



AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UM PROFESSOR

Rogério Cruz de Oliveira

Rede Estadual de Educação de São Paulo

Universidade Estadual de Campinas UNICAMP – Brasil

Uniradial Estácio – Brasil

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir a avaliação em Educação Física e o seu enlace com a aprendizagem do educando. A pesquisa é qualitativa, na direção da concepção de “professor-pesquisador”, valendo-se da revisão de literatura e de registros sistemáticos da prática pedagógica no que se refere ao tema. O trabalho propõe elementos que contribuam com a discussão da avaliação em educação física no que diz respeito à aprendizagem, entendendo a necessidade da mesma considerar os objetivos mais amplos do processo pedagógico, bem como se estruturar a partir de critérios e instrumentos avaliativos que permitam contribuir com a formação do educando.

Palavras-chave: avaliação, Educação Física, prática pedagógica.

EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION: A TEACHER'S CONCEPTIONS AND PRACTICES

Abstract: This present study has as objective discuss evaluation in Physical Education and its links with the pupil's apprenticeship. The research is qualitative, towards the conception of 'researcher teacher', making use of literature review and systematic register of my pedagogic practice concerning the subject. I thus propose some elements to contribute with a discussion on evaluation in Physical Education concerning apprenticeship, understanding that it is necessary that such evaluation takes into account the broader objectives of the pedagogical process, as well as structuring itself based on evaluative criteria and instruments which may contribute to the pupil's pedagogical formation.

Keywords: evaluation, Physical Education, pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Ainda estudante da educação básica, a aula de educação física (EF), encabeçava a lista das melhores coisas que existiam na escola. Nesta, os professores, quase sempre, nos deixavam livres para jogar futebol, voleibol ou qualquer outro esporte. Raras foram as aulas em que esses ministraram algum conhecimento sistematizado e, quando havia, eram reduzidos há alguma sequência técnica de algum esporte, como por exemplo, a bandeja no basquetebol. Entretanto, a natureza da aula pouco importava para mim, o interessante era ter um tempo e espaço garantido para “suar a camisa”, ou qualquer coisa que permitisse sair da maçante rotina da sala de aula.

Porém, existia um fato que eu não entendia. Como o professor de EF chegava a uma nota para cada aluno? O que ele observava? Quais eram os critérios? O que fazer com aqueles colegas que tinham um bom desempenho escolar, mas não se davam muito bem com as atividades corporais? Seria contraditório ir mal só em EF. Da mesma forma, pensava que não seria justo um colega com “menos jeito” para os esportes e/ou com menos disponibilidade para tal, ficar com a nota próxima de quem era atleta, por exemplo. Em outras disciplinas havia clareza matemática na constituição da nota: boa prova + entrega de trabalhos + bom comportamento (leia-se, ficar quieto) = boa nota. Já na EF, não se sabia, não se tinha clareza de nada. A única certeza era de que, ao final de cada bimestre, todos se saíam bem. Era a única disciplina da escola que aprovava todos e as notas vermelhas eram raras, distribuídas somente para aqueles que não se comprometiam o mínimo com a disciplina – não ficavam nem na beira da quadra.

No início de minha carreira docente as questões relacionadas à avaliação pareciam um tanto nebulosas, ora pendia para a participação como critério único, ora o peso recaía para o cumprimento daquilo que eu esperava ou, quando nenhum desses modelos funcionava, o rótulo de bom ou mau aluno, respectivamente, quietinho e desobediente, era utilizado como parâmetro avaliativo. No entanto, nenhum dessas práticas contemplava o elemento que constitui a chave para a compreensão de qualquer processo avaliativo, a aprendizagem. Segundo Sacristán (1998), a avaliação que não contribui para a aprendizagem escolar não tem sentido em sua prática.

Tal entendimento foi moldado ao longo de alguns anos atuando na educação básica como professor de EF, aliado a estudos desenvolvidos na esfera da prática pedagógica na área.

Hoje, como professor da educação básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo (REE/SP), a avaliação tem sido um objeto constante de minhas reflexões e intervenções. Como chegar numa nota para cada aluno? Será justa ou não? O que lançar como critério? Com quais instrumentos posso trabalhar? Estes serão suficientes? Tais questionamentos não são muito diferentes da época de estudante, no entanto, agora, com clareza de que a aprendizagem deve ser o motivo central da avaliação em EF.

Desse modo, este trabalho tem o objetivo de discutir a avaliação em EF e seu enlace com a aprendizagem do educando. Sendo a EF um componente curricular deve comprometer-se com a formação do aluno, deve, portanto, estruturar práticas avaliativas que contribuam para a aprendizagem. Para isso, este estudo está referenciado na prática docente do pesquisador, conforme será descrito. Ressalto, assim, que o uso da primeira pessoa do singular na construção desse texto deve-se a esse fato – pesquisar a própria prática. A meu ver, a impessoalidade, tradicionalmente utilizada na linguagem científica, destoaria com a natureza deste trabalho.

MÉTODO DA PESQUISA

Este estudo é desenhado a partir da pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (1994), responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Assim, como não poderia deixar de ser, o horizonte reflexivo e metodológico deste pauta-se na concepção do “professor-pesquisador”, que, segundo Lüdke (2005), tem sido amplamente discutido na comunidade acadêmica, ao lado e, por vezes, em conjunto com as idéias de “professor-reflexivo”, muito difundidas pela obra de Schön (1983). Trata-se da possibilidade do professor pesquisar sua própria prática, buscando sua melhor compreensão e mecanismos que possam torná-la mais eficaz. “[...] o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem (STENHOUSE, 1975, apud, LÜDKE, 2001, p.80). Imbuído desse princípio, entendo como fundamental a prática da pesquisa pelo professor, uma vez que, no mínimo, é possibilitada a reflexão sobre a sua ação.

A idéia de reflexão sobre a ação, seja durante o seu desenrolar, seja após sua conclusão e representando um esforço de abranger não apenas a ação concluída, mas também a reflexão sobre ela, constitui um reconhecimento explícito do que implicitamente já fazem os professores, ao se perguntarem por que algo deu certo ou errado em seu trabalho docente (LÜDKE, 2005, p.83).

Dessa forma, é que lanço mão de registros sistemáticos de quase 3 (três) anos de docência na REE/SP como professor de EF de uma unidade escolar de ciclo I (1ª a 4ª série), bem como de revisão da literatura no que se refere a temática da avaliação.

Minha atuação como professor de EF de uma escola de ciclo I obedece uma jornada semanal de 20 horas/aula, acrescida de 2 horas/aula de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizado em conjunto com todos os professores da escola, juntamente com a coordenação pedagógica.

Os registros sistemáticos foram feitos em três cadernos, uma para cada ano letivo (2006, 2007 e 2008). Ao final de cada semestre e no início de cada ano, me propus a analisar os escritos, buscando identificar elementos que fomentassem novas ações pedagógicas, não só no que se refere à avaliação, mas também na direção dos conteúdos e métodos de ensino.

Ao todo, nesse período, os dados foram submetidos a 8 (oito) análises pontuais: julho de 2006, dezembro de 2006, fevereiro de 2007, julho de 2007, dezembro de 2007, fevereiro de 2008, julho de 2008 e dezembro de 2008. Os resultados parciais dessas análises foram apresentados em dois eventos da área da EF: no primeiro, de âmbito internacional, realizado em abril/maio de 2007, tive a oportunidade de expor os primeiros esboços da pesquisa; o segundo, de âmbito regional, em julho de 2008, já foi apresentado com compilações mais densas, o que me permitiu chegar a esse possível texto, que ora discorro. Possível texto, porque entendo que a pesquisa realizada pelo professor sobre sua própria prática não há de ter um ponto final, apenas novos e mais complexos contornos. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa obedece a um ciclo, ou seja, “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interpretações” (p.26).

As indagações que geraram essa pesquisa datam da época de aluno da Educação Básica, no entanto, minha formação e intervenção docente contribuíram para compreender melhor o fenômeno da avaliação. Logo quando me formei em Educação Física na Universidade Estadual de Goiás, em 2002, comecei a atuar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia como professor substituto. Em cinco meses, lecionei em quatro escolas diferentes. Em 2003 fui efetivado na mesma rede educacional por meio de concurso público, no entanto, no início de 2004 pedi exoneração do cargo para cursar o mestrado. Voltei a atuar como professor em 2006, já na Rede Estadual de São Paulo (REE/SP). Atualmente, curso doutorado em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física Escolar.

Dessa forma, ao apresentar um trabalho provisório, impregnado por uma história de vida com a EF, espero que possa suscitar novos debates e novas interpretações sobre a temática da avaliação, que, a meu ver, carece de maiores desdobramentos. De acordo com Minayo (1994), nada pode ser intelectualmente um problema de pesquisa, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CRÍTICA E POSSIBILIDADES

Nas palavras de Hadji (1994) *apud* Bertagna (2002), a avaliação é um juízo pelo qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos certa idéia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais respeitantes a esta realidade.

Sacristán e Pérez Gómez (2000), ao se referirem à avaliação, colocam que existe uma dificuldade em conceituá-la, pois há uma amplitude variável de significados possíveis. Entretanto, partem de uma primeira ideia ou definição:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (IDEM, p.298).

No entanto, historicamente, a lógica da avaliação escolar sempre perpassou o âmbito da verificação de conhecimento. Mas não um conhecimento que permita uma intervenção social, mas como diz Freitas (2003), um conhecimento a ser mostrado para o professor. Segundo o mesmo autor, a lógica da avaliação na escola seriada está comprometida com determinadas funções de hierarquização, classificação, controle e imposição, que acabam por gerar uma submissão do aluno perante o professor. Uma avaliação que desencadeia esses processos tem na prova e/ou nos testes seus principais álibis. Esses instrumentos, geradores de uma nota ou conceito, é que determinam, em grande parte, quem avança ou quem fica retido.

Numa perspectiva tradicional de avaliação, as marcas impressas caminham na direção da seleção, exclusão, autoritarismo e uma consequente reprovação. Ser reprovado significava não ter atingido os requisitos mínimos para cursar o próximo nível de ensino. No entanto, muita das vezes, tais requisitos mínimos sofriam interferência de alguma subtração de pontos do aluno, motivada pelo entendimento do professor de que o comportamento deste não era adequado. O que isso rendia ao aluno? Em muitos casos, mais um ano letivo estudando as mesmas coisas.

No caso da EF, a nota ou conceito sempre foram reféns de certos reducionismos que, segundo Coletivo de Autores (1992, p.99), configura-se “[...] pela consideração da 'presença' em aula [...] ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura, etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, 'destrezas motoras', 'qualidades físicas’”.

Embora esse tipo de avaliação em EF sofra críticas há vários anos, e não traduza uma prática avaliativa coerente com a função da EF na escola, que é de contribuir com a formação do educando, ainda se faz presente no ambiente escolar, sendo prática e discurso de muitos professores da área. Outra prática avaliativa da EF que ainda permeia o lócus escolar, que a exemplo do anterior, é alvo de inúmeras críticas, é balizada pela aptidão física, da qual os critérios advêm do esporte de alto rendimento.

As crianças são observadas, medidas, comparadas em seus desempenhos predominantemente 'motores' e fisiológicos, capacidade cardiovascular-respiratória, pois o que se busca, enfaticamente, são os 'talentos esportivos', aqueles que participarão dos jogos ou das demonstrações 'representando' a turma ou a escola (IDEM, p.99).

Essa idéia é encontrada em Rozengardt (2005), ao se pronunciar sobre a avaliação em EF, afirma que nos anos de 1960 e 1980, priorizava a mensuração de rendimentos “[...] por meio de testes estandardizados com o agregado habitual de apreciações subjetivas sobre o 'bom comportamento' dos alunos” (p.43).

Diante desse breve diagnóstico da avaliação no campo da educação e da EF busco uma concepção de prática avaliativa que supere esse quadro, sendo relevante para o presente trabalho os apontamentos de Freitas (1995). O autor entende que existem dois pares dialéticos na didática, a saber: objetivos x avaliação, conteúdo x metodologia. Ao entender que esses pares têm estreita relação um com o outro, não é coerente conceber uma avaliação que busque verificar se o conteúdo desenvolvido em aula foi absorvido pelo aluno – concepção bancária de educação. Diria que o importante é saber se o conteúdo proposto,

desenvolvido por meio de uma metodologia e submetido a uma avaliação faz com que professor e aluno tenham clareza do alcance ou não dos objetivos educacionais, ou seja, se houve ou não aprendizagem. Assim, a avaliação se configura como

[...] um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (IDEM, p.95).

Dessa forma, a nota deixaria de ser o componente cabal da avaliação para se transformar num dado útil sobre o processo de aprendizagem de todo e qualquer aluno, assumindo um caráter formativo e não mais punitivo, classificatório ou excludente. Segundo Lima (2002), pensar a avaliação num caráter mais formativo significa buscar a identificação de avanços e aspectos a serem superados, bem como um procedimento que revele os processos de aprendizagem do indivíduo e que aponte os passos do desenvolvimento futuro. Portanto, um processo que se pautem em princípios mais formativos e menos instrutivos, mais emancipados e menos restritivos, enfim, um processo mais transformador e intervencionista e menos “engessado” e burocrático.

Assim, uma avaliação que se pretende formadora e que aponte para ações futuras não pode ser uma avaliação pontual, que tenha como único caminho à prova e os testes, ou, no caso da EF, a mera participação em aula. Isso porque, esses (provas, testes e participação) são meios (instrumentos) e não fins (objetivos), por isso não podem se tornar a discussão central do processo avaliativo. A avaliação deve constituir-se em processo que vislumbre toda a ação pedagógica e que permita ao professor conhecer os caminhos que possam levar os seus alunos à aprendizagem.

Trata-se, portanto, de uma nova postura em avaliação, dentro da perspectiva da melhoria do percurso do aluno, distanciá-lo do fracasso escolar e aproximá-lo do sucesso (LÜDKE, 2001).

E é com esse olhar que desenvolvo uma prática pedagógica na REE/SP, entendendo a avaliação como um mecanismo que, ao mesmo tempo em que me informa sobre o aluno, também o forma e o informa na direção da aprendizagem. A proposta avaliativa que tenho desenvolvido no contexto escolar de uma escola de ciclo I (1ª à 4ª série) da REE/SP parte do pressuposto de que os objetivos necessitam ser constantemente revisitados para que haja coerência nos processos avaliativos.

A partir do exposto, detalharei tais pressupostos. No entanto, esse movimento não busca elucidar soluções e/ou receitas de como se avalia ou como os professores de EF deveriam avaliar, mas sim na direção do compartilhar as sementes e os frutos de uma experiência que tem sido objeto de minhas reflexões há quase 3 (três) anos como professor na rede de educação citada acima.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE UM PROFESSOR

Ao assumir o cargo de professor efetivo numa escola de ciclo I da REE/SP no início do ano de 2006, deparei-me com uma realidade bastante conhecida. A escola como um todo entendia, e boa parte ainda entende, a EF como uma disciplina menos séria. Ora responsável por certo apoio pedagógico, ora como momento em que os alunos descarregam suas energias para voltar para sala de aula um pouco mais concentrados para as atividades mais sérias, essas ligadas ao Português e à Matemática.

Para Bracht *et al* (2003), essa é uma visão bastante comum que se tem da EF nas séries iniciais.

Por exemplo, auxiliar o ensino de Matemática a partir de exercícios lógicos-matemáticos realizados na quadra de esportes [...] Na visão de Educação Física como complemento das outras disciplinas, a característica principal é enxergá-la como um prolongamento da aprendizagem da sala de aula.

Quando sua importância refere-se a compensar a atividade de sala, a Educação Física não é mais um prolongamento, mas a própria negação dos momentos vivenciados pelos alunos nas outras disciplinas escolares (IDEM, p.58-59).

Não indiferente a essas problemáticas, estabeleci um bom convívio com meus pares, entendendo o diálogo como mecanismo privilegiado para contrapor a visão tradicional de EF presente no cotidiano escolar.

Quanto aos alunos, esperavam uma aula para não se pensar muito, somente brincar, jogar, se divertir e sair um pouco da rotina. Assim, no início, minha tentativa configurou-se na direção de fazê-los entender que a EF ensina algo e que, para isso, fazia-se necessário lançar mãos de procedimentos pedagógicos diversos como: aula teórica, apresentação de trabalhos, utilização de um caderno, realização de provas e, também, lógico, aulas na quadra. *“Prova professor? Educação Física também tem isso?” “Caderno de Educação Física? Para quê? Não entendo!” “Aula em sala? Lição de casa? Mas Educação Física não é só esporte?”*. Essas foram as primeiras indagações dos alunos e de seus responsáveis, havendo até a necessidade do envio de um bilhete informativo aos pais para argumentar a necessidade de tais requisitos. Tal procedimento é ainda realizado com os alunos recém matriculados no início do ano.

Mediante todos esses fatos, busquei consolidar uma prática pedagógica estruturada em questões pontuais. Para isso, considerei as idéias de Bracht (1992), o autor afirma que o cerne da discussão da prática pedagógica da EF está fundamentada em duas perguntas: o porque (sentido) e o como (instrumento).

Estas duas questões de cunho geral devem ser precisadas. Uma teoria da prática pedagógica EF precisa: a) poder fundamentar essa prática no currículo escolar, isto é, precisa dizer a quais necessidades vem atender e da indispensabilidade de sua função, caracterizando assim o seu objeto – ou seja, precisa se defrontar com a pergunta do porque EF na escola, legitimá-la (implica discutir os fundamentos filosóficos-antropológicos, o significado humano e social da ludomotricidade humana); b) desenvolver e apoiar-se numa concepção de currículo, definindo, entre outras coisas, a função da escola no contexto societal, o saber ou o conteúdos de que vai tratar, bem como dos critérios para a seleção e sistematização destes conteúdos; c) em consonância com os objetivos e as características dos conteúdos, propor e fundamentar uma metodologia de ensino; d) *explicitar uma proposta para o problema da avaliação do ensino* (IDEM, p.42) (grifo meu).

Talvez seja necessário um complemento em relação à avaliação na assertiva de Bracht, a palavra aprendizagem. Pode até haver aprendizagem sem nenhum tipo de ensino ou diretividade, mas com certeza, toda forma de ensino precisa ter foco na aprendizagem. E é com esse foco que tenho olhado para a avaliação na EF no cotidiano escolar que atuo.

No entanto, antes de tecer comentários sobre a avaliação, faz-se necessário explicitar os objetivos gerais que lancei para a EF na escola em questão. A necessidade de explicitar tais objetivos advém do argumento, lançado anteriormente, de que a avaliação tem íntima relação com os objetivos. Assim, seria incoerente discorrer sobre a avaliação sem mencionar a sua diretriz.

Em se tratando de uma escola de ciclo I (1ª a 4ª série), na qual recebemos alunos que, em sua grande maioria, têm sua primeira experiência escolar, foi pensada uma prática que proporcionasse um primeiro contato sistematizado com os elementos da cultura corporal e que, ao mesmo tempo, fomentasse uma possível amplitude dessa sistematização. Assim, o objetivo geral configura-se em propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado da cultura corporal, bem como suas possibilidades de apreensão. Nessa diretriz a avaliação é estruturada.

Assim, de acordo com Freitas (1995), entendo que qualquer prática avaliativa deve pensar em dois itens: critérios e instrumentos. Os critérios pensados a partir dos objetivos e os instrumentos entendidos como mecanismos indispensáveis para a verificação. Nas próximas linhas, elucido os critérios e instrumentos de avaliação em EF assumidos em minha prática pedagógica como professor, fruto de minhas ações como professor/pesquisador.

Critérios (O que evidenciar na observação do professor?)

- participação/envolvimento: entendida não pela simples presença física do aluno, mas sim na direção do envolvimento com a aula, estar atento à sua dinâmica e ao que se passa naquele momento de aprendizagem. Alguns professores entendem participação ou envolvimento como sinônimo de fazer tudo o que o professor pede, no entanto, há de se ter certo cuidado. É desejável que o foco no interior dessa prática avaliativa seja entendido menos no *que* o aluno realiza e mais no *como* ele realiza. Se não considerarmos tal pressuposto corre-se o risco de rotular os alunos em “ativos”, “quietos”, “displicentes”, “desatentos” ou termos parecidos. Nem sempre o aluno que “corre” na aula é o mais participativo, o mais envolvido;
- cooperação/alteridade: desse critério diz respeito a perceber atitudes de solidariedade e respeito entre os pares, não no sentido da tolerância, mas na direção da consideração do OUTRO como agente educador. Os argumentos são os mais diversos possíveis. *“Não se aprende só com o professor, mas também com o colega que está do lado. Vocês possuem conhecimento, resta compartilhar”* (frase minha para um grupo de alunos de uma 4ª série). Segundo Laplantine (1988), os seres humanos são iguais justamente na expressão de suas diferenças;
- apreensão de conhecimentos: critério ímpar para se pensar a aprendizagem. O foco aqui não é saber se o aluno decorou o que foi dito na aula X, ou repetir, exatamente, uma explicação da aula Y, mas, se o conjunto de conhecimentos trabalhados nessas aulas o ajudam a entender de forma mais ampla e complexa o fenômeno estudado. Para isso, é necessária uma avaliação diagnóstica, uma vez que a compreensão do que o aluno sabe hoje, depende, invariavelmente, do entendimento do que ele sabia anteriormente;
- disponibilidade corporal: esse é um critério bastante polêmico que, confesso, tenho certa dificuldade de lidar com os alunos e fazê-los entender a importância de se dispor para a vivência com seu corpo. Em Daolio (2003) e Coletivo de Autores (1992), há o entendimento de que, nos anos iniciais de escolarização, a prática da EF privilegia as vivências corporais. Isso para que o aluno experimente uma ampla gama de oportunidades com seu corpo, explore sua capacidade de movimentação e descubra novas expressões corporais. O professor deve intervir para que estes, não só compreendam as possibilidades corporais, mas reflitam sobre elas. Em se valendo dessa premissa, a disponibilidade corporal não pode ser confundida como a participação do aluno na aula, mas o quanto ele se dispõe para essa. Diria que grande parte da aprendizagem em EF nessa fase de escolarização depende dessa disposição, e tal fato deve ser considerado. A EF é um direito do aluno, mas também dever, ou seja, obrigatória. Nas vivências corporais desenvolvidas na escola, só não participam os alunos que apresentam alguma recomendação médica para tal – e mesmo assim, não ficam de fora da aula, participam ativamente, só não realizando alguma atividade que agrave o seu estado de saúde. A dificuldade que tenho com os alunos, ao pensar nesse critério, é fazê-los entender que há a necessidade, numa aula vivencial de EF, de se manifestarem com seus corpos. Isso porque, a cultura escolar entende que a disposição corporal para qualquer aula que seja deve obedecer ao padrão “quietinho” e concentrado, ao passo que na EF o oposto é a referência. Não tem sido raro, nesses quase três anos de “quadra de aula” numa mesma escola, chamar a atenção de um aluno no meio de uma aula, na qual foi proposta uma vivência, e ele não entender o motivo, respondendo intrigado: *“O que foi professor, eu não tô fazendo nada!?”*. Resposta: *“Por isso mesmo. Você não está fazendo nada. Não dá pra não fazer nada nessa aula”*.

Instrumentos (Como eu farei isso?)

- registros sistemáticos: os registros são importantes na medida em que garante-se o arquivo de dados interessantes relacionados à aprendizagem dos alunos. Para isso, tenho-me utilizado de um caderno de anotações e folhas avulsas devidamente identificadas. Registro aspectos do cotidiano dos alunos que me permitam compreender o processo de aprendizagem. Os alunos também possuem um caderno, já mencionado anteriormente, no qual são anotados a “matéria” da lousa, as lições de casa e alguns pequenos trabalhos. Esse caderno é objeto de minha apreciação, no mínimo, duas vezes ao ano. Os registros mantêm relação direta com todos os critérios estabelecidos;

- lições de casa ou trabalhos extra-classe: a natureza desse instrumento visa contemplar o critério de apreensão de conhecimentos. O intuito da utilização desse instrumento é oportunizar que os conhecimentos partilhados no interior da escola possam ser pensados para além de seus muros, fazem parte, também, da vida do aluno. Num certo bimestre letivo, no qual o conteúdo trabalhado era o futebol, pedi a seguinte lição de casa como nota parcial para uma terceira série: assistir um jogo de futebol na televisão e contar a quantidade de passes dada por uma equipe durante a partida. O intuito era fazê-los compreender a importância do passe para o desenvolvimento do jogo de futebol, haja vista o incessante individualismo nos pequenos jogos realizados na aula. Alguns perderam a conta, outros relataram que tinham assistido a um jogo inteiro pela primeira vez, algumas meninas relataram que foi a primeira vez que sentaram com o pai para assistir futebol, informando-o que se tratava de uma lição de casa que valia nota para a EF. Independente das experiências que tiveram com essa lição, o que ficou marcado, pelo menos pra mim, foi o fato dos alunos terem experienciado algo da aula de EF fora da escola. Lógico, muitos não fizeram, perderam, assim, a oportunidade de desenvolverem uma leitura mais ampla e complexa do objeto estudado, além de terem ficado sem a nota;

- trabalhos em grupo: proporcionado, principalmente, pelos momentos em que há a necessidade de se montar coreografias, apresentações ou seminários propositivos (alunos propondo e ministrando atividades para as aulas). Trata-se de um instrumento privilegiado, possibilitando cercar todos os critérios. Os trabalhos em grupo, geralmente, são feitos de forma semi-diretiva, ou seja, o professor interfere até certo ponto, dando margem para que a criatividade dos alunos sobreponha o intuito do professor. Conforme a natureza do trabalho, são proporcionadas até três aulas de planejamento para que os alunos possam fechar a idéia do trabalho, isso porque a possibilidade de se encontrarem fora da escola é pequena, em se tratando de ciclo I. Esse é um instrumento avaliativo que sempre apresenta boas surpresas, como no caso de uma apresentação de ginástica que um grupo de alunas combinou até vestirem-se iguais, ou quando outro grupo, responsável por ministrar uma brincadeira popular para outra série, confeccionou lembrancinhas para distribuir para os seus “supostos” alunos naquele dia;

- festivais da cultura corporal: os festivais têm se tornado uma tradição na escola. Sem deixar de ser um trabalho em grupo, proporciona a contemplação de todos os critérios avaliativos, eles são entendidos como uma aplicação prática daquilo que foi trabalho durante todo um bimestre letivo. Não coincidentemente acontecem no fim do processo e marcam o encerramento do ciclo daquele conhecimento. Os Festivais já realizados com os alunos foram: Festival de Futebol, Handebol, Basquete, Atletismo (só com a 4ªsérie), Ginástica e Jogos e Brincadeiras. Com exceção do Festival de Ginástica, todos os outros são realizados em conjunto com duas ou mais salas, com a participação de todos os alunos, indistintamente. A idéia de festivais, em vez de torneios e/ou competições, fundamenta-se na oportunidade da participação de todos, independente de limitações e afinidades. Trata-se de uma construção conjunta entre professor e alunos (esses ajudam a confeccionar as regras de disputa e, muitas das vezes, participando da arbitragem dos mesmos). Para melhor esclarecer a idéia, exemplificarei a partir do Festival de Atletismo e Jogos e Brincadeiras. No primeiro, que contou com a participação de 3 (três) quartas séries e realizado

em metade de um dia letivo, possibilitou a vivência das seguintes modalidades: salto triplo, salto em altura (vários colchões amontoados e uma corda como baliza), arremesso de cabo de vassoura e lançamento de arco. Os alunos puderam se inscrever em até duas modalidades, e na organização do Festival, auxiliando na arbitragem e nos materiais. Já o Festival de Jogos e Brincadeiras consistiu na seguinte dinâmica: turmas de 4ª e 3ª série ministraram atividades de jogos e brincadeiras, respectivamente, para alunos da 2ª e 1ª série. Assim, em dia pré-determinado, duas turmas (exemplo: 4ªA e 2ªA) vão para a quadra vivenciar os jogos e as brincadeiras planejados. Não se trata, em ambos os casos, de avaliar a *performance* do aluno, mas, em que medida, houve aumento qualitativo na amplitude e complexidade do conhecimento estudado;

- avaliação dissertativa individual: as famosas provas também são utilizadas com os alunos. Essas, ao versar sobre o conhecimento estudado, visam, assim como as lições de casa, contemplar o critério da apreensão de conhecimentos. Esse instrumento avaliativo é pensado na tentativa de extrair do aluno respostas que fujam da reprodução (“decoreba”), mas que o façam caminhar por si próprios na direção do conhecimento. Como exemplo, cito a questão única de uma prova de voleibol: “Escreva uma história de, no mínimo, 10 (dez) linhas que contenha, obrigatoriamente, as seguintes palavras: voleibol, saque, manchete, toque, ataque e defesa”. As respostas para essa prova foram as mais diversas, desde histórias em que garotos encontravam um manual de como jogar voleibol até entregadores de pizza que, ao notarem que seus clientes assistiam a um jogo de voleibol das Olimpíadas e não conseguiam entender o que se passava, se prontificavam a explicar a dinâmica do esporte para eles. No entanto, de fato, esse instrumento avaliativo é limitado para alunos de 3ª e 4ª série, pois nas séries anteriores há, ainda, a dificuldade na lecto-escrita;

- auto-avaliação: eis aqui o instrumento mais polêmico de todos, bem como denunciador da cultura da nota. Grosso modo, o questionamento que eu faço para os alunos consiste em: “Que nota você se dá em EF? Justifique”. Conforme a turma, a resposta é feita de forma oral ou escrita, podendo ser num caderno ou folha avulsa. No entanto, esse instrumento nem sempre é levado à sério por alguns alunos. Existem aqueles que se dão uma nota muito alta para compensar notas baixas anteriores, outros, independente do rendimento naquele período avaliado, se dão nota muito baixa devido ao rótulo empregado pela turma ou escola de que é um mau aluno. Frente ao problema busco argumentar na direção de que são eles, os alunos, quem melhor podem dizer sobre sua aprendizagem. As estratégias para a autoavaliação são as mais diversas possíveis, de marcar um número de 0 (zero) a 10 (dez) no papel e mostrar para mim (1ª série) inclusive uma argumentação oral na presença de todos da sala, em dia específico (4ª série). A idéia da auto-avaliação é de ouvir o que os alunos têm a dizer sobre eles mesmos nas aulas de EF, fazê-los protagonistas de suas próprias aprendizagens;

- avaliação do professor: por fim, peço aos alunos que comentem o meu trabalho a partir de três pontos (pontos positivos, pontos negativos e sugestões). Os dados colhidos por mim nessa avaliação me permitem enxergar melhor minha postura frente à condução da disciplina EF. Trata-se de uma tentativa de resgatar a dimensão humana da docência, defendida por Arroyo (2000), entendendo o professor como ser humano aberto, também, a aprendizagens novas, e que não necessitam vir somente dos livros ou de cursos de capacitação, mas também de seus alunos.

Para finalizar esse incursão sobre uma prática avaliativa de EF gostaria de ressaltar que nem sempre, todos os instrumentos são utilizados em todos os bimestres, nem é recomendável. A diversidade de critérios e instrumentos avaliativos comentados neste texto visa elucidar uma gama de possibilidades, mas não exatamente todo o processo. No entanto, não é desejável que se trabalhe apenas com um instrumento avaliativo.

Fleuri (1986) entende que cada instrumento possui uma série de limitações que pode distorcer o resultado da avaliação. O autor também esclarece que, geralmente, os objetivos a serem avaliados têm amplitude e complexidade difíceis de serem captadas através de meios de avaliação convencionais. Por isso, é importante que se diversifique ao máximo o processo avaliativo, evitando assim possíveis equívocos.

Por exemplo, pode acontecer que um aluno consiga exprimir com perfeição um conceito através de uma prova, embora não seja capaz de relacioná-lo com outros conceitos ou com a realidade concreta. E pode acontecer, ao contrário, que alunos com certa criticidade não consigam ser aprovados através de determinados sistemas de avaliação (IDEM, p. 88-89).

Ou seja, ao utilizarmos somente um instrumento avaliativo, estamos fadados a não compreender toda a complexidade da aprendizagem do educando. Se avaliarmos na EF somente pela participação, ou por testes físicos, como aconteceu e ainda acontece em algumas escolas, podemos ter uma vaga idéia do processo de aprendizagem do aluno, enxergando somente a ponta do “iceberg”, mas não o processo como um todo.

Ressalto ainda que, os critérios e instrumentos avaliativos aqui elucidados não constituem um modelo pronto e acabado no qual moldo a avaliação na escola em que atuo. Pelo contrário, é um modelo em constituição e inacabado, fruto não só das minhas ideias e mãos, mas de um compartilhar contínuo com meus pares, bem como do debate acumulado na área sobre o tema. Segundo Geertz (1989), as idéias teóricas de novos estudos são adotadas de outros relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos. “Os estudos constroem-se sobre outros estudos [...] eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas” (IDEM, p.35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate atual acerca da EF nos coloca na condição de que temos algo a ensinar que contribui para a formação dos seres humanos. Dessa forma, é necessário que esse aporte de conhecimentos seja balizado por um processo avaliativo que consiga dimensionar a aprendizagem do aluno, caso contrário, a EF corre o risco de (re)cair em reducionismos, como já expostos.

Assim, faz-se desejável que a prática pedagógica de EF estruture práticas avaliativas que considerem os objetivos pedagógicos propostos, bem como forneça ao professor informações que o permitam ressignificar, constantemente, sua atividade docente.

Por fim, pensar em avaliação na EF é pensar em pressupostos que vislumbrem melhor formar nosso aluno, a fim de que esse possa tanto acessar o saber sistematizado da cultura corporal quanto ter ampliada as possibilidades de apreensão da mesma. A avaliação não deve ser punitiva ou classificatória, mas sim, o principal recurso de informação da prática pedagógica e de formação do aluno.

Para isso, seria muito interessante se a EF como disciplina pudesse oferecer recuperação paralela, o famoso reforço. Analisemos: alunos que tem dificuldade em matemática, por exemplo, passam mais horas estudando essa matéria na escola. Já na EF, ocorre o contrário. Os considerados “bons” alunos nas aulas de EF, aqueles que lidam com as práticas corporais sem muita dificuldade, são convidados, muitas das vezes, a retornar em outro horário para integrar a seleção da escola. Enquanto os outros, possivelmente, que têm mais dificuldade na disciplina continuam sem a chance de se recuperarem. Não é preciso que todos cheguem ao mesmo nível, mas seria indispensável se todos tivessem iguais oportunidades. Mas isso já é assunto para outro estudo. Fica o entendimento de que há ainda muito a pesquisar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BERTAGNA, R. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C. de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. pp.231-255.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F.E.; FONTE, S.S.D.; FRADE, J.C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- FLEURI, R.M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1986.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LIMA, E. de S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.
- LÜDKE, M. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001, p.76-96.
- LÜDKE, M., CRUZ, G.B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, mai/ago.2005, p.81-109.
- MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROZENGARDT, R. Avaliação (verbete). In: GONZÁLEZ, Fernando J. e FENSTERSEIFER, Paulo E. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. pp.40-44.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**.4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

Contatos

Uniradial Estácio

Fone: (11) 3624 9205

Endereço: Av. Raimundo Pereira de Magalhães, 1720, bloco 20, ap.144 – Piqueri - São Paulo-SP, CEP 05145-000A

E-mail: rcruzoliveira@gmail.com

Tramitação

Recebido em: 23/01/2009

Aceito em: 30/08/2009