

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Wagner dos Santos<sup>\*</sup>

Lyvia Rostoldo Macedo<sup>\*\*</sup>

Juliana Martins Cassani Matos<sup>\*\*\*</sup>

André da Silva Mello<sup>\*\*\*\*</sup>

Omar Schneider<sup>\*\*\*\*\*</sup>

**RESUMO:** A pesquisa objetivou construir, de maneira colaborativa, práticas avaliativas para a Educação Física escolar. Utilizou a pesquisa-ação (BARBIER, 2002) como referencial teórico-metodológico e definiu, como colaboradores, uma professora e alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I, pertencentes à rede municipal de Vitória, Espírito Santo. O estudo fundamentou-se na perspectiva de avaliação como prática indiciária (SANTOS, 2005, 2008), apresentando como instrumentos: registros iconográficos (fotografias e desenhos), diários de Educação Física, ficha individual da professora e ficha de autoavaliação do aluno. A avaliação deu visibilidade ao que foi ensinado nas aulas de Educação Física e aos sentidos construídos pelos alunos em sua relação com o saber. Esse movimento anunciou caminhos para se projetar a avaliação além dos discursos acadêmicos que baseiam suas análises em diagnósticos de denúncias.

**Palavras-chave:** Avaliação. Intervenção na Educação Básica. Educação Física.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pesquisador do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA). Email: wagnercefd@gmail.com

\*\* Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo e Bolsista PIBIC/UFES. lyvia.rostoldo@hotmail.com

\*\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Bolsista Capes e Membro do Proteoria. Email:julianacassani@gmail.com

\*\*\*\* Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGV); Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pesquisador do Proteoria. Email: andremellovix@gmail.com

\*\*\*\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSp); Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pesquisador do Proteoria. Email: omarvix@gmail.com

## PHYSICAL EDUCATION SCHOOL ASSESSMENT: CONSTRUCTING POSSIBILITIES TO PROFESSIONAL ACTING

**ABSTRACT:** The research aimed to build collaborative and evaluative practices to school Physical Education. It was used action research (Barbier, 2002) as a theoretical and methodological framework and defined as partners a teacher and fourth year Elementary School students of the municipal school in Vitória, Espírito Santo. The study was based on the evaluation perspective as evidential practice (SANTOS, 2005, 2008), by presenting as instruments: iconographic records (photographs and drawings), Physical Education grade books, teacher individual notes and students' self-evaluation form. The review gave visibility to what was taught in Physical Education classes and awareness produced by the students in their relationship towards knowledge. This movement announced procedures to design assessment beyond the academic discourses that base analyzes on complained diagnostic.

**Keywords:** Assessment. Intervention in basic education. Physical education.

### INTRODUÇÃO

Estudos do tipo “estado da arte”, que analisam a produção acadêmica numa determinada área do conhecimento, num período estabelecido, são férteis ao revelarem objetivos, recortes, temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo subsídios para aperfeiçoar as pesquisas de determinado campo do saber. Esses mapeamentos são importantes para se compreender o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam silenciados (ANDRÉ, 2009).

No contexto das pesquisas sobre avaliação educacional, trabalhos que se configuram como estado da arte, como os de Santos (2002), Alves e Soares Júnior (2007) e Macedo (2011) têm demonstrado um reduzido número de pesquisas sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina Educação Física no contexto escolar. Macedo (2011) evidencia que, de um universo de 2.713 artigos, 1.980 publicados em revistas especializadas e 733 em congressos, apenas sete tratam da temática da avaliação na Educação Física escolar. Desses, três se caracterizam como pesquisa do tipo exploratória e quatro como ensaios bibliográficos.

Embora a produção acadêmica avance, ao indicar a necessidade de uma avaliação focada no processo de ensino e aprendizagem, são raros os autores que perspectivam suas análises referenciadas nas especificidades desse componente curricular. Observamos ainda a prevalência de estudos que focalizam as séries/anos finais do ensino fundamental e a formação inicial em Educação Física, não havendo produção sobre avaliação no contexto da educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudos indicam a necessidade de pesquisas de intervenção na Educação Física que compartilhem as práticas pedagógicas a partir do seu lugar de produção, (re)valorizando fazeres, criados e recriados nos *espaços* escolares pelos sujeitos que os constituem. Ainda são tímidos os trabalhos que compartilham *façeres* no intuito de sinalizar outras possibilidades de ensino, de aprendizagem e de pesquisa para essa disciplina, prevalecendo as produções *sobre* e não *com* a escola, que geram diagnósticos de denúncia. Pedroza e Rodrigues (2007) e Souza Júnior (2004) demonstram a insistência dos professores de Educação Física em avaliar, a partir dos aspectos comportamentais, como participação e assiduidade, assumindo como instrumento a observação assistemática.

Na intenção de propor outros modelos de avaliação, damos visibilidade ao currículo praticado com o cotidiano escolar,<sup>1</sup> focalizando os saberes avaliativos produzidos nesse contexto. Objetivamos, neste estudo, construir e apresentar, de maneira colaborativa, possibilidades concretas de práticas avaliativas para a Educação Física escolar. Ao compartilharmos as variáveis e os significados que constituem as práticas entre professores e discentes, adotamos a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) como base teórico-metodológica. Pretendemos, por meio da ação compartilhada com a docente e alunos do 4º ano do ensino fundamental, refletir e (re)estruturar a atuação pedagógica, tendo como foco o processo avaliativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

De natureza qualitativa, tomamos como referência a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) para produzir e analisar as fontes. Para Barbier (2002), o objetivo final desse tipo de pesquisa reside numa mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação

à realidade. Essa mudança deve partir, sobretudo, dos participantes do estudo em mediação com os pesquisadores, pois os entendemos como

[...] pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. Eles querem saber e participar [e, por que não, alterar o contexto no qual se encontram] (BARBIER, 2002, p. 19).

Adentrar numa pesquisa-ação sob essa perspectiva nos ajudou a compreender o cotidiano como *lugar/ espaço*<sup>2</sup> em que se materializam, de forma complexa, as *estratégias* e as *táticas* dos *praticantes* (CERTEAU, 1994), *lugar/ espaço* em que se formam as redes de relações que aparecem e desaparecem nos *espaços* subjetivos das escolas.

Mergulhamos no cotidiano, entendendo que os autores da vida escolar, ao fazer *uso* dos conhecimentos, criam estilos próprios de ensinar e aprender, imprimindo formas, grafias de saber e de fazer, construindo uma maneira pessoal e coletiva de agir. Buscamos transcender “[...] o lugar próprio de autoria individualizada rumo a um projeto estratégico/tático de criação coletiva” (CARVALHO, 2009, p. 164).<sup>3</sup> Afastamo-nos da concepção que reduz o currículo à prescrição de documentos ou propostas, assumindo como base as redes de *fazeres* tecidas na/com a complexidade do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2005), por meio das experiências produzidas com a professora de Educação Física e, ao mesmo tempo, por ela *apropriadas*<sup>4</sup>.

Definimos como colaboradores do estudo uma professora das séries/anos iniciais do ensino fundamental, pertencente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória, UFES – ES,<sup>5</sup> e os alunos do 4º ano. A escolha da docente ocorreu mediante a sua manifestação, em trabalho anterior realizado por Macedo (2011), de participar de uma pesquisa que, a partir do cotidiano escolar, apresentasse possibilidades de intervenção no campo da avaliação na Educação Física.

A turma do 4º ano é composta por 25 alunos, sete meninas e 18 meninos,<sup>6</sup> foi sugerida pela própria docente para participar do estudo. A pesquisa durou quatro meses – um mês para a realização de entrevistas e observações de aulas e três meses de planejamento e práticas de ensino vivenciadas com a turma. Íamos à escola para entrevistar e planejar com a professora às segundas-feiras e para ministrar as aulas às quartas e sextas-feiras.

No decorrer do trabalho, damos visibilidade à complexidade dos processos de planejamento, intervenção e reflexão, focalizando as práticas avaliativas. Para tanto, inventariamos “mil maneiras de caça autorizada” ao objeto (CERTEAU, 1994), como registros iconográficos (fotografia e desenhos), diário de campo, diário de Educação Física produzido pelos alunos, fichas avaliativas, entrevistas semiestruturadas e depoimentos dos alunos no final do processo.

Com base nos dados produzidos e no referencial teórico-metodológico assumido, realizamos a triangulação de fontes. Conforme Sarmiento (2003), essa prática é essencial nas pesquisas qualitativas, pois evita que a unilateralidade de uma fonte sobressaia sobre a complexidade do contexto compartilhado. As análises das experiências construídas foram efetuadas, durante a realização da pesquisa, por meio de teorizações progressivas, num processo interativo com a produção dos próprios dados.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Apresentamos as possibilidades e os desafios para as práticas avaliativas, organizando-os em dois eixos de análise. No primeiro, discutimos a perspectiva de avaliação assumida pela professora colaboradora do estudo e suas implicações para a constituição da especificidade da Educação Física como componente curricular. No segundo, damos visibilidade às possibilidades concretas de (re)significação da avaliação, por meio de uma perspectiva avaliativa fundamentada na *lógica indiciária* (SANTOS, 2005, 2008).

## **DA PERSPECTIVA AVALIATIVA À ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

A fim de compreendermos a atuação pedagógica da professora colaboradora, realizamos uma entrevista semiestruturada. Abordamos questões referentes à sua formação, à concepção de Educação/Educação Física que adota e às suas práticas avaliativas. Especificamente sobre a avaliação, enfatizamos os seguintes aspectos: o que se avalia? Como se avalia? Quando avalia? Para quê? Por quê? Onde? Quem avalia? Esse movimento inicial foi importante, pois, como salienta Hoffmann (2005, p. 13),

É preciso pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem.

A docente compreende a avaliação diagnóstica como conceito e a realiza a partir de um único instrumento, a observação, conforme expressa um trecho da sua narrativa:

Eu avalio de acordo com os nossos objetivos, a participação deles, observadas durante as aulas. Eu avalio muito o quanto ele cresceu [...]. Digamos, o aluno 'A' chuta, já chega chutando super bem, o aluno 'B' chuta super mal, mas, chega ao final, o que chuta bem continua chutando bem. e o que chutava mal tá chutando mais ou menos. O aluno 'B' teve um alcance muito grande, porque não gostava de chutar, nem se imaginava chutando. Você tem que ver a evolução deles quando ensina! Eu avalio pelo grau que eles alcançam.

A perspectiva de avaliação diagnóstica assumida se aproxima das discussões conceituais apresentadas por Luckesi (2000). O autor considera a avaliação diagnóstica como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem. Nesse caso, avaliar se configura como ato de diagnosticar uma experiência, com a intenção de reorientá-la para produzir o melhor resultado possível.

Ao pautar sua prática avaliativa no desenvolvimento e progresso individual do aluno, a docente apresenta outras possibilidades, para além da ideia de uma avaliação baseada na verificação da retenção de informações e reprodução de padrões de movimentos técnicos, criticada por Bratfische (2003) e Souza (1993). Embora mencione o movimento corporal como critério avaliativo, chutar a bola, o que está em foco é a análise qualitativa do seu aprendizado e sua participação durante as aulas. Sendo assim, seu juízo de valor não está voltado para um padrão motor, mas para o desenvolvimento individual do aluno.

Entretanto, se um dos papéis da avaliação é oferecer diagnóstico do processo de aprendizado, como fazê-lo tendo apenas a observação como instrumento avaliativo? É preciso compreender essa questão considerando a ficha avaliativa criada pela escola. Por meio dela, é possível avaliar com base em critérios previamente definidos, conforme o Quadro 1.

**QUADRO 1 – FICHA AVALIATIVA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

OBJETIVOS		1ºT	R	2ºT	R	3ºT	R	NOA
1	Identifica as partes do corpo, suas possibilidades e limitações							
2	Vivencia jogos pré-desportivos coletivos, dentro do contexto participativo, cooperativo e crítico							
3	Organiza jogos, brincadeiras etc., relatando suas experiências e aprimorando sua capacidade de expressão gestual							
4	Combina habilidades motoras visando a deslocamentos variados, com ou sem material, em tempo e espaços diferentes							
5	Vivencia os jogos populares recreativos e/ou competitivos sob regras estabelecidas pelo grupo ou pelo professor							
6	Demonstra concentração na execução das atividades propostas, percebendo o movimento corporal a ser utilizado							
7	Aprimora as capacidades físicas (velocidade, força e agilidade)							
8	Entende os efeitos da atividade física sobre o organismo							
9	Organiza jogos individuais e coletivos, envolvendo-se de forma democrática no processo de criação e construção de regras							
10	Identifica as modificações ocorridas nas funções orgânicas durante as atividades físicas							
11	Participa da construção de coreografias							
ASPECTOS ATITUDINAIS						1ºT	2ºT	3ºT
* Reconhece a necessidade do espírito esportivo e da solidariedade nas atividades esportivas coletivas (ajudar o outro, dar segurança, contribuir com um ambiente favorável etc.)								
* Demonstra respeito pelos(as) professores(as) e colegas								
* Participa das atividades desenvolvidas nas aulas								
* Demonstra responsabilidade com as tarefas e o material, procurando ser pontual na entrega dos trabalhos								

Embora se constitua numa possibilidade de avaliação sistematizada, a professora revelou, em entrevista, que o preenchimento da ficha no final do semestre atende a uma demanda da escola, e ela não a assume como referencial para orientar a sua intervenção. O não reconhecimento da ficha como orientadora de sua prática avaliativa pode referir-se ao modo como foi construída, num período em que ainda não atuava como professora da escola. Dessa maneira, ela não se reconhece nesse instrumento, pois, em sua visão, não revela o que considera como relevante em sua prática pedagógica. Apesar de definir a avaliação com base numa perspectiva qualitativa, a professora a realiza pautando-se na observação de maneira assistemática e utiliza a ficha apenas no final do processo, com o objetivo de gerar uma nota.

Por considerá-la dessa forma, a docente não percebia a necessidade de compartilhar com os alunos os critérios utilizados para avaliar nas aulas de Educação Física, fato esse destacado pelos próprios discentes. Esse cenário nos remetia ao desafio de construir uma prática que se afastasse da ideia da avaliação como nota e assumisse o aluno como protagonista de seu processo formativo.

Nossa primeira ação foi analisar, com a professora, a ficha avaliativa apresentada no Quadro 1. Seus critérios se centralizam nas dimensões relacionadas com o saber fazer, o saber sobre esse fazer e a mudança de comportamento e atitudes. Os critérios estabelecidos demonstram ainda a compreensão que a escola possui quanto à especificidade da Educação Física como componente curricular. Embora, numa primeira leitura, os aspectos comportamentais se constituam elementos centrais nos objetivos atribuídos a essa disciplina, a ficha nos dá sinais de que a Educação Física contempla diferentes concepções de ensino. Neste caso, quando trata da dimensão procedimental, dá visibilidade à vivência e à aprendizagem das práticas corporais. Em sua dimensão conceitual, privilegia a aprendizagem de temas relacionados com a qualidade de vida e saúde e, no campo atitudinal, aborda questões relativas aos valores e à ética nas relações interpessoais.

Apesar da diversidade conceitual evidenciada na ficha, os critérios utilizados e a sua forma de preenchimento nos auxiliaram na elaboração de novos instrumentos avaliativos. Entretanto, sabemos que não é o instrumento que confere à avaliação sua perspectiva epistemológica, mas a intenção do avaliador. Nossa ação, nesse caso, era pautada na necessidade de

[...] construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual e coletiva, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos [...] (ESTEBAN, 2002, p. 24).

Ao abordar uma classificação que se pauta pelos conceitos *alcançou*, *não alcançou* e *alcançou em parte*, que são representados, respectivamente, pelas letras “A”, “NA” e “AP”, a escola substituiu a interpretação unívoca, de natureza excludente, que propõe a avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto, por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade (SANTOS, 2005).

Ao analisar a dimensão do erro no processo ensino-aprendizagem, Hoffmann (1999, p. 115) salienta a necessidade de se incluir a expressão *ainda* no vocabulário dos professores:

O fato de incluir-se o ainda revela que existe a confiança na possibilidade de a criança estar aprendendo sempre, evoluindo permanentemente em suas hipóteses sobre os objetos e os fenômenos. Ao mesmo tempo, o professor passa a fazer parte do ainda, comprometendo-se em tornar o ‘vir a ser’ possível, em oportunizar-lhes muitos desafios que favoreçam sua descoberta do mundo.

Desse modo, o erro, conforme destacam Esteban (2002, 2003) e Santos (2005), é visto como espaço *astucioso* do “entre-lugar” do saber ao não saber, no espaço fronteiro onde se configura o “ainda não saber”, o que pode “vir a ser”, inerente ao processo ensino-aprendizado. Segundo Esteban (1998, p. 47), o erro oferece pistas importantes para a avaliação, pois:

[...] indica caminhos percorridos pela criança, e nem sempre percebidos pelo professor, que devem ser considerados e explorados [...]. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir.

A introdução da dimensão do *alcançou em parte* ofereceu elementos para uma prática pautada pela lógica indiciária. A avaliação, nesse caso, rompe com a pretensão da medida, cedendo espaço para o registro e interpretação de dados, baseados no exercício constante de leitura de sinais, de indícios, a partir dos quais se manifestam juízos de valores e tomadas de decisões (SANTOS, 2008). Mas como dar materialidade a essa perspectiva, diante da dificuldade de avaliar na aula de Educação Física? Quais sinais e indícios poderíamos evidenciar? Uma análise detalhada do problema nos remeteu a outros questionamentos: por que atribuir nota em Educação Física? Qual o sentido da avaliação para esse componente curricular?

Nossa intenção foi discutir a noção de avaliação pautada na *lógica do exame* (BARRIGA, 2002), que é vista como sinônimo de nota ou conceito, para apresentar a perspectiva indiciária como possibilidade avaliativa, uma vez que, como ação em processo, se constitui como parte essencial para a construção do conhecimento, anunciando novas aprendizagens. Além disso, precisaríamos considerar a especificidade de que trata a Educação Física, quando comparada com outros componentes curriculares.

Para compreendermos o espaço ocupado por essa disciplina no cotidiano escolar, apropriamo-nos das teorias de Charlot (2000) acerca das figuras do aprender. De acordo com o autor, só podemos entender o sujeito de saber à medida que damos visibilidade às relações estabelecidas com o próprio saber, dado que é apreendido apenas *em relação*, sob formas particulares de se implicar nesse processo. Relações essas produzidas a partir do confronto com o outro, dos interesses compartilhados, da colaboração mútua, da forma como o sujeito se percebe, vê o outro e é percebido. Desse modo, não há um saber materializado em si mesmo, mas constituído de maneiras singulares na relação com o mundo.

A apropriação do saber ocorre por meio de processos distintos de aprendizagem, manifestando-se nas seguintes figuras do aprender: saberes-objetos, saberes relacionais e saberes de domínio. Para Charlot (2009), os saberes-objetos se referem a uma relação epistêmica do aprender, quando é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui em si, cuja existência está depositada em objetos, lugares, pessoas, entre outros.

O aprender parte da apropriação, da “não-posse” para a posse do saber. Os saberes de domínio baseiam-se na relação epistêmica em que o aprender é também dominar uma atividade, o domínio de um saber que se inscreve no corpo. Já os saberes relacionais constituem uma relação epistêmica de domínio, porém não de uma atividade, mas de uma relação. O aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo, num processo de distanciação-regulação.

A escola, como o lugar da palavra e de outras formas de simbolização do mundo, como o texto escrito, dos saberes sistematizados, cujo modo de existência é a linguagem verbal, tende a valorizar as disciplinas que assumem como estatuto epistêmico a relação com o saber-objeto (FALCÃO *et al.*, 2012). Já a Educação

Física valoriza a relação do “[...] corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente” (CHARLOT, 2009, p. 246), pela via das práticas corporais e privilegiando, como figura do aprender, o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo mesmo.

Segundo Charlot (2009), o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa ao corpo, é o próprio corpo, ou seja, a apropriação de regras e reflexividade valem quando elas oferecem suporte a práticas inscritas no corpo. Nesse ponto, compartilhamos das leituras de Charlot (2009, p. 243), quando salienta:

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar ‘como as demais’ [...]. 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 menos legitimidade do que as demais disciplinas.

Entender que a Educação Física privilegia a relação com o saber de domínio que se materializa no *façon com* (SCHNEIDER; BUENO, 2005), e a partir dele estabelecer diálogo com outras figuras do aprender como saber-objeto e saber relacional nos ajudou a compreender o papel dessa disciplina no contexto escolar. Assim, ao *façon com* no aprendizado das práticas corporais, as crianças encarnam o domínio das experiências vivenciadas nas aulas e produzem, na relação com o mundo, com o eu e com o outro, um diálogo com as demais figuras do aprender.

Ao reconhecermos a singularidade/diferenciação da Educação Física, pensamos em possibilidades avaliativas que contemplassem o estatuto epistemológico dessa disciplina, para além da observação diagnóstica assumida pela professora. Além disso, os critérios da ficha de avaliação elaborada pela escola não nos permitiam compreender o modo como os alunos davam sentidos às suas experiências, ou seja, a relação que eles estabeleciam com o saber e os significados produzidos nessa relação. Entendíamos, como Charlot (2000, p. 81), que

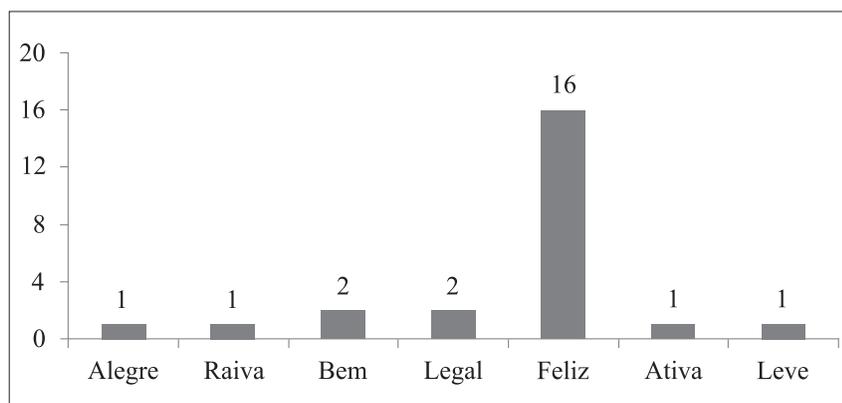
A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

## PRÁTICAS COMPARTILHADAS: CONSTRUINDO PERSPECTIVAS PARA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão sobre avaliação pautada na especificidade da Educação Física como componente curricular norteou a segunda fase da pesquisa, que ocorreu no período de 13 de setembro a 18 de novembro de 2011. Nessa nova fase, a produção do conhecimento se deu de forma compartilhada entre professora, alunos e pesquisadores, o que contribuiu para a compreensão do modo como o “outro”, parceiro no processo pedagógico, entende, aprende e ensina. Buscávamos, dessa forma, uma avaliação que focalizasse as pistas não como registro da incapacidade, mas como sinais do potencial de ampliação, individual e coletiva, do conhecimento (SANTOS, 2005, 2008).

Mediante o planejamento com a docente, percebemos, num primeiro contato com a turma do 4º ano, como os alunos eram comunicativos e participativos. Em nossa apresentação, explicamos o trabalho que seria desenvolvido nos próximos três meses e solicitamos que respondessem, por meio de uma palavra e/ou desenho, “Como se sentiam nas aulas de Educação Física?” e “O que aprendiam?”, como demonstrado no Gráfico 1:

**GRÁFICO 1 – SENTIMENTO EM RELAÇÃO À AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

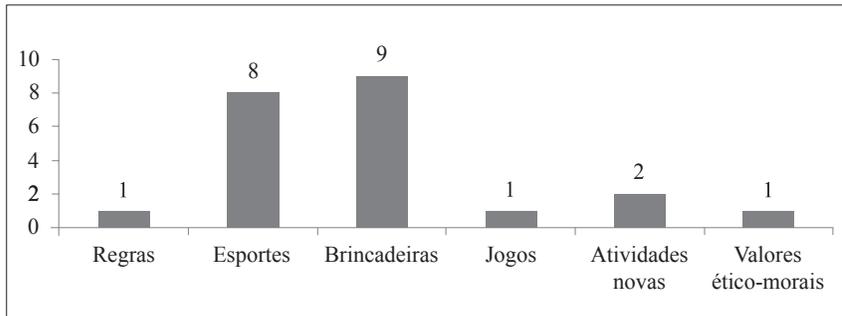


O gráfico respondido por 24 alunos explicita os sentimentos construídos em relação às aulas e nos remete ao saber epistêmico dessa disciplina. Como afirmam Schneider e Bueno (2005), a Educação Física se diferencia dos outros componentes curriculares, pois os saberes com os quais ela trabalha, mesmo que não se dê conta disso, organizam-se numa esfera diferente. A forma de significar os saberes compartilhados pela/na Educação Física no contexto escolar perpassa pelo entendimento de sua singularidade/

diferenciação, fato esse sinalizado pelos alunos, ao potencializar, como figuras do aprender, os saberes relacionais, quando tratamos da questão *como me sinto nas aulas*.

Ao perguntarmos *o que se aprende na Educação Física*, os alunos referenciam, em sua maioria, os saberes de domínio, conforme aponta o Gráfico 2:<sup>7</sup>

**GRÁFICO 2 – O QUE SE APRENDE NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



O gráfico sinaliza o lugar ocupado pelas práticas nas aulas de Educação Física. Conteúdos como esportes e brincadeiras precisam ser vivenciados para serem dominados corporalmente, indo do não domínio ao domínio, pois, como afirmam Schneider e Bueno (2005, p. 40, grifo do autor):

Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. Fazer com, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados [...].

Ao entendermos as minivariações de situações de aplicação como as possibilidades de *apropriação* das práticas e os modos como são significadas, potencializamos um processo avaliativo que dá visibilidade às diferentes experiências produzidas nas aulas de Educação Física, aqui compreendidas como os indícios a ser evidenciados na avaliação.

Respondidas as perguntas, decidimos, com os alunos e com a professora, qual seria o conteúdo a ser trabalhado nas aulas. Com o objetivo de partir do que conheciam e tinham interesse, dividimos a turma em cinco grupos e pedimos que escrevessem em cartazes os conteúdos e/ou temas que gostariam de vivenciar.

Definido o conteúdo brincadeiras, construímos o projeto “Resgate das Brincadeiras da Família”, visando à sua ampliação e

promovendo o encontro do passado com o presente, por meio das brincadeiras dos pais e das crianças. Assumimos a pesquisa como eixo de atuação pedagógica, entendendo o aluno como protagonista desse processo e, com isso, fortalecemos a ideia de que mudanças na perspectiva avaliativa são geradas a partir da articulação com os demais elementos que compõem o planejamento pedagógico, como os objetivos, os conteúdos e procedimentos de ensino.

Considerando a natureza e as formas das brincadeiras destacadas pelos familiares e pelas crianças,<sup>8</sup> construímos com a turma as seguintes categorizações: *piques*, *brincadeiras com objetos* e *brincadeiras de correr*.<sup>9</sup> Essa ação nos remeteu a uma organização metodológica que foi assumida durante todo o processo de pesquisa: 1) mapeamento das brincadeiras vivenciadas pela família e pelos alunos; 2) categorização dessas brincadeiras com os alunos; 3) vivência nas aulas de Educação Física; 4) análise, na aula, sobre os distanciamentos e aproximações das brincadeiras apresentadas pela família e pelos alunos; 5) criação e vivência de novas brincadeiras.

Num primeiro momento da intervenção, ensinamos as diferentes brincadeiras propostas pelos alunos, contudo havia uma identificação maior com determinadas atividades, o que trouxe certa resistência em vivenciar outras possibilidades de aprendizagens, como salientou a aluna Mikaela: “Tia, vamos fazer fugi-fugi, é bem mais legal e sempre brincamos, por favor!”.

Essa resistência relacionava-se com as tensões entre meninos e meninas, as disputas por espaço nas aulas de Educação Física e os enfrentamentos com a professora e a pesquisadora, tendo em vista uma organização que privilegiava os diferentes interesses dos alunos. Entretanto, entendíamos esses *sinais* como elementos norteadores ao planejamento, estabelecendo objetivos que atendessem ao diagnóstico efetuado.

À medida que desenvolvíamos o projeto, esses conflitos se constituíam em oportunidades para avaliarmos, junto com os discentes, as ações planejadas e, sobretudo, a sua participação nesse processo. Para isso, criamos uma ficha de autoavaliação, cujo foco estava no modo como se sentiam em relação às aulas de Educação Física, à professora, aos colegas e aos conteúdos.

Assumimos, como perspectiva de autoavaliação, a compreensão do aluno como participante de sua própria educação no processo de ensino-aprendizagem e fomos além da ideia do uso de instrumentos que apenas verificassem o seu desempenho (FRANCO, 1995). A autoavaliação, desse modo, constitui-se como “[...] uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação

e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo” (WAISELFISZ, 1998, p. 60).

Objetivávamos, ainda, evidenciar o modo como os alunos se relacionavam com o saber. Nesse caso, estávamos em busca dos sentidos que conferiam ao seu aprendizado, especialmente, no que se refere ao saber relacional. O foco encontrava-se na experiência atribuída ao que era vivenciado e as suas implicações na relação com o saber, entendendo que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se 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. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDÍA, 2001, p. 27).

Defendemos, com isso, a autoavaliação como prática indiciária de pesquisa (SANTOS, 2005, 2008), que se constitui numa ação sistemática de registro e acompanhamento dos processos formativos por parte de discentes e professores, possibilitando um espaço de participação individual e coletiva. Como *prática investigativa*, permite um processo constante de *ação-reflexão-ação pelos e com* os alunos nas aulas de Educação Física.

Na busca por um instrumento que evidenciasse os sentimentos vividos nas aulas, construímos uma ficha individual baseada em numa linguagem valorizada pelos alunos e utilizada nas redes sociais. Nela, sinalizavam com um ‘X’, nas colunas referentes às ‘Emoções’, aquilo que melhor expressasse a sua relação com os professores, com os colegas e com a própria aula de Educação Física. O Quadro 2 demonstra os resultados da primeira ficha preenchida:

**QUADRO 2 – FICHA INDIVIDUAL DOS ALUNOS**

Marque com um X as emoções/sentimentos vivenciados nas aulas de Educação Física	Emoções					
	:D	:)	:I	:(	:O	:p
Me senti na aula de Educação Física	14	4	1	3		
Na relação com meu amigo, eu me senti na aula de Educação Física	14	5	1	2		
Na relação com os professores, eu me senti na aula de Educação Física	6	2	12	2		
Nas brincadeiras, eu me senti	11	2	6	3		
Com o que aprendi na aula de Educação Física, eu me senti	12	7	2	1		
<b>Legenda das emoções:</b>						
:D	Muito feliz	:(	Triste			
:)	Feliz	:O	Surpreso			
:I	Regular	:p	Normal			

**QUADRO 3 – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO PROFESSOR/PESQUISADOR<sup>11</sup>**

<b>Ficha de Avaliação Individual</b>							
<b>Nome das professoras:</b>						<b>Ano: 4º ano</b>	
Marque nos espaços abaixo a relação estabelecida pelos alunos com o saber nas aulas de E.F., com base nos indicadores: <b>A</b> - Alcançou; <b>AP</b> - Alcançou parcialmente; <b>NA</b> - Não alcançou							
<b>Saber de domínio (Fazer com)</b>							
<b>A L U N O S</b>	<b>Domina completamente o conteúdo</b>	<b>Adapta a prática corporal</b>	<b>Estabelece relações entre as atividades</b>	<b>Participa das atividades</b>	<b>Supera fracassos</b>	<b>Respeita as regras</b>	<b>Apresenta concentração e percepção em relação ao movimento</b>
<b>Alan</b>	A	A	A	A	A	A	AP
<b>Aleph</b>	A	A	A	A	A	A	A
<b>Arthur</b>	A	AP	AP	A	AP	AP	NA
<b>Bárbara</b>	A	A	A	A	A	A	A
<b>Breno</b>	A	AP	AP	AP	AP	AP	AP
<b>Esdras</b>	A	AP	NA	A	AP	AP	AP
<b>Gabriel</b>	A	A	A	A	AP	AP	AP
<b>Helen</b>	A	A	A	A	A	AP	AP
<b>João</b>	A	AP	AP	AP	AP	AP	AP
<b>Comentários:</b>							

Embora o sentir-se muito feliz se apresente de modo significativo nas questões pontuadas no quadro, os outros sentimentos expressos nos oferecem diferentes possibilidades de compreensão das relações que perpassam o cotidiano escolar. A possível insatisfação quanto às brincadeiras e professores<sup>10</sup> nos remete aos momentos de tensão encontrados no início da pesquisa, como as resistências dos alunos em aprender e (re)significar brincadeiras que rompiam com o que era usualmente vivenciado pelos alunos.

<b>Ficha de Avaliação Individual</b>								
<b>Turno:</b> Vespertino						<b>Data:</b>		
Marque nos espaços abaixo a relação estabelecida pelos alunos com o saber nas aulas de E.F., com base nos indicadores: <b>A</b> - Alcançou; <b>AP</b> - Alcançou parcialmente; <b>NA</b> - Não alcançou								
<b>Saber enunciado</b>				<b>Saber relacional</b>				
<b>A L U N O S</b>	Propõe novas atividades	Fala sobre as dificuldades	Fala das atividades aos colegas	Respeita e ajuda os meninos	Respeita e ajuda as meninas	Respeita a professora	Trabalha em grupo	Responsabilidade com tarefas e materiais
<b>Alan</b>	AP	A	AP	A	AP	A	A	NA
<b>Aleph</b>	NA	AP		A	AP	A	AP	NA
<b>Arthur</b>	NA	AP		AP	AP	AP	AP	NA
<b>Bárbara</b>	NA	AP		A	A	A	A	NA
<b>Breno</b>	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA
<b>Esdras</b>	AP	AP		AP	AP	A P	AP	NA
<b>Gabriel</b>	NA	AP		AP	AP	AP	AP	NA
<b>Helen</b>	NA	AP		AP	A	AP	AP	NA
<b>João</b>	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	NA
<b>Comentários:</b>								

Por meio da ficha de autoavaliação, elaboramos regras e estabelecemos estratégias que promovessem entre os discentes a responsabilidade de se implicar no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, (re)significamos a ficha criada pela escola, a fim de acompanhá-los individualmente. Num movimento que valorizava os saberes aprendidos, os não aprendidos e os em processo de aprendizagem, mantivemos as siglas “A”, “AP” e “NA”, conforme o Quadro 3.

A ficha levou em consideração as dificuldades apresentadas nos planejamentos anteriores e a necessidade de elaborar um instrumento de registro possível de ser usado diariamente, tornando a observação uma prática sistemática. Com isso, articulamos os critérios avaliativos com as questões apresentadas por Charlot (2000) sobre a relação com o saber e as figuras do aprender, dando visibilidade ao modo como os alunos enfrentavam as questões de gênero, os problemas referentes à construção das aulas e os conflitos de interesse presentes na relação com a professora.

Em parceria com a docente, preenchemos a ficha de avaliação ao final de todas as aulas. Uma análise do processo, pautada nos critérios avaliativos, evidencia as diferentes maneiras com as quais os alunos incorporaram os saberes, indicando que a aprendizagem não se deu de forma linear e universal. Tampouco é possível afirmar que esses critérios foram atingidos de maneira progressiva, na medida em que as ações se desenvolviam. Eles variaram de acordo com o conteúdo trabalhado, a estrutura da aula e tantas outras questões que atravessam o cotidiano e que não são possíveis de ser previstas ou controladas.

Desse modo, a ficha avaliativa se configura de modo flexível, por meio da qual tanto as necessidades dos alunos como as dos docentes são visibilizadas. Entretanto, a dificuldade em avaliar as experiências produzidas nas aulas continuava presente, principalmente quando tratávamos dos saberes associados ao *fazer com*. A fim de superar essa lacuna, investimos nos registros iconográficos (fotos e desenhos) e no diário da Educação Física.

Os registros iconográficos possibilitaram, como destaca Marques (2010, p. 114), “[...] a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, mas também a construção de memória de um percurso, a apropriação da experiência, a reconstrução da prática [...]”. Se compreendermos a dificuldade em *falar de*, pois as experiências produzidas com esse componente curricular estão demarcadas no corpo (SCHNEIDER; BUENO, 2005), é possível, com base na análise das fotos, fazer uma leitura de como os alunos vivenciaram as práticas, conforme demonstram as fotos abaixo:

As fotos evidenciam o envolvimento da turma nas brincadeiras destacadas pela família. Não observamos resistência ao novo, mas o interesse em aprender e criar outras formas de experimentar as atividades apresentadas pelos familiares, especialmente pelos pais. A Foto 1 demonstra uma adaptação do *jogo de malha* produzido pelos alunos, em que criaram um alvo (círculo) com pontuação variada, cujo objetivo era fazer, em grupo, um maior somatório de pontos.

**FOTO 1 – BRINCADEIRA DA MALHA E BOLICHE****FOTO 2 – BRINCADEIRA DA QUEIMADA**

A Foto 2 evidencia uma variação da *queimada*, com destaque para o aluno que se encontra na lateral da quadra, pois os queimados podiam ocupar esses espaços para queimar os componentes da

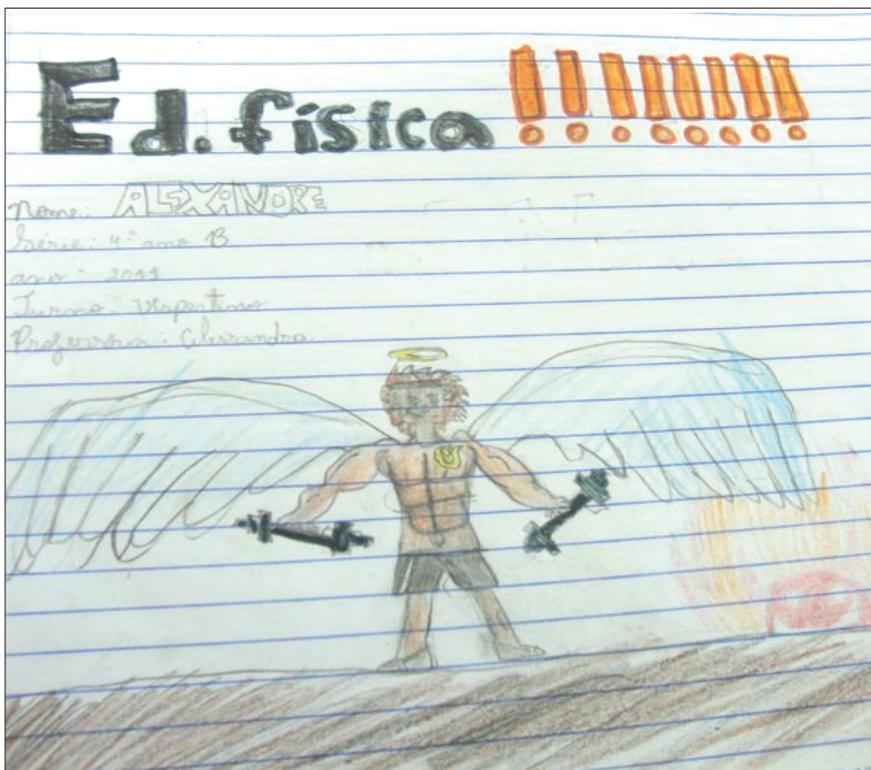
outra equipe. A criação compartilhada de diferentes brincadeiras dá visibilidade aos processos de apropriação dos conteúdos, mas, principalmente, ao que os alunos fazem com aquilo que aprendem. Por meio da relação que estabelecem com o saber, atribuem novos significados às brincadeiras vivenciadas inicialmente e produzem outras aprendizagens.

O uso da foto como registro avaliativo cria possibilidades interpretativas da imagem como um

[...] segundo objeto com relação a um outro que ela representa” (SANTOS, 2000, p. 63), despertando “[...] racionalidades/sensibilidades que se constituem como jogo tensional no contexto da educação à medida que expressam o não dito, estimulam interpretações, aprimoram experiências e intensificam a construção de conhecimento (Lara *et al.*, 2011, p. 509).

Por meio de outro instrumento avaliativo, o desenho, solicitamos aos alunos que destacassem o que gostavam e não gostavam da aula, como demonstra a Figura 1:

**FIGURA 1 – DESENHO DE UM ALUNO**



Os desenhos produzidos retratavam, frequentemente, sentimentos e emoções. O desenho acima nos dá indícios sobre as formas com que o aluno se percebe e vê o mundo, neste caso, o modo particular com o qual se implica nas aulas de Educação Física. O sentimento de liberdade promovido pelas práticas corporais relaciona-se com o significado atribuído às aulas, numa intensa satisfação, como percebemos pelo elevado número de pontos de exclamação.

Por outro lado, embora a nossa pesquisa tenha se pautado no resgate das brincadeiras, as representações que o aluno possui desse componente curricular perpassam pelo imaginário da atividade física como sinônimo de uma estética corporal. A imagem nos remete a uma perspectiva de Educação Física associada à saúde e ao treinamento de força, por meio dos quais se projeta um corpo belo. É possível ainda que ele associe os exercícios físicos a um padrão de beleza que busca, todo o tempo, manter uma aparência jovem e saudável (FREITAS; BRASIL; SILVA, 2006). De igual modo, as experiências do aluno em outros espaços, que não o escolar, podem contribuir para que se produza essa leitura de mundo.

A articulação entre essa disciplina e a qualidade de vida se fez presente na própria ficha de avaliação elaborada pela escola com temas referentes aos efeitos que a atividade física produz sobre o corpo. Embora a professora não tenha se apropriado desse instrumento, a compreensão da escola, quanto aos objetivos da Educação Física, pode atravessar o seu cotidiano de tal forma que extrapola o que se planeja para as aulas. Tal fato nos fez assumir o desenho como uma possibilidade de avaliação da própria intervenção pedagógica, pois nos mostra a necessidade de problematizarmos com os alunos o que compreendem como Educação Física escolar e o que, de certo modo, eles esperam aprender.

Alguns dos desenhos foram acompanhados de pequenas frases que reforçavam o modo como se relacionavam com a aula e com os colegas:

Eu gostei de todas as brincadeiras, queimada, circuito. As brincadeiras foram muito legais. Não gostei que a aula acabasse [ALUNO A].

Eu adorei a aula de hoje, foi muito legal. Eu não gostei por que me deu câimbra [ALUNO B].

Eu gostei das brincadeiras. Não gostei que meu time perdesse [ALUNA C].

Gostei muito da aula hoje. Não gostei muito da segunda brincadeira [ALUNO F].

As frases indicam os avanços obtidos no processo de intervenção e, de certo modo, uma ampliação em relação aos

sentimentos expressos na ficha individual (Quadro 2). A resistência deu lugar ao interesse e à maior participação nas aulas por meio do trabalho com as brincadeiras da família e modos de (re)significá-las.

Uma análise sobre os desenhos demonstra uma peculiaridade que as fotos não apresentam. O desenho, assim como o diário da Educação Física, permite que o aluno manifeste, mediante a transformação de saber de domínio em saber-objeto, as atividades que demarcaram suas experiências corporais. Partimos, assim, das práticas encarnadas no corpo para produzir apropriação de saberes-objetos.

Especificamente sobre o diário, é preciso destacar que ele se caracteriza como um caderno de registro da turma. No final de cada aula, um aluno levava o diário para casa com a tarefa de produzir uma narrativa relacionada com as experiências vivenciadas e, posteriormente, passava-o para outro colega. Questões como “O que faço com o que eu aprendi nas aulas de Educação Física? Como me senti na aula? Quais experiências me marcaram?” orientaram a construção das narrativas pessoais. Abaixo, apresentamos alguns fragmentos do diário:

Eu adorei a aula de sexta-feira por que na aula de terça a professora pediu para nós criarmos uma brincadeira, misturando duas das quatro brincadeiras que nós fizemos. As brincadeiras eram: Malha, Boliche, Peteca e Pula-Corda. A minha se chamava ‘Malha Boliche’ mas a do grupo da Ana Clara eu não ouvi por causa do barulho, mas a maioria da sala gostou mais da minha brincadeira. As regras do ‘Malha Boliche’ eram: jogar uma bolinha de meia nas latinhas que vão estar a pouco menos de três metros do jogador, se o jogador derrubar a lata, ele ganha cinco pontos e assim por diante, mas se ele não derrubar nenhuma, o jogador perde a vez e cinco pontos (ALUNA D).

Ontem a aula foi muito boa, teve muitas brincadeiras diferentes como: futebol misturado, elefante colorido, menina pega menino e fugi-fugi. A aula foi muito divertida. Eu gostei da sua aula, eu gostei de você (ALUNO P).

Eu gostei do dia de quarta-feira porque nós fizemos regras para a aula de educação física, para a gente parar de fazer bagunça e ter uma aula melhor (ALUNO E).

A ida da Sara [mãe de uma aluna da turma] à escola foi muito legal, aprendemos um jogo diferente, ela é muito boa. Cheguei em casa e ensinei esse jogo para a minha avó, ela adorou e nós jogamos por um bom tempo. Essa foi uma das melhores aulas (ALUNA M).

No diário, os discentes registravam as atividades trabalhadas durante o projeto “Resgate das Brincadeiras da Família”, os elementos metodológicos para sua realização e a participação/ envolvimento da turma nesse processo. Verificamos, neste caso, a materialização da metodologia assumida nas aulas, sobretudo das que retratavam as brincadeiras da família e criação de novas

brincadeiras. Destaque ainda deve ser dado à participação da mãe de um aluno para ensinar a brincadeira *belisco*, como ressaltou a aluna M. Esse movimento se mostrou interessante por valorizar a relação da família com a escola e, ao mesmo tempo, por estabelecer a troca de experiências entre diferentes gerações.

Criamos, com o diário de Educação Física, um instrumento de registro em que o aluno não só destacava o que ocorria nas aulas, mas também o que lhe acontecia. Esse instrumento ampliou o diálogo *com* e *entre* os alunos e se configurou num meio para entendermos como o saber foi incorporado pelo aluno. Assim, o fato de essa disciplina privilegiar a dimensão do *fazer com* não exclui a possibilidade de materializar o saber-domínio em saber-objeto.

É preciso destacar que a ficha de autoavaliação, os registros iconográficos e o diário se apresentam como lugar de produção e registro do conhecimento de autoria do discente, espaço em que ele pode consolidar suas experiências. Neles, os alunos não colocam o que foi realizado na aula, mas registram a relação que estabeleceram com o saber. A experiência não se apresenta como algo exterior ao praticante, mas sinaliza uma interface entre interior e exterior. Aquele que a vive permite que algo lhe aconteça, que algo o toque, que algo lhe suceda. Cabe à avaliação, entendida como prática de pesquisa, produzir *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1999) para que os praticantes interroguem e interroguem-se sobre os processos de ensino-aprendizado construídos, em construção e ainda não construídos, oferecendo elementos para se analisar a relação que os envolvidos estabelecem com o saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos a atuação pedagógica da professora, focalizando o desenvolvimento das práticas avaliativas nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, construímos, colaborativamente com ela e com os alunos, diferentes possibilidades de avaliação nas aulas de Educação Física.

Ao considerarmos a avaliação como ação indiciária (SANTOS, 2005, 2008) e o professor como mediador no processo de desenvolvimento do aluno, anunciamos uma outra perspectiva de avaliação que leva em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular. Perspectiva esta entendida como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, no *vir a ser*, na heterogeneidade, sem modelos fechados

previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular as respostas como erro ou acerto, mas sim identificar os *saberes* e os *ainda não-saberes* em desenvolvimento. A tarefa do avaliador se constitui, portanto, num permanente exercício de interpretação de *sinais*, de *indícios*, segundo o conceito da palavra realizado por Ginzburg (1999), a partir dos quais se manifesta juízo de valor e tomada de decisão.

Apresentamos caminhos e possibilidades para se projetar a avaliação nas aulas de Educação Física, por meio da criação de diferentes instrumentos de registro possíveis de ser usados diariamente, como fichas individuais do aluno e professor, registros iconográficos (fotos e desenho) e diário dos alunos, tornando a observação uma prática sistemática. Objetivamos, com esse movimento, ir além dos discursos acadêmicos que fundamentam suas análises na construção de diagnósticos de denúncias.

A avaliação se apresenta como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber *indícios*, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, o professor refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados (SANTOS, 2005).

Indicamos também a necessidade de novos estudos, levando em consideração a questão dos registros iconográficos como importantes instrumentos avaliativos, principalmente pela dificuldade encontrada em achar produção sobre o tema no campo da avaliação. São necessárias também novas investidas sobre o uso do diário como instrumento avaliativo para as aulas de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. F.; SOARES JÚNIOR, 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, Recife. *Anais...: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte*, 2007.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 51-82.

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2001.
- BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/ UEM*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.
- CARVALHO, J. M. *Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. T. Alfabetização sob diferentes pontos de vista – avaliação: reconstruindo práticas e redefinindo saberes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia*: Endipe, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.
- FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/ artes de fazer na Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, SC, v. 34, n. 3, mar. 2012.
- FRANCO, M. L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de. *Avaliação do rendimento escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 13-26.
- FREITAS, F. F. de; BRASIL, F. K.; SILVA, C. L. da. Práticas corporais e saúde: novos olhares. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, SC, v. 27, n. 3, jul. 2006.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O jogo contrário em avaliação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- LARA, M. L. et al. Iconografia das festas populares em Cândido Portinari: sentidos/significados das expressões carnavalescas. *Motriz*, Rio Claro, v. 17 n. 3, p. 498-510, jul./set. 2011.
- LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.
- 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.
- MARQUES, A. C. T. L. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2010. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

- PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 15, 2007, Recife. *Anais...*: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2007.
- SANTOS, P. L. dos. A imagem enquanto fonte de pesquisa: a fotografia publicitária. *Cesumar*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 63-68, ago./dez. 2000.
- SANTOS, W. dos. *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.
- \_\_\_\_\_. *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 Cristóvão: Editora da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.
- SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. 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. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.
- SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.
- SOUZA, N. P. Avaliação na educação física. *In: VOTRE, S. (Org.). Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: Ibrasa, 1993.
- WASELFIJSZ, J. Avaliação participativa. *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 59-66, 1998.

## NOTAS

<sup>1</sup> Nessa perspectiva, o currículo é assumido como redes de saberes fazeres tecidas na complexidade do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2005).

<sup>2</sup> Os lugares são compreendidos por Certeau (1994, p. 201) como “[...] uma ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] [exclui-se] a possibilidade para duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Impera a lei do próprio”. Os espaços, por sua vez, são “[...] produzidos pelas operações que os orientam, os circunstanciam, os temporalizam e os levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202).

<sup>3</sup> Para Certeau (1994, p. 105), é primordial a relação entre estratégias e táticas, pois “[...] o estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vem, nem, tampouco, o horizonte para onde deveria ir”.

<sup>4</sup> No processo de apropriação, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras (Certeau, 1994).

<sup>5</sup> A escola está localizada na Universidade Federal do Espírito Santo e atende a 225 alunos no turno matutino e 225 no vespertino de bairros adjacentes.

<sup>6</sup> Os participantes da pesquisa, professora e alunos, assinaram termo de consentimento autorizando a realização do estudo e a sua divulgação. No caso dos alunos, o termo foi enviado para os seus responsáveis.

<sup>7</sup> Os conteúdos futebol, vôlei e basquete citados pelos alunos, foram agrupados nas categorias esporte.

<sup>8</sup> Fizemos um diagnóstico com os alunos para saber as brincadeiras de que mais gostavam. Dentre elas, surgiram: queimada, amarelinha, pique-esconde e outras que não conhecíamos, como fugi-fugi, cata-queijo e cada macaco no seu galho.

<sup>9</sup> Os piques ficaram numa só categoria devido a suas variações e tipologias.

<sup>10</sup> Seis alunos se sentiram de modo regular em relação às brincadeiras e doze em relação aos professores.

<sup>11</sup> Essa ficha corresponde à avaliação de uma aula realizada após um mês de intervenção.

**Recebido:** 09/09/2013

**Aprovado:** 02/04/2014

**Contato:**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos  
Departamento de Ginástica  
Av. Fernando Ferrari - Goiaberas  
Vitória | ES | Brasil  
CEP 29.075-910

