



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

**PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: MEMÓRIAS DISCENTES**

Francine de Lima Maximiano(Proteoria/ PIBIC /UFES)
Wagner dos Santos (Proteoria/ CEFD/ UFES)

Resumo: Analisa as experiências de avaliação vivenciadas por alunos do curso de formação inicial do CEFD/UFES, nas aulas de Educação Física da Educação Básica. Define como colaboradores da pesquisa, dez alunos do oitavo período e, tem como instrumento grupo focal e entrevista semi-estruturada. As narrativas dos alunos se aproximam quando analisamos a perspectiva de avaliação, instrumentos e critérios. Percebe-se uma centralização dos atributos relacionados aos comportamentos e atitudes em que se utiliza da participação sem registro sistemático como instrumento. As experiências que fogem a esses aspectos sinalizam uma prática fundamentada na prova prática e escrita.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Física. Educação Básica.

Introdução:

As pesquisas no campo da avaliação na Educação Física começam a expressar suas reflexões em meados da década de 1971, influenciadas pelos trabalhos de Bloom, Pophan, Scriven, Stake, Stufflebeam e Tyler.¹ Observamos também que a produção/sistematização dos estudos sobre avaliação, nessa área, vem acompanhando, ao longo de sua história, o debate circunscrito na Educação (SANTOS, 2005).

Contudo, trabalhos do tipo estado da arte, como os de Santos (2002), Alves e Soares Junior (2007) e Macedo (2011), têm demonstrado um reduzido número de pesquisas sobre a temática. Santos (2002) e Macedo (2011), ao tomarem como fonte os periódicos e congressos científicos da área no período de 1931 à 2010,² evidenciam a existência de quarenta e um artigos. Desses, apenas oito mergulham no cotidiano escolar, sendo seis na formação inicial e apenas dois na educação básica.

Diante deste contexto, objetivamos analisar as narrativas dos alunos do curso de formação inicial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES) sobre as experiências avaliativas vivenciadas nas aulas de Educação Física da Educação Básica.

O estudo está estruturado em três partes. Na primeira apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado, dedicando-nos à identificação dos alunos, tipos de

¹ Ver trabalho de Santos (2002), disponível no site: www.proteoria.org.

² As fontes utilizadas foram: Ferreira Neto *et al.*(2002); revistas da área disponíveis *on-line*; ANPED, no período de 2001 a 2010 e; COMBRACE, 2001 a 2007.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

instrumentos e modo de análise. Na segunda parte analisamos as narrativas dialogando com a produção teórica. Na terceira apresentamos nossas considerações finais.

Metodologia

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa é a narrativa autobiográfica. Assim como a arte de evocar, narrar é atribuir sentidos às experiências (SOUZA, 2006). Sua ação permite, pela exteriorização do conhecimento sobre si e das diversas dimensões dos saberes e fazeres pedagógicos, a construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e das trajetórias e percursos de formação. Narrar-se, pode contribuir para descobrir-se, conscientizar-se e ressignificar-se.

Os resíduos da experiência do discente ganham, nas narrativas, formas de linguagem que redefinem formas de ser e viver, revisitando histórias nas memórias-fragmentos (PEREZ, 2003), retalhos de uma vida que se escolhe para lembrar, o qual buscaremos um fazer história, que rompe com a linearidade do espaço e tempo, entrelaçando passado, presente e futuro no agora.

O narrador, a partir clarões e fragmentos particulares (CERTEAU, 1994) seleciona o que lembrar, delineando uma ação de produzir uma imagem dos acontecidos. Gagnebin (1997, p. 139), traz a relação de imagem com memória pela ação da semelhança, como “[...] aquilo que sabemos que em breve já não teremos diante de nós, torna-se imagem”. Para Le Goff (1990), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos, que por sua vez, “[...] procura salvar o passado para servir o presente e o futuro (LE GOFF, 1990, p. 412)”.

Certeau (1994, p. 162-163) já sinalizava que a memória não possui uma organização pronta de antemão, ela se mobiliza relativamente ao que acontece se apresenta no encontro com o outro e, “[...] que longe de ser o relicário da lata de lixo do passado, a memória vive de crê nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes, à espreita”.

As narrativas (auto)biográficas foram, dessa maneira, tratados não meramente como dados, mas como produtos (CERTEAU, 1994), consequência da ação cultural dos discentes no lugar/espaço da instituição escolarizada. Buscamos apresentar nas narrativas as experiências avaliativas de dez alunos do oitavo período, sendo três homens e sete mulheres,³ do curso de Licenciatura em Educação Física da Ufes. A escolha desse período se deve ao objetivo do trabalho, e por possibilitar, em um próximo estudo, analisarmos em que medida a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, contribuíram para uma (re)significação das experiências avaliativas. A participação dos alunos na pesquisa ocorreu de maneira voluntária, mediante convite realizado para a turma, e correspondeu ao período de 21 de outubro à 25 de novembro de 2011.

Foram utilizados dois instrumentos de produção de dados o grupo focal e a entrevista semi-estruturada. Objetivamos, no grupo focal, um processo de rememoração

³ A fim de preservarmos a identidade dos colaboradores da pesquisa decidimos usar nomes fictícios.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

individual e coletiva. Partimos da ideia de que o compartilhamento das experiências poderia ajudar no processo de rememoração dos participantes da pesquisa, o que de fato aconteceu. Por se tratar de uma ação coletiva, a escuta do outro trouxe em cena o reconhecimento e a identificação de diferentes vivências/acontecimentos, contribuindo para o processo de rememoração. Percebemos que apesar da experiência ser um “[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. O acontecimento é comum [...]” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Na entrevista semi-estruturada buscamos aprofundar as narrativas levantando novas questões com base na participação do grupo focal. A análise dos dados foi feita mediante o conteúdo das narrativas.

Resultados e Discussões

“Nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo do seu momento” (BLOCH, 2001, p. 60), diante dessa afirmação, para analisarmos as narrativas dos discentes, buscamos contextualizar o lugar onde se originam. Dos alunos colaboradores da pesquisa, oito cursaram a Educação Básica em escolas públicas, sendo uma Escola Federal do Estado do Espírito Santo, e duas alunas na rede particular de ensino. Oito escolas estão situadas nos municípios da Grande Vitória (Serra, Cariacica, Vila Velha e Vitória) e duas em municípios do interior do Estado (Marechal Floriano e Cachoeiro de Itapemirim).

Mediante a leitura das narrativas foi possível organizar, esse texto, nos seguintes eixos de análise: instrumentos avaliativos, critérios; e concepção de avaliação. Por meio dos instrumentos avaliativos os alunos dão visibilidade à perspectiva de avaliação e sua importância ou não no processo ensino-aprendizagem.

Apesar de estudarem em escolas diferentes as narrativas se aproximam quando se trata de tipos de avaliação utilizados por seus professores. Os quatro alunos evidenciam uma supervalorização à avaliação pautada em aspectos comportamentais, como participação e envolvimento nas aulas. Como pode ser observado abaixo:

A minha Educação Física durante a Educação Básica não foi muito diferente durante as outras séries, a avaliação que o professor fazia em relação aos alunos era sempre a mesma, era questão de participação e envolvimento nas aulas (RENATO).

[...] apesar de eu ter estudado em escolas diferentes o método avaliativo era o mesmo. Era participação nas aulas e não tinha nenhuma prova em nenhum dia ele dizia como ia ser a avaliação (PATRÍCIA).

Em toda minha Educação Básica eu não tinha nenhuma avaliação, era participação, por isso que eu sempre fui bem [...](RITA).

No meu caso, de primeira a quarta série eu estudava pela manhã e quinta à oitava à tarde [...]. A avaliação eu não sei como era feita, acredito que era mais pela participação porque ela não dava nada escrito [...] o professor da



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

tarde trabalhava com as quatro modalidades esportivas, e se embasava pela participação e prova (BRUNA).

Podemos observar que está intrínseco nas narrativas, a ideia da avaliação como ato de medida, e a confusão entre mensuração e avaliação do ensino-aprendizagem, no qual, medir a quantificação de algo significa avaliar (VIANNA, 2000). Para Esteban (2002, p. 118) essa lógica está pautada na ideia do rendimento escolar, pois

[...] é interpretado como uma síntese quantitativa das qualidades, reveladas através das condutas observáveis e objetivamente recolhidas pelos procedimentos de avaliação [...] A nota (ou conceito) é assumida como informação relevante sobre as qualidades dos sujeitos esfacelado e tratado como objeto de análise.

Esse tipo de avaliação se relaciona ao processo de classificação, facilmente traduzível em prova, testes, notas, conceitos, aprovação e reprovação (ESTEBAN, 2003) que, no caso da Educação Física, se constitui como uma prática para responder e atender a lógica escolar. Dessa maneira, é preciso compreender que “[...] a forma como o ensino é concebido, o entendimento do que é aprender, do que é ensinar, do papel da escola está intimamente relacionado com a forma de avaliar. Pois, deve haver uma coerência entre ensinar, aprender, avaliar” (FERNANDES, 2003, p. 96).

Outra questão importante é a participação como instrumento avaliativo feito sem registro sistematizado. Santos (2005) ressalta que é necessária atenção para que a avaliação não seja feita sem registro de controle, ocorrendo sem planejamento e objetivos educacionais predefinidos. Os instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas, que servem como produtor de dados para consubstanciar a análise do processo ensino-aprendizagem. É preciso ressaltar que a:

[...] participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo. Assim, a participação corre o risco de se converter em um mecanismo mais ‘eficiente’ de produzir materiais verbais que logo será utilizado pelo avaliador para produzir o seu informe ou a sua tese. O que parecia como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter respostas (WAISELFISZ, 1998, p. 59).

O discurso da avaliação pautada nos comportamentos e atitudes ganha destaque nas narrativas dos alunos. Para Darido (2005) a observação da participação tem tido um papel importante na Educação Física, sob o argumento que são fundamentais para a formação do cidadão. No entanto fica-nos a pergunta: A Educação Física só ensina a mudança de comportamentos e atitudes? Ou melhor, se avaliamos o que ensinamos, a Educação Física ensina apenas valores e atitudes?

Essa ação evidencia o uso da avaliação como mecanismo de controle. Na visão de Esteban (2002, p. 102) “[...] avaliação vai se distanciando do processo ensino/aprendizagem, ressaltando sua função de controle social mediado pela prática



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

pedagógica” Não obstante, a centralização nos atributos relacionados a comportamentos e atitudes em detrimento dos aspectos relativos ao conteúdo, não fornece dados mais amplos para visualizar o processo ensino/aprendizagem.

Outro instrumento avaliativo apresentado por Carolina foi a prova prática narrado pela aluna Carolina:

[...] Teve uma série que tivemos vivência no CEFETES de atletismo, a gente fez arremesso de peso, revezamento e outras modalidades e depois tivemos que apresentar um trabalho sobre a história do futsal, sobre as regras e depois a gente teve uma prova prática. Era determinada uma nota através da habilidade de chutar, tocar e domínio de bola.

Avaliar o ensino-aprendizagem a partir de prova prática e pela participação pode ser justificado dado à especificidade da Educação Física no contexto escolar, pois valoriza outras figuras do aprender. A prova prática se aproxima do instrumento participação, pois ambas tem a mesma característica. O que está em jogo é o domínio de uma atividade e, sem a participação dos alunos, não há domínio.

Charlot (p. 70, 2000) salienta que:

Quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais inserida no corpo; e maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob a forma de enunciados[...] Não só estudar “a natação” não basta para nadar, como também conhecer “a informática” não garante que utilizará um computador; mesmo que, é claro, isso ajude[...] Trata-se de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender “a natação” é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que se constituem um saber-objeto.

Apesar de autores justificarem a presença da prova prática a partir do que chamam de perspectiva tradicional de avaliação na Educação Física (SOUZA JÚNIOR, 2010; DARIDO, 2005), entendemos que os saberes ,

[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a uma saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 16).

Para operar dessa forma a Educação Física acaba por trabalhar com saberes que não são aqueles valorizados pela escola. Em contrapartida, observamos um movimento de adequar e igualar a Educação Física aos demais componentes curriculares não



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

potencializando sua especificidade. Exemplo disso é o uso da prova escrita como instrumento avaliativo destacado nas seguintes narrativas:

[...] e no sexto ano [...] os critérios de avaliação deixava bem claro, a prova vai ter isso e isso. Ele aplicou prova [...] (CARLOS).

[...] uma vez o professor nos ensinou sobre regras de vôlei, nos levou para quadra, fez rodízio, botou todo mundo para jogar e depois teve provas sobre regras (BIA).

[...] o professor da tarde trabalhava com as quatro modalidades esportivas, e se embasava pela participação e prova (BRUNA).

Apesar de ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, é preciso ressaltar que a Educação Física privilegia outra relação com o saber comparada com as demais disciplinas escolares. Para Schneider e Bueno (2005), a Educação Física não privilegia o saber-objeto que pode ser incorporado pela relação epistêmica com os objetos, mas, sim, o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade. Deprendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Os autores alertam que, no trabalho com a Educação Física, mais importante do que conseguir sistematizar uma explicação do que se aprendeu, certamente, é a experiência vivenciada.

Dessa forma, a Educação Física não privilegia o saber-objeto que pode ser, conforme Charlot (2000), incorporado pela relação epistêmica com a linguagem escrita, mas sim o saber concretizado por meio do domínio de uma atividade, ou na capacidade de utilizar um objeto de forma pertinente, isto é, do não-domínio ao domínio. Para o autor, esse domínio se inscreve no corpo, por isso a necessidade da substituição “do falar de” para o “fazer com” nas aulas de Educação Física.

Ao trazer essa reflexão, levantamos uma gama de indagações que perpassam pelo próprio questionamento sobre o papel da Educação Física no contexto escolar, sua singularidade e significação. A Educação Física, ao lidar com a relação do saber-domínio e saber-relacional que se centraliza na dimensão do fazer com, subverte a forma escolar. A escola é o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizado cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão falar de em contraposição ao fazer com, sobretudo, nas práticas avaliativas.

Do ponto de vista escolar a Educação Física, desempenha a mesma função das outras disciplinas, no entanto, estabelece outra lógica, pois “[...] não se trata de uma atividade intelectual, mas sim de uma atividade física - sendo claro que é a atividade física de um corpo sujeito e não de um corpo-máquina (CHARLOT, 2005, p. 244)”. Por se tratar de um componente curricular singular, estabelecendo uma lógica que não é valorizada pela escola e, ao mesmo tempo, se adequa à lógica escolar, pois na visão do autor:



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física

Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012



EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais'. E acrescento: felizmente. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem a legitimidade do que as demais disciplinas. [...] Em vez de se esforçar para aparentar-se normal, conforme a norma dominante de legitimidade escolar, a Educação Física deveria, a meu ver, legitimar-se por referência a outra norma, a outra figura do aprender (CHARLOT, 2009, p. 243).

Essa questão é evidenciada quando analisamos a dificuldade em avaliar na Educação Física. A questão não é o uso desses ou daqueles instrumentos avaliativos, mas, sim, qual o sentido, o significado que é dado a esse processo, e, qual perspectiva epistemológica que lhe oferece fundamento. Acreditamos, assim, que o problema a enfrentarmos nos estudos sobre avaliação não é o da existência ou não de uma nota, mas a necessidade de uma mudança de paradigmas a respeito dela.

Precisamos entender que a avaliação demanda uma atitude política de analisar a realidade, estabelecendo juízo de valor, com base na avaliação diagnóstica, formativa e somativa e, a partir dessas análises projetar novas decisões. Avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento (ESTEBAN, 2003).

Aproximamos-nos da perspectiva de avaliação como prática de investigação, que tem como horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indagam as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes (ESTEBAN, 2010). Podemos afirmar que a avaliação,

[...] não é o ponto final, a classificação de cada indivíduo a partir de resultados do processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos e das possibilidades abertas (ESTEBAN, 2010, p. 93).

A avaliação é dessa maneira, uma prática de interrogar e interrogar-se. Entendida dessa forma, a avaliação permite, por meio de pistas e indícios produzidos pelos sujeitos escolares, evidenciar os processos de ensino-aprendizagem construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas (SANTOS, 2005, 2008), como evidenciado na narrativa da aluna Carolina:

Na oitava série/primeiro ano a nota que o professor deu foi de participação, porque a avaliação foi durante o bimestre inteiro. Ele explicou sobre o rugby, falou das tradições, cultura, jogadores, regras, fundamentos, construção em sala de aula, na quadra, apresentou a bola, como era feito os passes, e tudo em um contexto. Depois a avaliação era feita através da participação,



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

oralidade e construção conjunta desse novo conhecimento sobre o esporte que inventamos.

Sinalizamos possibilidades de avaliação como prática de pesquisa (ESTEBAN, 2002; SANTOS, 2005), consubstanciados pela criação/consumo de diferentes instrumentos de registro tendo como base a especificidade desse componente curricular. A avaliação é, uma prática de pesquisar, pesquisar a sua prática, fornecer e produzir dados, indicar caminhos e percursos. Um exemplo é a narrativa da aluna Mariana:

No primeiro ano do Ensino Médio a professora dava para cada grupo de sala uma atividade, uma pesquisa sobre vôlei, basquete, handbol e vôlei. Eu fiquei responsável pela hidroginástica, tinha que procurar clubes, centros esportivos e até mesmo academias para falar da hidroginástica, e isso gerava uma avaliação.

A avaliação, nessa perspectiva, é compreendida como ação essencial do processo de construção do conhecimento e deve ser pautada nos demais elementos que compõe a prática pedagógica, já que como destaca Freitas (2002, p. 88-89),

[...] no interior da educação, a avaliação não se caracteriza por ser uma categoria independente; ao contrário, sua significação depende de outras. O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social. Complemento esse quadro, rapidamente aqui apresentado, estar o par conteúdo/ metodologia. É nesse terreno que se decidem as formulações de trabalho que interagem de maneira importante com as possibilidades que o aluno e a escola apresentam, à luz do par objetivos/avaliação.

A prática avaliativa nos permite analisar as ações realizadas nos processos ensino-aprendizagem, o que aprende o que ensina, o que aprende com o que ensina, os objetivos, os procedimentos, permite mais, permite compreender as perspectivas de formação dos professores e atuação profissional realizado dentro do espaço/ tempo da escola.

Mesmo com a tentativa de a Educação Física igualar às demais disciplinas, como discutido anteriormente, pela avaliação as narrativas evidenciam uma prática singular em que se destaca o saber de domínio.

A representação que os alunos possuem sobre avaliação é demarcada por suas experiências no processo de escolarização com Educação Física e demais disciplinas. Nesse caso, fica evidente a relação entre avaliação e nota, como se ambas fossem sinônimos. É possível perceber que a perspectiva de avaliação que fundamenta tanto a prova, participação e prova prática é justamente a avaliação voltada pelo ato de medida. Seu papel é quantificar, atribuir um conceito para aprovar ou não o aluno. A avaliação perde com isso sua dimensão potencializadora, de oferecer possibilidades e pistas para que professores e alunos possam analisar a atuação, formação, o aprendizado e os



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

saberes por eles derivados. As narrativas estão centradas nos instrumentos e não fazem conexões com as concepções avaliativas, mesmo tendo como participantes da pesquisa alunos no final do processo de formação inicial em Educação Física, ou seja, futuros professores desse componente curricular.

Conclusão

Este trabalho teve por objetivo analisar, por meio das narrativas autobiográficas e das memórias de alunos do curso de formação inicial em Educação Física, as experiências de avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciadas nas aulas de Educação Física na Educação Básica.

Vimos que o estudo desta temática pode projetar contribuição para entender as experiências avaliativas na Educação Física no contexto da educação escolarizada. Apesar de estudarem em escolas diferentes, as narrativas dos alunos se aproximam quando analisamos a perspectiva de avaliação, instrumentos e critérios. Percebemos uma centralização dos atributos relacionados aos comportamentos e atitudes em que se utiliza da participação sem registro sistemático como instrumento. As experiências que fogem a esses aspectos sinalizam uma prática fundamentada na prova prática e escrita. Em ambos os casos, observamos o entendimento da avaliação como sinônimo de nota, realizada, na maioria das vezes, como uma obrigação imposta pela lógica da escola. Essa questão tem nos levado a questionar o estatuto epistemológico de que trata esse componente curricular. A própria ideia da nota nos leva a justificar a presença da Educação Física pela igualdade às demais disciplinas.

Por fim, percebemos que as narrativas dos discentes estão centradas nos instrumentos e não dialogam com as concepções avaliativas, mesmo ao final do curso de licenciatura em Educação Física.

Referências

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, W. F.; SOARES JUNIOR, N. E. Educação física escolar e a avaliação: análise dos trabalhos apresentados no GTT–Escola no período de 1997 a 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007. Anais...: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.

BLOCH, M. L. B. Apologia da História ou O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). Educação física esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008. v. 2.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. V. 5.

ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010

FERNANDES, C. de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERREIRA NETO, A. et al. Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000). Vitória: Proteoria, 2002.

LE GOFF, J. Memória. In: História e Memória. Campinas: Unicamp, 1964. ed..

MACEDO, L. R. Avaliação na educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes. 2011. Relatório parcial do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PEREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.



IV Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
XII Congresso Espírito-Santense de Educação Física



Vitória, ES - 18 a 21 de setembro de 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E CAMPOS DE ATUAÇÃO.

ISSN 2179-8141

SANTOS, W. Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, W. Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

_____. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). Educação física esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. Movimento: Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, v. 11, n. 3, jan./abr 2005.

SILVA, J. F. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUZA, E, C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista educação em questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-39, jan./abr. 2006.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: Marcelo Soares Tavares.(Org.). Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares. 2 ed. Recife, PE: Edupe, 2010. v. 1..

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos. São Paulo, SP: IBRASA, 2000. v. 1.

WASELFISZ, J. Avaliação participativa. Idéias, São Paulo: FDE, n. 8, p. 59-66, 1998.