

# NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: DA FORMAÇÃO INICIAL AO CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

*TEACHER NARRATIVES ABOUT TEACHING-LEARNING EVALUATION: FROM INITIAL EDUCATION TO THE CONTEXT OF PROFESSIONAL PRACTICE*

*NARRATIVAS DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DE LA FORMACIÓN INICIAL AL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL*

**Wagner dos Santos\*, Francine de Lima Maximiano\*, Matheus Lima Frossard\***

**Palavras chave:**  
Avaliação.  
Aprendizagem.  
Educação Física.  
Docentes.

**Resumo:** Objetiva produzir uma releitura das experiências avaliativas de alunos egressos de Educação Física do Cefd/Ufes. Tem como propósito evidenciar, ou não, a transformação de si na condição docente, no tocante às avaliações da aprendizagem. Fundamenta-se na pesquisa do tipo investigação-formação. Utiliza como fonte as narrativas produzidas oralmente nos anos de 2011, quando os sujeitos eram alunos, e 2014, na condição de professores. Os resultados mostram, a partir da releitura realizada, uma nova compreensão sobre a avaliação vivenciada em sua formação inicial, reconhecendo a necessidade de diversificação, quando analisada a natureza do que se avalia e o saber desse componente curricular.

**Keywords:**  
Evaluation.  
Learning. Physical  
education. Teachers.

**Abstract:** This work aims to produce a rereading of evaluative experiences of former students of Physical Education from CEFd/Ufes. Its purpose is to verify the self-transformation into the teaching condition, with regard to learning evaluations. It is based on investigation-education research. Its sources are oral narratives produced in 2011, when subjects were students, and in 2014, already as teachers. The results of our rereading show new understanding of the evaluation experienced in initial teacher education, recognizing the need for diversification when analyzing the nature of what is evaluated and the characteristic of Physical Education.

**Palabras clave:**  
Evaluación.  
Aprendizaje.  
Educación Física.  
Docentes.

**Resumen:** El objetivo es producir una relectura de las experiencias de evaluación de antiguos alumnos de Educación Física del Cefd/Ufes. Tiene como propósito evidenciar, o no, la transformación de sí mismo en la condición docente, en relación a las evaluaciones del aprendizaje. Está basado en la investigación de tipo investigación-formación. Utiliza como fuente las narraciones producidas oralmente en 2011, cuando los sujetos eran estudiantes de pregrado, y 2014, en la condición de docentes. Los resultados muestran, a partir de la relectura realizada, una nueva comprensión sobre la evaluación experimentada en su formación inicial, reconociendo la necesidad de diversificación cuando se analiza la naturaleza de lo que se evalúa y el saber de ese componente curricular.

Fonte financiadora: MCTI/CNPq, nº: 481424/2013-0. Bolsa Capes, Fapesp.  
\*Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil. E-mail: wagnercefd@gmail.com

Recebido em: 13-10-2015  
Aprovado em: 06-01-2016



## 1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a Formação Inicial e a avaliação em Educação Física tem se apresentado em periódicos nacionais, para citar alguns, as pesquisas de Mendes, Nascimento e Mendes (2007), Santos, Souza e Barbosa (2013), Rombaldi e Canfield (1999) e Santos e Maximiano (2013), bem como em internacionais, os artigos de Lund e Veal (2008), Goc-Karp e Woods (2008).

Apesar de ter objetivos diferentes, os resultados das pesquisas publicadas em periódicos nacionais evidenciam que as práticas avaliativas são compreendidas levando em consideração algum instrumento de medida, considerando que a Formação Inicial contribui de maneira tímida para a ressignificação das experiências vivenciadas na Educação Básica.

Isto significa que, muito embora os cursos de formação de professores trabalhem com uma perspectiva de avaliação qualitativa pautada na ética, no respeito às diferenças e no compromisso com a aprendizagem, ainda prevalecem práticas avaliativas centradas nos aspectos comportamentais nas aulas de Educação Física, realizada, na maioria das vezes, como uma obrigação. Além disso, os autores salientam que os cursos de formação têm oportunizado poucos momentos de reflexão sobre os pressupostos teóricos que embasam os procedimentos avaliativos, bem como apresentam poucas possibilidades concretas para o seu uso.

Os trabalhos publicados em fontes internacionais apresentam diferentes discussões sobre essa temática. Goc-Karp e Woods (2008) destacam uma lacuna entre a teoria e a prática na formação de professores de Educação Física, por compreenderem que as práticas avaliativas estão centralizadas no comportamento dos alunos e não na aprendizagem. Ao analisarem a avaliação da aprendizagem vivenciada pelos professores em formação, Lund e Veal (2008) enfatizam uma centralidade na dimensão cognitiva, chamando-nos a atenção para o fato de ela não ser valorizada pela Educação Física na escola. A questão apresentada pelos autores não se encontra na negação da necessidade de se avaliar a dimensão cognitiva, mas do curso de formação levar em consideração outras dimensões, como as motoras.

De modo geral, os trabalhos apresentam contribuições para o campo de conhecimento no Brasil e, também, internacionalmente, dialogando com professores e alunos no processo de pesquisa. Ademais, notamos que a maioria dos estudos se propõe produzir um panorama de denúncia sobre o que o professor faz e sobre a própria formação (MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; SANTOS; SOUZA; BARBOSA, 2013; GOC-KARP; WOODS, 2008; LUN; VEAL, 2008), além de discutir a avaliação, sem levar em consideração a especificidade da Educação Física e suas implicações para a Educação Básica (SENNE; RIKARD, 2002; SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Neste estudo, procuramos produzir uma releitura das experiências avaliativas dos alunos egressos do oitavo período em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), com o propósito de evidenciar, ou não, a transformação de si na condição docente, no tocante à avaliação da aprendizagem.

Assim como Souza (2006), compreendemos que a experiência construída por meio da história da escolarização, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, pode apresentar contribuições para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente aqueles relativos aos estudos e às pesquisas sobre as práticas avaliativas.

É na perspectiva da contribuição da narrativa ancorada na experiência que nossa pesquisa está fundamentada. Para tanto, utilizamo-nos das contribuições de Larrosa Bondiá (2002, p. 23) por compreender que: “[...] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

## 2 METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa é a narrativa autobiográfica do tipo investigação-formação (SOUZA, 2006). Colaboraram com o estudo Renato e Bia<sup>1</sup>, que são professores efetivos de Educação Física do Município de Serra/ES. O primeiro, dos anos finais do Ensino Fundamental, e a segunda, na Educação Infantil. Ambos os professores têm mestrado *stricto sensu* em Educação Física pela UFES, tendo obtido o título em 2014.

Os critérios para a escolha desses professores foram: a) ter participado de uma pesquisa anterior realizada em 2011, quando eram alunos do último período de Formação Inicial; b) ser professor de Educação Física na Educação Básica. Quando retomamos o contato com os sete sujeitos participantes da pesquisa realizada em 2011, apenas dois atuavam na Educação Física Escolar.<sup>2</sup>

As narrativas foram produzidas em dois momentos. O primeiro ocorreu no período de 21 de outubro a 25 de novembro de 2011, quando eram alunos do curso de Educação Física da UFES, e o segundo, nos dias 15 e 16 de abril de 2014, já na condição de professores efetivos. Utilizamos, em 2011, como instrumento para produção de dados, o grupo focal e a entrevista individual semiestruturada. Já em 2014, solicitamos que os professores fizessem uma releitura das narrativas produzidas em 2011. Fizemos, ainda, uma entrevista semiestruturada sobre as práticas avaliativas realizadas por eles na Educação Física Escolar.

As narrativas produzidas em 2011 e 2014 se constituíram como uma prática de reflexão sobre sua formação, sobre os saberes apropriados ao longo de sua trajetória que tangenciam o campo da avaliação. Destaque é dado aos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, induzido pelo tempo, que é demarcado pela atuação profissional na Educação Básica (JOSSO, 2012).

O sujeito que narra não se constitui apenas individualmente, mas se potencializa nos processos de formação e autoformação baseados nas experiências pessoais e coletivas (SOUZA, 2006). Por esse motivo, durante os grupos focais e as entrevistas, os sujeitos narravam uma vivência, que é coletiva e, ao mesmo tempo, uma experiência, que é individual. Ao produzirem uma releitura de suas narrativas quando estavam na Formação Inicial, os professores puderam se transformar, percebendo-se como sujeitos em processos inconclusos de formação que permitem sempre novas leituras, na medida em que se encontram em processo de mudança.

Na produção das narrativas, o nosso papel, como pesquisadores, foi o de escuta sensível e questionadora, tendo a intencionalidade de fazer emergirem as experiências dos colaboradores com a prática avaliativa em um processo de releitura. É importante ressaltar que a

1 Mantivemos os mesmos nomes fictícios desde a primeira pesquisa realizada em 2011.

2 Dentre as especialidades dos alunos egressos que não atendiam aos critérios, estão: professor de natação, ginástica, *personal training*, professor de projetos sociais e policial.

construção da narrativa é baseada na subjetividade e se estrutura em um tempo que não é linear, mas o da consciência de si e das representações que o sujeito constrói de si (SOUZA, 2007).

Diante da nossa proposta de pesquisa, evidenciaremos, a seguir, a análise das narrativas produzidas pelos professores. Em alguns momentos, apresentaremos no texto as falas dos professores, quando alunos de Formação Inicial, identificadas pelo ano (2011), e, em outros momentos, na condição de docentes da Educação Básica (2014). Em ambos os casos, tivemos o intuito de levá-los a rememorar e dar visibilidade às mudanças da concepção de avaliação.

### 3 O PROCESSO DE RELEITURA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Com base nas narrativas, foi possível criar três eixos de análise evidenciando a releitura das experiências vivenciadas por Renato e Bia: a importância da avaliação; os conceitos; e as possibilidades de práticas avaliativas na Educação Básica.

Durante a Formação Inicial, Bia fez uma crítica sobre as avaliações realizadas por seus professores:

Não existe um padrão de avaliação aqui, no Centro! Eu não estou defendendo um padrão muito fechado, porque a prática pedagógica de cada professor vai variando [...]. Existem objetivos diferentes, e a avaliação é em cima dos objetivos. Tem uma avaliação de marcar X e outra de questão aberta, tem disciplina que não tem nenhuma avaliação e você apresenta um trabalho mal e uma outra que já é mais rigorosa. Estou defendendo uma proximidade nas questões de avaliação do Centro (BIA, grupo focal, 2011).

Apesar de reconhecer a dificuldade dada a natureza das disciplinas, o conteúdo por ela estudado e os objetivos, Bia compreende que há necessidade de uma aproximação das questões referentes à avaliação no curso de formação de professores. Para tanto, ela define os objetivos como o centro do processo avaliativo, pois essa relação potencializa a prática, na medida em que estabelece ações a serem alcançadas.

A correlação avaliação e objetivo é definida como par dialógico indissociável e orientador da ação do professor (FREITAS, 2002). No dizer de Freitas (2002, p. 89-90), essa maneira de compreender a avaliação: “[...] está ligada a uma ampliação dos fundamentos da própria avaliação educacional”, que se opõe à visão estreita de avaliação como sinônimo de nota ou mecanismo de controle. Isso significa que a nota pode fazer parte do processo avaliativo, não se configurando como o processo em si. Nesse caso, ao fazer parte da nota, requer o juízo de valor e a tomada de decisão do avaliador, servindo como orientadora da aprendizagem e do trabalho pedagógico do professor.

No momento da rememoração, Bia analisa as narrativas produzindo uma releitura das experiências da Formação Inicial, no atual momento, fundamentando sua reflexão nas experiências da docência. Para ela:

Na época, eu cobrei um padrão muito fechado [...]. Eu acho difícil quando você pega disciplinas tão diferentes. Hoje eu tenho uma visão diferente, que o caráter das disciplinas era tão diferente que as avaliações deveriam ser diferentes mesmo! Hoje eu não concordaria com o que eu falei na época, não dá para você pensar em uma forma de avaliação de uma disciplina (BIA, entrevista, 2014).

Bia, na atualidade, reconhece a necessidade de diferentes formas de se avaliar, não entendendo a possibilidade de um padrão, isso em razão da própria natureza das disciplinas

ofertadas no curso. Além disso, observamos um deslocamento do próprio conceito avaliativo presente em sua narrativa. A questão está centralizada no saber trabalhado pelos Componentes Curriculares e não pelo uso da avaliação como forma de hierarquizar os alunos e/ou medir o conhecimento que cada um possui por meio de instrumentos, como a prova, destacados por ela ao questionarmos sobre a narrativa produzida em 2011: “[...] mas pensando um pouco com a cabeça que eu tinha na época, é o que eu comentei com você uma vez, é a ideia da prova que ia revelar os meus conhecimentos” (BIA, entrevista, 2014).

A partir das considerações de Josso (2007), entendemos que a releitura da narrativa permite ao sujeito um “estranhamento de si”. Notamos que, quando os participantes da pesquisa fazem uma releitura das narrativas produzidas durante sua Formação Inicial em 2011, há um deslocamento entre a compreensão de avaliação quando era aluno em formação e no momento atual, em outro lugar, o de professor. Nesse contexto, a narrativa do passado não muda, mas a compreensão das experiências do passado rememoradas no presente é que se modifica, como evidenciado abaixo:

[...] hoje eu penso que você não precisa dar um papel para uma pessoa escrever para ver se a pessoa entendeu ou não. A minha ideia era essa, eu precisava escrever, precisava ler o que eu estudei em casa. Hoje eu acredito que você consegue perceber esses aprendizados em experiências, em coisas além da escrita (BIA, entrevista, 2014).

Ao resignificar seu olhar sobre a prova escrita, Bia evidencia a aprendizagem dos alunos a partir de suas experiências em um movimento que leva em consideração outros tipos de saberes. Essa ação favorece a produção de sentidos dos sujeitos participantes do processo avaliativo na experiência de si (JOSSO, 2007) e, dessa maneira, contribui para a apropriação do próprio conhecimento na relação com o outro, com o mundo, de maneira geral, favorecendo o conhecimento da constituição do próprio sujeito.

Avaliar por meio das experiências vivenciadas pelos praticantes escolares permite uma inversão epistemológica no processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência a relação que o aluno estabelece com o saber, pois, para Charlot (2000, p. 65), não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, além do que, “[...] se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por preferência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros”.

Ademais, a Educação Física Escolar tem uma relação com o saber que a torna diferente de outras disciplinas escolares, como História e Matemática, por exemplo, e, muitas vezes, é evidenciada por avaliações que levam em consideração sua especificidade. Dessa maneira, a análise realizada por Bia nos permite uma ampliação do entendimento de avaliação que pode ocasionar implicações para a prática na docência, superando uma visão estreita, fundamentada na valorização de padrões avaliativos que se baseiam em modelos, instrumentos, adotando uma postura que reconheça na diferença sua potencialidade.

Essa é uma questão que se apresenta de maneira semelhante ao dialogarmos com as narrativas de Renato. No entanto, destaca outros elementos para se pensar o debate centralizado, inicialmente, na relação teoria e prática, como observamos:

O curso de licenciatura daqui foi muito do oito a oitenta. Cobrava muito que o cara soubesse da parte prática da Educação Física, mais a parte dos esportes, das

práticas corporais, mas não tinha uma reflexão, uma parte conceitual. Hoje em dia tem muita teoria, o que é muito bom, dá um conhecimento muito grande, mas, quando a gente vai para o chão da escola, para quem não teve uma experiência antes, ou não corre atrás, fica complicado! (RENATO, entrevista, 2014).

Constatamos que havia reivindicação de um curso de formação que tivesse como eixo central as práticas que permitem o exercício da docência, e que incluísse os processos avaliativos que, no caso do professor, se apresentam de maneira lacunar. No entanto, a perspectiva de formação enunciada por Renato está baseada na relação teoria e prática: entendendo a teoria como lugar que fundamenta a produção das práticas.

Para pensarmos a respeito da avaliação a partir das práticas, poderíamos deslocar a ideia dessa relação para produzir uma inversão epistemológica que se baseia na relação prática e teoria. Nesse caso, partimos das práticas para a teoria e, assim, retornamos à prática para ressignificá-la. Assim, movimentado por esse deslocamento, o aluno poderia, desde o início da Formação Inicial, narrar sua própria experiência com a Educação Física durante sua escolarização, a fim de problematizá-la, tendo em vista a teorização produzida durante a formação de professores.

A prática atualiza e interroga a teoria, “[...] que por sua vez interroga e atualiza a prática, porém a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que a teoria e a prática ocupam lugares diferentes” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 17). Pensar a prática avaliativa na formação de professores é também discutir o modo como os alunos a vivenciaram, e, ainda, o que e como irão realizar na futura ação docente, estabelecendo correlação entre o momento que antecede a Formação Inicial, a própria formação e a futura ação docente.

Chamamos a atenção para a necessidade de assumirmos a prática de investigar a própria formação, tendo como referência as experiências que os futuros professores tiveram na Educação Básica, para, a partir delas, produzir novas leituras e práticas avaliativas para/na Educação Física. Contudo, uma questão se mostra urgente nesse processo, qual seja: a avaliação na Educação Física é igual às avaliações dos demais Componentes Curriculares? Nesse caso, é preciso problematizar a especificidade da Educação Física como Componente Curricular, enfatizando o saber que ela assume como referência.

Assim como Charlot (2000), compreendemos que a Educação Física valoriza outras figuras do aprender, pois o que está em jogo é o domínio de uma atividade e a relação que o sujeito estabelece consigo e com o outro.

A discussão produzida por Charlot (2000) está centrada no aprender na relação com os saberes, porém, neste trabalho, discutimos sobre o ensinar e o aprender. Neste caso, a prática ganha novos sentidos, pois não basta dominar corporalmente uma atividade, é preciso se apropriar de um conjunto de saberes que permitam aos professores conhecer o processo de pedagogização dessas práticas. Diante dessa questão, é importante pensarmos: em que medida dominar uma prática corporal ajuda a nos tornarmos professores de Educação Física e a pensar nas questões relacionadas com a avaliação?

Esse questionamento se faz presente durante a produção da narrativa de Renato, quando era aluno, ao evidenciar a importância da ressignificação da avaliação para a futura prática docente: “Eu tenho consciência de que tem que haver uma ressignificação da avaliação,



diferente daquilo que eu tive. A minha atuação profissional tem que ser diferente” (GRUPO FOCAL, 2011). Outra narrativa produzida por Renato, quando era aluno de Formação Inicial, mostra sua inquietude quanto a essa questão:

A formação inicial me ajudou a ter essa consciência, mas não consigo ainda saber o que vou avaliar. Acho que é difícil para falar agora. A avaliação depende de uma série de fatores. Eu sei que tem que haver uma resignificação, mas depende muito na hora da atuação. Por exemplo: na minha educação básica, o único critério de avaliação era a participação. Eu não discordo que seria um critério de avaliação, eu discordo que seja o único critério (RENATO, grupo focal, 2011).

As experiências têm um papel fundamental na constituição do futuro professor, no entanto, fica evidente para o aluno que é necessário proceder a uma avaliação diferente das vivenciadas durante a escolarização, por compreender que estas não proporcionaram a transformação dos saberes aprendidos e ensinados durante os processos formativos para a atuação docente.

É necessário, também, que as experiências levem em consideração a especificidade da Educação Física e que os docentes dessa disciplina compreendam que dominar uma prática corporal não é o suficiente para dominar uma prática pedagógica. Nessa constituição, pensar as práticas avaliativas é um processo de reflexão sobre o modo como os docentes vão avaliar e como avaliam no contexto da atuação profissional, tendo como referencial o que se ensina na Educação Física.

É nessa perspectiva que Renato estabelece uma crítica sobre a avaliação vivenciada na universidade, ao produzir uma leitura das experiências da Formação Inicial:

[...] me marcou negativamente. Primeiro de não ter uma disciplina específica de ensinar como avaliar, para quando saíssemos daqui e tocássemos o chão da escola. E essa forma de avaliar dentro da universidade, que diz ser um campo amplo de debate, de se pensar em novas formas do conteúdo de ensino dentro da escola e aqui, a própria forma de avaliar nas disciplinas não ser diferente do que se critica lá fora, de uma avaliação quantitativa (RENATO, entrevista, 2011).

A narrativa permite ao sujeito falar sobre o que o toca e o que para ele faz sentido. Para Renato, na condição de aluno, a universidade deve assumir uma formação que ofereça aos futuros professores os conhecimentos presentes no contexto escolar e social que incluam o processo de ensino-aprendizagem de práticas avaliativas que deem visibilidade a outras formas para além da dimensão quantitativa. Assim, a avaliação baseada em uma quantificação pode não revelar o ensino e a aprendizagem dos participantes do processo.

Não estamos aqui negando a nota na avaliação dos alunos, ao contrário, chamamos a atenção sobre os usos que fazemos dela, bem como a intencionalidade do avaliador ao produzi-la. Outrossim, não são os instrumentos que nos levam a caracterizar a dimensão de uma avaliação, mas o sentido que atribuímos a esse processo. Sob esse prisma, é preciso entender que provas, testes, atribuição de notas ou conceitos são apenas parte do processo avaliativo (SANTOS, 2005).

É preciso compreender a avaliação como prática sistemática, cujo objetivo é informar sobre as aprendizagens, o ensino, o currículo e a própria formação. Hadji (2001), ao situar a avaliação no centro da ação de formação, ressalta que sua função principal é contribuir para uma boa regulação do processo ensino-aprendizagem. Na medida em que Renato

narra a prática avaliativa realizada em sua docência, ele se aproxima dessa perspectiva ao evidenciar, na condição de aluno, que o papel da avaliação é fornecer “[...] um *feedback* para os professores, [pois] consegue fazer os ajustes nos processos de ensino-aprendizado: o objetivo não foi alcançado, na avaliação o aluno não foi bem. Isso nos ajuda a melhorar os processos de ensino-aprendizado” (RENATO, entrevista, 2011).

Essa narrativa nos mostra a potencialidade da avaliação, ao focar o processo de conhecimento centralizado nos objetivos de ensino, tanto na produção de informações sobre a prática pedagógica como sobre as aprendizagens. Nesse caso, o papel da avaliação é contribuir para o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos em uma ação constante de investigar suas práticas, indagar e indagar-se, em um processo compartilhado, coletivo, em que todos participam do autoconhecimento em uma ação de interrogar e interrogar-se (ESTEBAN, 2002). 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 os não construídos, oferecendo elementos para projetar outras possibilidades pedagógicas (SANTOS, 2005).

Percebemos o movimento de resignificação das práticas avaliativas narradas quando Renato era aluno de Formação Inicial, em 2011. Sua prática pedagógica nos mostra a transformação dos saberes produzidos pela Educação Física com o conteúdo futebol, um saber-objeto:

[...] no futebol, eu mostrei os diferentes tipos de profissionalização, os diferentes tipos de futebol e depois eu faço uma provinha fazendo algumas perguntas em cima do que eu mostrei. É uma forma de ver se realmente eles entenderam, mas é um pouco difícil, porque não é uma lógica da Educação Física, porque os alunos, na hora da explicação, não prestam atenção e o retorno da prova não é positivo (RENATO, entrevista, 2014).

O professor sinaliza a utilização da prova na avaliação e a dificuldade em sua realização dado o estranhamento dos alunos, a lógica da escola e a lógica da Educação Física na escola: “Eu que dei e os alunos estranharam: prova de Educação Física? Parecia que era castigo, porque tinha que ficar na sala” (RENATO, entrevista, 2014). A partir das considerações de Schneider e Bueno (2005, p. 16), compreendemos que esse estranhamento está associado à relação com os saberes vivenciada na Educação Física, pois são:

[...] 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 um saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente.

Os alunos reivindicam uma avaliação que leve em consideração os saberes de domínio e o modo de transformá-los em saber-objeto. Parte, nesse caso, das experiências corporais e da relação do sujeito consigo e com o outro para que, na produção de sentido sobre elas, se construam saberes materializados em objetos, como trabalhos, vídeos, fotos, desenhos, dentre outros. Isso significa que o diálogo com a história e com a cultura das práticas, por exemplo, está associado à necessidade de vivenciá-lo e compreendê-lo tendo como objeto do saber e do aprendizado, a própria prática.

Esse movimento requer um outro conceito de prática na medida em que a entendemos como portadora de uma teoria, pois, como salienta Certeau (2002), as formalidades das práticas são reveladoras das formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados



por meio de diferentes instituições e dispositivos de circulação. O autor propõe uma morfologia das práticas que somente é compreendida por meio de uma dialética que leve em consideração a lógica da ação. Dessa maneira, para projetarmos a Educação Física em termos de prática, é preciso entendê-la como um conhecimento que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, no caso, uma matéria selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

O deslocamento proposto por esta perspectiva de prática-teoria-prática no diálogo com a avaliação indiciária (SANTOS, 2005) revela a necessidade de discutirmos o estatuto epistemológico que caracteriza a Educação Física como Componente Curricular. Assumimos, desse modo, que a avaliação deve estar pautada na produção de sentidos dos sujeitos da aprendizagem, ou seja, nos modos como eles se relacionam com o saber, produzindo sentidos às suas experiências.

Outra questão levantada é a avaliação realizada pelos professores da Formação Inicial em Educação Física. Bia (Entrevista, 2011) questiona:

Quanto tempo que a gente não faz uma prova? Teve período que a gente ficou sem fazer nenhuma prova, tinha só trabalho que às vezes chegávamos aqui na frente e apresentávamos muito mal e passava. Os mecanismos de avaliação, em minha opinião, são muito ruins, porque não cobram do aluno. O aluno se acomoda. O curso tem que cobrar, não tem como você sair de uma universidade federal sem saber articular textos. É o mínimo que tem que saber e a formação não dá conta porque a gente não fala em avaliação. Eu já cheguei a fazer prova de marcar X e eu acho um absurdo.

Para Gatti (2003), ao avaliar, os professores estão avaliando a si mesmos, pois ser avaliado faz parte do processo educacional. Essa é a reivindicação de Bia, que, de certo modo, requer uma avaliação que diferencie a aprendizagem dos alunos nesse processo.

Pela avaliação, podemos diferenciar os processos formativos dos alunos e, até mesmo, potencializá-los, bem como a própria prática pedagógica. Nesse contexto, não há possibilidade de considerar uma perspectiva que, em nome da impossibilidade de diferenciação e hierarquização, desconsidera as dificuldades e facilidades que cada aluno apresenta, de acordo com a sua própria trajetória formativa.

É preciso que, nos processos coletivos, se levem em consideração as individualidades da própria formação, as dificuldades, as potencialidades que cada um representa, reconhecendo o ainda não saber como constitutivo do processo de desenvolvimento que evidencia a existência de um espaço no qual os conhecimentos estão em construção (ESTEBAN, 2002).

Ademais, a narrativa de Bia chama a atenção para o reconhecimento que a classificação pode oferecer, ao evidenciar o modo como cada aluno se envolve no processo avaliativo. O problema não está na classificação, pois se, por um lado, a classificação pode possibilitar a hierarquização, por outro, pode nos permitir uma readequação das ações em virtude das diferenças demonstradas durante o processo avaliativo.

A prática da não classificação por meio da avaliação é tão despotencializante quanto à classificação, pois não leva em consideração o que está em questão, que é o modo como cada aluno se dedica ao seu processo formativo. Portanto, a igualdade silencia a diferença, dificultando os processos de acompanhamento individualizados. A avaliação, dessa maneira, é uma prática de investigação que tem um horizonte móvel, indefinido e não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas encontradas, os diferentes caminhos

percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes, e o professor tem o papel de mediar os processos avaliativos que favoreçam o conhecimento e o autoconhecimento dos alunos. 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” (ESTEBAN, 2010, p. 93).

Além disso, ao chamar a atenção a respeito do ensino da avaliação, Bia faz uma crítica à sua Formação Inicial por não dar subsídios para refletir sobre essas questões. A esse respeito, concordamos com Hoffmann (2001), ao afirmar que os estudantes de cursos de licenciatura devem ter a oportunidade de refletir sobre os pressupostos que dão embasamento às práticas avaliativas, pois a ausência dessa discussão na formação de professores poderá interferir nos futuros processos avaliativos na docência.

A problematização a respeito do ensino da avaliação durante a formação é ampliada na medida em que Bia se projeta como futura professora de Educação Física e é nesse momento que ela levanta questionamentos:

Eu preciso dar sentido àquele momento, e a avaliação precisa fazer parte disso. Agora como? Como para mim é falho. A participação é importante? É muito importante. Os alunos precisam sair sabendo o que a Educação Física tem a dizer. Alguma teoria tem que ser dita? Tem que ser dita! (BIA, entrevista, 2011).

A leitura realizada indica como, para Bia, o tema é abordado no curso de formação de professores. Nota-se que ela compreende a importância da avaliação, mas a sua formação, possivelmente, não deu conta do ensino das práticas avaliativas.

Apesar de as narrativas produzidas quando Bia era aluna do curso de Educação Física sinalizarem uma lacuna na Formação Inicial, os argumentos sustentados por ela transformam-se no exercício da docência. A professora apresenta uma nova interpretação dos sentidos atribuídos à prova como instrumento privilegiado para avaliar o ensino-aprendizado dos alunos, ao afirmar que, “[...] hoje eu vejo que não precisa ter uma prova para avaliar o aluno. Você pode avaliar o aluno de diversas formas, assim como eu avalio meus alunos. Eu avalio meus alunos no olhar, na minha sensibilidade [...]” (BIA, entrevista, 2014).

Nesse movimento, a docente evidencia a especificidade da Educação Física como Componente Curricular:

Hoje eu acho que a diferença é mais interessante, porque há mais coisas a contribuir do que tentar se igualar a outras disciplinas do currículo escolar e nunca conseguir. Acho que hoje deveríamos nos legitimar pela nossa diferença, mostrar nosso potencial pela diferença (BIA, entrevista, 2014).

Como a escola é o lugar que privilegia o *falar de* e o *escrever sobre*, como avaliar os processos de ensino e aprendizado em uma disciplina, Educação Física, que assume como estatuto epistemológico o *fazer com*? Como dar sentido à avaliação, levando em consideração a especificidade da Educação Física, quando comparada com os demais Componentes Curriculares?

A narrativa de Bia anuncia uma mudança de perspectiva deslocando-se de um olhar que busca, pela avaliação, padronizar os sujeitos, para um olhar que evidencia os processos de

ensino-aprendizagem por meio de instrumentos que vão além do *escrever sobre*, reconhecendo a natureza dos saberes mobilizados na Educação Física. A avaliação, dessa maneira, configura-se como um

[...] instrumento significativo para explorar a diversidade de conhecimentos e a pluralidade de processos para sua construção, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores. Implica um professorado que reflete sobre sua ação articulando um diálogo permanente em que se entrecruzam a teoria e a prática (ESTEBAN, 2002, p. 164).

O movimento de releitura das práticas avaliativas vivenciadas durante a Formação Inicial permitiu que Bia questionasse a avaliação como sinônimo de prova:

Porque você não dá conta, a Educação Física é uma disciplina que exige prática, é corpo, é movimento. Eu utilizo de várias coisas. Eu poderia só ficar observando as crianças, eu não faço essa opção. Eu faço desenho, eu sento, eu gravo, busco o que eu posso buscar e busco, para no final eu juntar e falar assim: 'Os objetivos eram esses, nós conseguimos isso, além disso, elas apresentaram isso' (BIA, ENTREVISTA 2014).

A análise de Bia revela a importância de avaliar na Educação Física usando instrumentos que dão visibilidade aos saberes produzidos na Educação Infantil, nível que trabalha na escola, apresentando os indícios, pistas e sinais sobre os processos construídos, os ainda não construídos e aqueles em construção da aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2005). O papel do professor é mediar o processo de avaliação favorecendo a aprendizagem do aluno. Avaliar é uma prática que produz sentidos sobre a relação com o conhecimento, consigo, com o outro e com o mundo. Nesse movimento, os alunos vão se conhecendo e se tornando praticantes de suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, oferecendo aos professores um retorno do seu trabalho.

Além das considerações a respeito da prova, a professora enfatiza a mudança da sua perspectiva sobre a produção de registro quando se torna professora da Educação Infantil.

É preciso, nesse caso, considerar que a Educação Infantil tem sua particularidade: como avaliar os alunos que ainda não sabem ler e escrever? Para além da utilização dos registros das aulas, a literatura acadêmica sugere o desenho, produção de fotos, filmagens, relatório, fichas de avaliação (CIASCA; MENDES, 2009) entre outros tipos de registros, que deem visibilidade aos processos de ensino-aprendizagem da criança, levando em consideração suas características.

Observamos, tanto na produção acadêmica como na prática de Bia, uma preocupação em inventariar diferentes instrumentos avaliativos que possibilitem o reconhecimento dos saberes trabalhados pela/na Educação Física e, ao mesmo tempo, permitam a visibilidade do modo como os alunos se relacionam com esses saberes e produzem sentidos às suas aprendizagens.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento provocado por este estudo possibilitou o que Josso (2007) denomina de transformação de si, pois a narrativa do passado não muda, mas a nossa compreensão sobre o passado está em constante mudança. Dessa maneira, a análise das narrativas produzidas

pelos sujeitos, no passado, evidenciou os sentidos conferidos pelos participantes da pesquisa a partir da experiência da docência, dando visibilidade aos processos de ruptura, de tensões e de mudança.

Destacamos a análise de Bia sobre a produção de registro e sua importância para a avaliação, além da mudança de concepção avaliativa, quando comparamos com as narrativas produzidas na Formação Inicial. Renato apresenta possibilidades de transformações dos saberes aprendidos/ensinados na Educação Física em saberes objetos, materializados em: ficha de acompanhamento dos alunos, prova escrita e demonstração dos conteúdos ensinados. Isso só foi possível ao compreender e assumir a diferença dessa disciplina em relação às outras que compõem o currículo escolar.

É necessário, ainda, demarcar a importância de se assumir, na Formação Inicial, a experiência como eixo do processo formador, reconhecendo a especificidade da Educação Física como Componente Curricular, inclusive, nas práticas avaliativas.

Por fim, outra questão a ser discutida e aprofundada em próximas pesquisas é a entrada e a permanência de professores de Educação Física na Educação Básica, uma vez que, de sete alunos participantes na pesquisa em 2011, apenas dois atuavam nessa área em 2014.

O acompanhamento dos egressos permite uma avaliação do próprio curso e da formação por ele ofertada, contribuindo para o seu ajuste ou reformas curriculares. Sinaliza também a necessidade de criarmos, no Brasil, uma política de acolhimento aos professores iniciantes, acompanhada de estudos sobre a carreira docente e condições de trabalho.

Ressaltamos ainda a relevância de estudos futuros sobre quais, de fato, foram os desdobramentos no campo da atuação profissional das resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (n.º 01/2001) e para os cursos de graduação em Educação Física (n.º 7/2004), já que dos possíveis participantes da pesquisa quatro atuavam na área, porém em contexto não escolar (natação, ginástica, *personal training*, projetos sociais).

Por fim, em face das discussões colocadas em voga pela aprovação da Resolução n.º 2/2015, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, consideramos pertinente a ampliação do debate, problematizando, por exemplo, a valorização do trabalho docente no Brasil e suas implicações para a não entrada ou permanência do professor de Educação Física na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

- BRASIL. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. v. 1: Artes de fazer.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, p. 293-304, maio/ago. 2009.
- 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**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 83-94.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: Cortez, 2002. p. 15-31.
- FREITAS, L. C. de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: BOAS, B. M. de F. V. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002. p. 83-111.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.
- GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher’s perceptions about assessment and its implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, jul. 2008.
- HADJI, C. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JOSSO, M. C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- JOSSO, M. C. Transformação de si a partir da narração de história de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 413-439, set./dez. 2007.
- LARROSA BONDÍÁ, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LUND, J. L.; VEAL, M. L. Measuring pupil learning: how do student teachers assess within instructional models? **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, n. 4, p. 487-511, Oct. 2008.
- MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 13-37, jan./abr. 2007.
- ROMBALDI, R. de M.; CANFIELD, M. de S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-36, 1999.
- SANTOS, R. G.; SOUZA, A. L.; BARBOSA, F. N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, p. 320-602, 2013.

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

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SENNE, T. A.; RIKARD, G. L. Experiencing the portfolio process during the internship: a comparative analysis of two PETE Portfolio Models. **Journal of Teaching in Physical Education**, Ohio, v. 21, n. 3, p. 309-336, 2002.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74.

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. 222-239, jan./abr. 2006.