção e/ou opção por um tipo de olhar, no qual se focaliza, com pressupostos e lógicas objetivadas, determinado momento de dada situação.

Estudando a avaliação da aprendizagem, Silva (1993) analisou concepções de avaliação em Educação Física e observou que prevalecem cinco áreas de concentração sobre a temática, denominadas de áreas pedagógica, biológica, psicossocial, psicobiológica e técnica.

Na área pedagógica foram consideradas as metodologias utilizadas em avaliação, tipos, paradigmas, propostas, teorias gerais da avaliação, pressupostos político-econômico-social, avaliação do professor e do ensino e legislação. A área biológica ateu-se aos conteúdos relacionados à antropometria, à maturação biológica e aos processos metabólicos e neuromusculares em seus contextos avaliativos. A classificação psicossocial incorporou os seguintes aspectos: personalidade, socialização, relacionamento interpessoal, percepção subjetiva de esforço, nível socioeconômico e educacional, estado nutricional, avaliação psicológica e autoconceito. O esquema corporal, a habilidade motora, a percepção temporal, a estruturação espaço-temporal e a aprendizagem motora compuseram os critérios que definiram as avaliações da área psicobiológica. Por fim, a área técnica foi considerada a partir da biomecânica, do rendimento técnico desportivo, da estatística e da construção de escalas.

Os critérios que foram adotados pelo autor ilustram que as análises avaliativas atingem proporções gigantescas, que originam conhecimentos dimensionados a partir de uma mesma realidade. Isso evidencia que existe diversidade de interpretação da realidade que emerge da relação estabelecida na operacionalização mobilizada, pois o seccionamento, do ponto de vista didático/teórico, parece claro. Assim, muitos são os autores que distinguem a avaliação em vários tipos, discriminando-os em diferentes momentos no ato de avaliar, estejam eles compondo ou fragmentando essa ação. Os diferentes tipos de avaliações que são utilizados e citados na literatura pautam-se pela noção temporal das tomadas avaliativas e pelos aspectos pertinentes aos objetivos que se prestarão aos dados coletados.

Bloom et al. (1983) apontam três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. A diagnóstica refere-se, segundo os autores, à identificação de capacidades e/ou ao déficit que o indivíduo apresenta no início do processo. Com relação à formativa, a pretensão é dar indícios sobre o posicionamento do aluno em

face de uma aprendizagem e propor soluções a partir da identificação de alguma dificuldade, a fim de alcançar determinado objetivo. Por fim, a somativa instala-se com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Esse tipo de avaliação geralmente se presta à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar. É sua função atribuir valores, notas etc., enfim, eleger uma posição numa hierarquia.

Giannichi (1984) e Di Dio (1980) classificam a avaliação em três fases, que se aproximam do modelo de Bloom e incluem a mesma terminologia: a avaliação diagnóstica detecta condições do sistema e/ou do aluno, salientando pontos fracos e fortes. A formativa indica as modificações que estão ocorrendo, segundo objetivos desejados. Finalmente, a somativa é a verificação no final de um curso.

Para Perrenoud (1999), os vários tipos de avaliação podem, e devem, fazer parte do processo avaliativo de forma que prenciem diferentes processos e progressões de programas. Esse autor classifica a avaliação nos seguintes tipos: formativa (regulação da ação pedagógica), cumulativa ou certificativa (faz balanço dos conhecimentos), prognóstica (fundamenta uma orientação), iniciativa (o propósito é pôr os alunos para trabalhar), repressiva (previne ou contém eventuais excessos) e, ainda, informativa (destinada aos pais, por exemplo).

Encontramos também a classificação da avaliação como funcional, que, segundo Paula et al. (1998), é a designação dada para a avaliação de uma função específica, a capacidade de cuidados pessoais, que incluem as atividades diárias e de rotina para viver. Esse tipo de avaliação, algumas vezes aplicado no âmbito escolar, geralmente associado a pessoas com necessidades especiais, é predominantemente utilizado por médicos e terapeutas.

Hoffmann (1998) apresenta um quadro no qual podemos verificar o pronunciamento de interpretações do significado de avaliar. Considerando que a avaliação significa controlar o aluno para que ele alcance comportamentos definidos como ideais, a autora abstrai que o aprender clareia-se a partir da mudança de comportamentos produzida por quem ensina. Concebendo a avaliação como ação provocativa e desafiante nas reflexões abordadas durante situações vivenciadas, o aprender é encarado como descoberta da razão das coisas e pressupõe uma reflexão conjunta de professor e aluno sobre o objeto de conhecimento.

Essas considerações exprimem que há pressupostos que o delineamento da ação avaliativa compreende e comporta e podem ser, muitas vezes, identificados a partir da ação e da orientação enunciada. Com isso, pode-se observar que existem avaliações orientadas por objetivos, para tomada de decisões, para exploração de contradições, para compreensão de dada realidade, enfim, para tantas quantas forem as indagações ressaltadas. Emergem, nesse contexto, os vários tipos de informações que desencadeiam uma ação avaliativa para fins de orientação, regulação e classificação, entre outros.

3. CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO

Segundo Bento (1987), a avaliação se orienta em dois sentidos dominantes: definição do estado alcançado e precisão dos planos. Isso implica uma análise temporal, ou seja, retornarmos à questão do olhar: em que momento identifica-se a ação avaliativa?

Para uma compreensão não estagnada de avaliação, um redimensionamento da noção de planejamento de intervenção merece ser refletido. Se considerarmos que o planejar é prever, embute-se a perspectiva de precedentes. Porém, se transcendermos nossa abordagem para uma atitude reflexiva com relação ao planejamento, podemos identificar que a interação construtiva entre o ato de prever e a ação planejada redimensiona o processo.

Isso torna o trajeto dinâmico, “quebrando” a noção linear do próprio planejamento, pois depara com a diluição dos resultados. Nessa ótica, a interpretação de Luckesi (1992, p.125) pode clarear nossa visão: “a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação”.

No que se refere ao planejamento da ação avaliativa, Kiss (1987) apresenta uma seqüência que considera fundamental para operacionalização de uma avaliação: formulação de objetivos e definições de atributos (o que medir), determinação de condições (situações) e de critérios (com o que comparar), seleção de procedimentos (como medir), quantificação do atributo em unidades ou graus e interpretação dos resultados individuais ou do grupo, de acordo com os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa (como comparar com o referencial escolhido).

Giannichi (1984) esclarece que, para procedermos a uma avaliação, devem-se ter claros alguns princípios: esclarecer o que será avaliado inicialmente, selecionar as técnicas de avaliação em função dos objetivos, considerar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação empregadas, levar em conta uma variedade de técnicas para assegurar uma avaliação compreensiva e considerar a avaliação como meio e não fim.

Compreender que a avaliação, por mais estratificada que seja, compõe-se não somente de um universo técnico é necessário. Um aspecto essencial é reconhecer que os valores que sustentam as formas de educação, as quais congregam os estilos de avaliação, explicitam as atribuições de um projeto político-pedagógico. Isso implica reconhecer que a dimensão da avaliação abarca reflexões acerca da abrangência dessa ação, tais como fatores de ordem política e econômica, organizacional, de âmbito local, pessoal e social.

O esclarecimento do projeto social que direciona a educação e, conseqüentemente, a composição das práticas pedagógicas por ela orientadas elucida os mecanismos de sobreposição que estão presentes nas teorias educacionais, teorias pedagógicas e procedimentos metodológicos. Com isso, queremos dizer que as ações avaliativas que se processam em determinados contextos têm suas sedes em aspectos instrumentais que não são apenas aspectos técnico-procedimentais, mas sim políticos, pedagógicos e sociais revividos e incorporados numa avaliação.

Vemos que, na sua maioria, os critérios geralmente utilizados vêm consolidando e reforçando a função seletiva e disciplinadora. As informações que são obtidas pelos eventos avaliativos somatizam um distanciamento do indivíduo avaliado da realidade na qual ele está inserido, pois muitas delas apontam reducionismos abstratos.

O fato de dispormos de testes, medidas e observações, entre outros, sem reflexão e análises contextualizadas, tende a atitudes seletivas, classificatórias e discriminativas, geralmente inoperantes. Independentemente, então, da utilização de quaisquer instrumentos de avaliação, devem-se considerar as conseqüências pedagógicas, políticas e sociais advindas da ação avaliativa, sendo que é importante atentarmos para as possíveis limitações nas finalidades, formas e conteúdos da avaliação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, a determinação dos procedimentos que serão disponibilizados diante de um processo avaliativo expõe a abordagem de uma atitude profissional que compatibiliza e unifica as premissas de todos os determinantes envolvidos. Com essa perspectiva, concordamos com Duarte (1994, p. 83) no que se refere à relação que se estabelece socialmente na ação de avaliar: “Por mais que os especialistas de avaliação queiram construir desta uma imagem abstrata e asséptica, a avaliação escolar tem de integrar os indivíduos, as organizações, os conflitos, as racionalidades contraditórias, o implícito e o não implícito”.

Pensar no ato avaliativo sugere, então, clareza, discernimento, opção, engajamento intencional e comprometimento. Isso significa que a avaliação está além das exigências formais de conteúdo, que ultrapassa os procedimentos técnicos burocráticos e que não se concretiza por atitudes desintegradas, mas por ações inter-relacionadas, seja a partir de dependências, de submissão, seja por deliberada exacerbação de poder.

A especificidade da ação avaliativa calca-se na relação dialética das atitudes humanas, que por muitas vezes se revelam como aspirações valorativas e esbarram no limite dos seus próprios valores. Isso significa que existe espaço para alienação, conflitos e interesses diversos. Porém, no exercício profissional da docên-

cia, fermentam as contradições que permeiam a organização educacional na qual vivemos, em que operam diferentes ambigüidades sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Nesse sentido,

a reflexividade não se pode diluir ou esgotar nas dificuldades científicas e pedagógicas. Ser professor exige uma reflexão educativa que formule as finalidades da educação, uma reflexão institucional que interrogue o significado, as funções e o funcionamento das instituições onde a educação acontece e uma reflexão epistemológica que alimente a consciência crítica do professor sobre o seu próprio saber (GONÇALVES, 1994, p. 130).

Sendo assim, ao resgatarmos a avaliação como um processo que se realiza, geralmente, para apurarmos em que estágio se encontra determinada aprendizagem, podemos verificar que o evento avaliativo, que se consubstancializa em um momento específico, não é um ato estratificado ou momentâneo. Pode-se considerar que a ação avaliativa é um processo acompanhado por um panorama de atribuições operantes que advêm de uma trajetória circunstancial e histórica que se instrumentaliza e se formaliza num território dialético e simbólico.

Refletindo sobre a Educação Física e considerando que os espaços de discussões e conhecimento tendem a ser interdisciplinares, verificamos que os referenciais adotados nos conhecimentos articulados pela Educação Física devem justificar suas abordagens nos diferentes contextos pelos quais se pautam. É a partir dessa consideração que nossa intenção é pontuar a Educação Física Escolar.

A Educação Física na escola cria, persegue, instiga e realiza valores que são intrincados na cultura escolar, em que se instalam conflitos e tensões que se exploram e se transformam. Para entendermos essa dinâmica, há que se entender o contexto histórico socialmente construído nesse espaço, pois lá existe uma dinâmica que se processa conforme a sociedade constrói e constitui os homens, suas intenções e ações e, conseqüentemente, a Educação Física nesse espaço.

Tendo em vista as várias abordagens presentes no âmbito da Educação Física escolar, percebemos que todas se inclinam para o diálogo com determinados valores que denotam uma rede de significações e configuram um complexo processo de existência. Portanto, as abordagens tomam corpo e assumem a formação de determinado tipo de homem, na medida em que seus eixos de discussões sustentam suas próprias intenções em dado momento histórico.

Tendo eixos paradigmáticos diversos, o reflexo na prática cotidiana da Educação Física dar-se-á em metodologias também diversas que comportam concepções de homem, mundo, educação, ensino e Educação Física, circunscritas nas atitudes e ações que se realizam. As abordagens se consubstancializam elucidando uma concepção de mundo, sociedade e ser, aflorando diferentes tendências pedagógicas (libertadora, libertária, histórico-crítica etc.) que prescreverão abordagens como a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-emancipatória, a crítico-superadora, a sistêmica, a plural etc.

Se refletirmos sob o ponto de vista das avaliações que vêm sendo utilizadas na Educação Física, podemos verificar que existe forte tendência que vigora na área, pelas opções polarizantes que discriminam: forte/fraco, bom/ruim, veloz/lento etc. (MÜRMAN e BAECHE, 1998). Transcendendo essas considerações para o projeto social que verificamos, é possível visualizar que o modelo polarizado propõe relações de superioridade, nas quais uns sobrepõem-se aos outros, pelas características imbuídas na proposta seletiva.

Esse tipo (seletivo) de processo avaliativo demonstra uma concepção altamente racionalista dos saberes na escola, com repercussões excludentes dentro e fora desse espaço, pois o próprio sistema escolar se auto-alimenta pelo que produz e reproduz e manifesta as intenções que regem a sociedade. A estratificação dos indivíduos por meio da ação seletiva constrói o consenso da valorização “simbólica” dos que ocupam as categorias dos mais fortes e hábeis. Como contraponto, desencadeia-se uma desvalorização dos perfis que não “alcançam” os patamares de exigência numa categoria relacionada. Nesse sentido, a exclusão é fruto da invasão do direito ao respeito às individualidades do homem.

Em função de modelos metodológicos que se firmam na manutenção hierárquica social, no paradigma utilitarista, a organização avaliativa nas práticas da Educação Física camufla a competência individual e a conquista do espaço social dos indivíduos dentro da escola. Boneti (2000, p. 28), ao discutir a manifestação da exclusão, afirma que “excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer”.

Considerando a escola um espaço de “transformações”, sociais e políticas, de acesso a todos, pelo menos os discursos versam nessa direção, onde ficam os não polarizados “superiormente”? É sabido que a grande massa popular não está contemplada pelas “qualidades” e exigências dos modelos seletivos, principalmente os que têm como base a *performance* motora. Nós não estamos falando da minoria, mas da maioria. As nossas aulas de Educação Física estariam batizando os alunos com a tatuagem da exclusão? Que projeto de relação e manifestação de cidadania se perspectivam com esses modelos de práticas avaliativas? A perda da maximização de potencialidades individuais firma-se, pois as propostas não abarcam a manifestação da diferença e do compromisso de construir um ambiente participativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as diversas discussões que hoje pairam na sociedade, a inclusão de grupos excluídos em vários espaços comuns, entre eles a escola, vem delineando uma dimensão paradigmática inclusiva. Trata-se de uma mudança, uma redefinição e uma nova configuração social, que ultrapassa os muros da escola e da Educação Física, pois prescreve uma nova realidade social cuja perspectiva é a consolidação da identidade pessoal e respeito ao humano – diversidade humana.

Fica claro que, para atender a todos, as práticas vigentes precisam ser reavaliadas. Os critérios adotados como parâmetros para dimensionar as relações de ensino/aprendizagem, bem como os processos avaliativos, parecem cair por terra se forem solidificados na homogeneidade da população. Não é utópico pontuar que, geralmente, são.

Acreditamos que existe necessidade de avançarmos rumo à mudança desse *status quo* no qual as avaliações na Educação Física vêm se processando. Ora vemos exclusão, ora descaso. Na área educacional não há circunstância que não seja emergente, pois as relações educativas são perspectivas. Na contramão do individualismo, da seletividade e da reprodução de papéis sociais configurados na divisão social, existe a possibilidade da instigação da autonomia, da participação e da cooperação entre os envolvidos, o que já nos impulsiona a deflagrar um processo de transformação.

REFERÊNCIAS

- BENTO, J. O. *Planejamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizontes, 1987.
- BLOOM, B. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BONETI, L. W. *Políticas públicas, educação e exclusão social*. Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought process. In: M. WITTRICK (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DI DIO, R. T. Avaliação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.). *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivro, 1980.
- DUARTE, R. S. Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino médio. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 10/11 (2ª série), out. 1994.
- FERNANDES, D. Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 10/11 (2ª série), out. 1994.
- GIANNICHI, R. S. *Medidas e avaliação em Educação Física*. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1984.

- GONÇALVES, C. Avaliação e processo ensino – aprendizagem em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 10/11 (2ª série), out. 1994.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 14. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.
- KISS, M. A. P. D. M. *Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole, 1987.
- LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Idéias*, n. 15, 1992.
- MATHEWS, D. K. *Medida e avaliação em Educação Física*. 5. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- MÜRMAN C. V. E.; BAECKER, I. M. A relação entre valores e processo de avaliação desenvolvido em aulas de Educação Física: algumas reflexões. *Revista Kinesis*, n. 19, p. 115-138, 1998.
- PAULA, J. A. M.; TAVARES, M. C. G. C. F.; DIOGO, M. J. D. Avaliação funcional em gerontologia. *Gerontologia*, n. 6, vol. 2, 1998.
- PERRENOUD, F. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SALVIA, J.; YSSELDYKE, J. *Avaliação em Educação Especial e Corretiva*. Tradução Doris Sanches. 4. ed. São Paulo: Manole, 1991.
- SILVA, P. T. N. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1º grau*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1993.

Contatos

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Faculdade de Educação Física
Av. Mackenzie, 905
Barueri – SP
06460-130
E-mail: masgra@terra.com.br

Tramitação

Recebido em agosto/2003
Aprovado em outubro/2003