
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGOS COM ALUNOS DE SETE UNIVERSIDADES FEDERAIS

EVALUATION IN THE PHYSICAL EDUCATION OF BASIC EDUCATION: DIALOGUES WITH STUDENTS OF SEVEN FEDERAL UNIVERSITIES

Sayonara Cunha de Paula¹, Amarílio Ferreira Neto¹, Ronildo Stieg¹, Juliana Martins Cassani¹, Aline de Oliveira Vieira¹ e Wagner dos Santos¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

RESUMO

Analisa as práticas avaliativas vivenciadas por 45 alunos de sete universidades federais brasileiras, nas aulas de Educação Física da educação básica. Caracteriza-se como uma pesquisa quanti-qualitativa exploratória e utiliza, como instrumento para a produção de dados, um questionário semiestruturado e entrevistas coletivas narrativas, ambos realizados com 45 alunos de sete universidades federais brasileiras. Os resultados acenam para o uso de instrumentos avaliativos que são expressos por meio da linguagem escrita e verbal; e no *fazer com* as práticas corporais. A articulação entre essas diferentes formas de avaliar demonstra que é possível abranger a complexidade dos conhecimentos ensinados e aprendidos na Educação Física, assim como a relação que os alunos estabelecem com os saberes específicos desse componente curricular.

Palavras-chave: Avaliação. Narrativas. Formação inicial.

ABSTRACT

It analyzes the evaluation practices experienced by 45 students from seven Brazilian federal universities in Physical Education classes in basic education. It is characterized as an exploratory quantitative-qualitative research and uses, as an instrument for the production of data, a semi-structured questionnaire and collective narrative interviews, both carried out with 45 students from seven Brazilian federal universities. The results beckon to the use of evaluation instruments that are based on *talking of* and *writing about* that is, they are expressed through written and verbal language; and *do with* bodily practices, based on the students' experiences in relation to the domain of an activity. The articulation between the different forms of evaluation demonstrates that it is possible to cover the complexity of the knowledge taught and learned in Physical Education. As well as the relation that the students establish with the specific knowledge of this curricular component.

Keywords: Evaluation. Narratives. Initial formation.

Introdução

Este artigo se configura como um desdobramento de um projeto de pesquisa guarda-chuva, o qual visa a compreender como o ensino da avaliação se apresenta nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Instituições de Ensino Superior Federais Brasileiras, e quais as leituras dos estudantes em formação sobre o tema. De modo específico, esta pesquisa analisa as práticas avaliativas vivenciadas por 45 alunos de sete universidades federais brasileiras, nas aulas de Educação Física da educação básica (EB).

Pesquisas que assumem como objeto de investigação a avaliação na formação inicial têm sido desenvolvidas no campo da Educação Física desde 1976, conforme Frossard¹, em estudo do tipo estado do conhecimento. O autor evidencia que, dentre os 57 artigos publicados em periódicos, entre 1976 e 2014, 18 discutem sobre avaliação nesse nível de ensino.

Dentre eles, Santos e Maximiano² analisaram como os discentes, no término da formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, significam suas experiências com a avaliação na EB. No processo de análise, acenam para o entendimento dos alunos sobre a avaliação como sinônimo de nota, realizada

como uma obrigação imposta pela lógica da escola. A leitura dos estudantes sobre suas experiências avaliativas evidencia, mesmo ao final do curso, as práticas avaliativas centralizadas em instrumentos, sem estabelecer diálogo com as concepções que lhes oferecem suporte.

Esse distanciamento também relaciona-se com uma formação profissional “[...] frequentemente desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação”^{3:71}. Ainda que haja o debate sobre o “como fazer a avaliação”, a formação inicial o faz sem articulação com as problemáticas da escola, contribuindo para que os professores, ao ingressarem na EB, produzam registros avaliativos diversificados, sem, contudo, compreender seus sentidos³.

Temos assumido a avaliação como um processo formativo e como uma prática indiciária^{4:96} de interrogar, interrogando-se, que “[...] busca, por meio das pistas e indícios produzidos pelos praticantes, evidenciar os processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento”. Essa ação fundamenta-se, necessariamente, no exercício docente de se interrogar o quê, para que e como avaliar, além de analisar as perspectivas pedagógicas que lhes dão sustentação.

Diante do exposto, apesar do investimento no tema pela comunidade acadêmica, não encontramos estudos que dialoguem com um universo variado de universidades localizadas em diferentes regiões brasileiras. Além disso, no contexto de formação inicial em Licenciaturas, Souza⁵ sinaliza a importância de o aluno ser colocado no papel de professor *aprendente*, em uma ação de pesquisar sua própria prática e de formar a sua futura atuação profissional.

Ao dialogar com o conceito de projetos de formação de Marie-Christine Josso, Souza⁵ enfatiza a necessidade de estudos que analisem as trajetórias discentes de formação em Licenciaturas, compreendendo como o aluno, ao narrar suas experiências com a escola, (re)significa o seu passado e o presente, projetando possibilidades para sua prática pedagógica.

Isso requer movimentos de pesquisas que deem visibilidade à compreensão do futuro professor em formação inicial sobre avaliação, com o intuito de ele produzir uma (re)leitura sobre as suas experiências avaliativas vivenciadas na EB. Esse é o objetivo deste artigo. Entendemos, assim como Nóvoa^{6:25}, que a formação docente é fruto de um trabalho constante de (re)construção de uma identidade pessoal, em que a acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) dá lugar a um processo constituído por múltiplas aprendizagens, em diferentes contextos sociais.

Métodos

Caracteriza-se por ser quanti-qualitativa, do tipo exploratória. Utiliza, como instrumentos para a produção de dados, um questionário semiaberto e entrevistas coletivas do tipo narrativa⁷, em que o sujeito entrevistado é produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre a sua formação. Nesse processo, os colaboradores do estudo mostram os saberes que construíram sua trajetória pessoal e profissional, tendo como foco o tema avaliação. A entrevista do tipo narrativa possibilita ainda compreendermos os contextos em que as experiências dos indivíduos foram produzidas, assim como os fatores que conduzem a mudanças e motivam os sujeitos pesquisados.

A delimitação das universidades foi realizada em 2014 e 2015 pelo *site* do Ministério de Educação (MEC), sob os seguintes critérios: ser uma universidade federal e ter o Curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial.

Entramos nos *sites* das 63 instituições, das quais 43 atendiam aos critérios. Posteriormente, com base nas grades curriculares das universidades, selecionamos aquelas que tinham disciplinas que, em seu título, apresentavam a palavra avaliação. Analisamos as ementas e selecionamos as que discutiam especificamente sobre avaliação educacional e eram ofertadas de maneira obrigatória.

As nove universidades que atenderam inicialmente aos critérios foram: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) na Região Centro-Oeste; Fluminense (UFF), Ouro Preto (UFOP) e São Carlos (UFSCAR) na Região Sudeste; de Alagoas (UFAL), do Ceará (UFC), de Pernambuco (UFPE), Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Piauí (UFPI) na Região Nordeste. Dentre estas, a UFPE e a UFC não foram incluídas na pesquisa devido ao ano de implementação do novo currículo, 2012 e 2013, respectivamente. Pelo fato de termos estabelecido, como critério de inclusão dos alunos, aqueles que já tivessem cursado a disciplina de Avaliação, no momento da coleta de dados, essas instituições ainda não apresentavam estudantes nessa situação.

O pesquisador visitou as instituições nos seguintes meses: UFOP, UFSCAR e UFF em outubro e novembro/2014; UFPI, UFRPE e UFAL, em abril/2015; e UFMS, em junho/2015. Após o primeiro contato com a coordenação dos cursos e com os professores das disciplinas específicas, convidamos os alunos para participar da pesquisa. Contribuíram com a pesquisa 45 alunos.

Na Tabela 1, organizamos as universidades de acordo com as regiões em que estão localizadas, em ordem alfabética, indicamos o total de estudantes por instituição e sua identificação:

Tabela 1. Identificação dos estudantes

Região	Universidades	Total	Identificação dos colaboradores
Centro-Oeste	UFMS	8	Talita, Tatiane, Viviane, Willian, Ester, Yasmin, Karen, Alice
	UFAL	6	Bernardo, Carolina, Diana, Eduarda, Geovane, Eduarda
Nordeste	UFPI	7	Gustavo, Breno, Caio, Davi, Emily, Fabiana, Jean
	UFRPE	7	Hugo, Isadora, João, Bruna, Kevin, Laercio, Fernanda
Sudeste	UFF	5	Camila, Fernando, Sabrina, Samantha, Douglas
	UFSCAR	7	Nathalia, Giovana, Isabela, Henrique, Juliana, Kauan, Larissa
	UFOP	5	Rômulo, Milena, Nicolas, Olavo, Patrícia

Fonte: Os autores

Reunimos os alunos em um grupo, apresentamos os objetivos do projeto guarda-chuva “Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais”. Posteriormente, explicitamos os objetivos desta pesquisa e o modo como ela se constitui em um desdobramento do projeto maior, conforme mencionado.

Explicamos sobre o uso do questionário como um dos instrumentos para coleta de dados e lemos as questões para os participantes. Após esse momento, os alunos responderam às perguntas em aproximadamente 30 minutos. Acompanhamos todo o processo, esclarecendo individualmente as suas dúvidas.

O instrumento foi elaborado com base nos dados de caracterização dos sujeitos e em seis questões, das quais cinco são semiabertas e uma aberta. Dessas, uma refere-se às experiências avaliativas com a Educação Física na EB. Nessa pergunta, indicamos as etapas da EB como opções a serem selecionadas. Ao lado delas, os alunos sinalizavam os instrumentos avaliativos vivenciados nas referidas etapas.

Produzimos também uma entrevista coletiva do tipo narrativa⁷ com todos os estudantes, durando aproximadamente 90 minutos. Realizamos os dois momentos da pesquisa em um dia.

Objetivamos, na entrevista coletiva, desenvolver um processo de rememoração individual e coletivo. Assim como Santos e Maximiano² anunciam, reconhecemos que o compartilhamento das experiências auxilia na rememoração de diferentes vivências/acontecimentos dos participantes da pesquisa. O uso desse instrumento contribuiu para que o contexto da formação inicial fosse narrado e problematizado nas convergências, interações e (des)continuidades que a conversa em grupo poderia emergir.

Ao iniciarmos a entrevista, enfatizamos que não estávamos em busca de uma homogeneidade teórica no debate ali exposto. Nossa intenção era visibilizar os sentidos que os estudantes atribuíam à avaliação. Fomentamos o diálogo com as seguintes perguntas: quais experiências avaliativas vocês tiveram com a Educação Física na EB? O que vocês estudaram na disciplina de Avaliação e qual a relação com a EB? Outras problematizações emergiam da própria fala dos estudantes e coube ao mediador estimular a participação de todos. Todo o processo de produção de dados foi filmado e posteriormente transcrito pelos pesquisadores. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

Para analisarmos os dados, dois caminhos metodológicos foram trilhados. O primeiro diz respeito à organização de um banco de dados no *Software SPSS Statistics 22.0*, com todas as respostas obtidas no questionário. Especificamente para esta pesquisa, realizamos um cruzamento entre as seguintes respostas dos alunos: dados de identificação e suas experiências avaliativas na Educação Física na EB.

No segundo, lemos as narrativas, selecionamos aquelas que abordavam os processos avaliativos vivenciados na EB, o que nos permitiu categorizá-las *a posteriori*. Para procedermos à análise, cruzamos os dados obtidos no *Software SPSS* com aqueles produzidos por meio das entrevistas coletivas do tipo narrativa.

Resultados e discussão

Rememoração dos processos avaliativos na educação básica

A análise das fontes evidencia que os alunos, apesar de serem de lugares diferentes, se aproximam em relação ao modo como foram avaliados na EB. Dessa forma, foi possível organizar o processo de análise em duas categorias, em que os alunos foram avaliados por instrumentos centralizados: a) no *falar e escrever sobre* as práticas corporais; b) no *fazer* com as práticas corporais.

O falar e o escrever sobre as práticas corporais

Nesta categoria, encontram-se as respostas dos alunos que, ao rememorarem as suas vivências com a avaliação na EB, caracterizam os processos avaliativos pela necessidade de uso da fala e da escrita, ou seja, é preciso saber sobre as práticas corporais. Em um primeiro momento, apresentamos as respostas dos alunos ao questionário em que identificamos essas aproximações (Tabela 2):

Tabela 2. O falar e o escrever sobre práticas corporais

Educação básica	Instrumentos avaliativos	Instituição							Total
		UFOP	UFSCAR	UFF	UFPI	UFRPE	UFAL	UFMS	
Fundamental I	Trabalho	-	1	1	1	2	1	-	6
	Prova	-	1	2	1	-	-	1	5
Fundamental II	Trabalho	-	4	1	1	2	1	1	10
	Prova	-	3	5	2	2	-	1	13
Ensino Médio	Trabalho	-	2	3	1	1	-	-	7
	Prova	-	-	2	2	2	1	3	10

Fonte: Os autores

A Tabela 2 foi organizada de acordo as etapas da EB, sua relação com os instrumentos avaliativos utilizados, e a distribuição dos estudantes por universidade. Como respondentes nesta primeira categoria de análise, de acordo com os questionários, há: Ensino Fundamental I (EF I) (11), Ensino Fundamental II (EF II) (23) e Ensino Médio (EM) (17). Em relação às provas (28), foram consideradas as respostas dos alunos sobre: provas escritas (18), provas (9) e prova oral (1). Como trabalhos (23): fazer trabalhos (21) e apresentar trabalhos (2).

Por meio da análise percentual do número de respostas por etapa de ensino, é possível inferir que o uso dos instrumentos avaliativos possui relação inversamente proporcional, quando consideramos os anos da escolarização. Os trabalhos possuem maior representatividade no EF I e decresceram na medida em que os alunos avançaram na escolaridade: EF I (55%), EF II (43%) e EM (41%). As provas ganham expressividade numérica gradativa no decorrer da EB: EF I (45%), EF II (57%) e EM (59%).

Dentre as entrevistas coletivas, os alunos também enfatizam o uso desses instrumentos associados um ao outro. Eles narram sobre o uso dos registros de modo articulado com as experiências corporais:

No EF II tive uma professora de Educação Física que era mais voltada para trabalhos escritos e prova (MARCOS, UFRPE).

No EF, a partir da 5ª série que eu fui ter a minha primeira avaliação em Educação Física, tinha duas provas escritas por semestre. Se a pessoa ficasse de recuperação, o professor chegava na turma e perguntava: ‘Vocês querem fazer prova ou trabalho?’. E é lógico que a turma iria querer fazer trabalho (GUSTAVO, UFPI).

No meu EF II, a gente tinha uma prova oral, para falar um determinado número de regras de um esporte em um minuto. Tinha prova escrita, para escrever essas regras ou desenhar o esquema da quadra e seu tamanho, sempre em um determinado tempo. E tinha prova prática, que a gente fazia determinado fundamento. Durante o bimestre, ele mostrava os fundamentos que ia pedir na prova. No dia da prova, ele pedia daquela maneira o fundamento e, conforme a gente passava para 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, eles ficavam mais complexos (JULIANA, UFSCAR).

No meu caso, o EF I era participação. No EF II, tive futebol, basquete. O quadrado mágico! O professor passava prova e trabalho. Tinha aula teórica sobre as regras e era dada a vivência sobre os esportes. Tínhamos trabalhos sobre os esportes de outros países (DOUGLAS, UFF).

As narrativas de Marcos e Gustavo se aproximam, pois enfatizam o uso de instrumentos que remetem ao *falar de e escrever sobre* as práticas corporais de modo associado. Já para Juliana e Douglas, essa forma de registro encontra-se articulada a outras

possibilidades avaliativas, em especial, a registros que evidenciam as aprendizagens corporais. Nas quatro narrativas, consideramos a avaliação como ação em processo, que se constitui como parte essencial para a construção do conhecimento, anunciando novas aprendizagens. Além disso, elas nos oferecem elementos para compreendermos as especificidades 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 Charlot⁸ sobre as relações com o saber e as 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, sob formas particulares de se implicar nesse processo. Desse modo, não há um saber materializado em si mesmo, mas constituído de maneiras singulares na relação com o mundo.

Essas teorizações⁸ evidenciam como as relações com os saberes podem se desdobrar em: saberes de *objetivação-denominação*, produzidos pela apropriação de conceitos, fórmulas, abstrações desenvolvidas pelos homens, constituindo-se como capital simbólico da humanidade; saberes de *imbricação do eu em situação*, elaborados pelo domínio de uma atividade, "[...] em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo que se inscreve no corpo"^{8:69}; e saberes de *distanciação regulação*, em que o aprender se materializa nas relações e situações em que se forma um sujeito encarnado, temporal e provido de afetividades e apropriações de valores.

Assim, o uso da prova e do trabalho é revelador dos saberes ensinados e avaliados na Educação Física, por meio da escrita. Essa forma de registro valoriza os conhecimentos, como o ensino das regras e história dos esportes, em que o aprender significa se apropriar também dos saberes relacionados com a *objetivação-denominação*. Especialmente nas narrativas de Juliana (UFSCAR), Douglas (UFF) e também de Ester (UFMS), quando afirma que “[...] no primeiro ano [a professora] deu regras e jogos coletivos como futebol, basquete e vôlei. E fez uma prova escrita de tudo. Ela fazia a avaliação prática e a teórica”, há a articulação dos saberes da *imbricação do eu em situação* com os da *objetivação-denominação*, em que se apropriar de saberes inscritos em enunciados também permite ao aluno compreender o fazer nas aulas de Educação Física.

O uso desses instrumentos de registros focalizados no *falar* e no *escrever*, realizados sob a dimensão do tempo, possui como foco materializar o domínio conceitual do aluno em um saber de *objetivação-denominação*, via provas e trabalhos. Essas ações se aproximam das práticas avaliativas produzidas por componentes curriculares, que valorizam outro tipo de saber, que não o de *imbricação do eu em situação*. Ao mesmo tempo, há distinções no modo como a Educação Física valoriza esses instrumentos, com o intuito de obter determinado reconhecimento na hierarquia das disciplinas escolares. Esse é o caso dos desenhos feitos dos espaços que constituem o próprio conteúdo a ser ensinado (JULIANA, UFSCAR).

O uso de registros avaliativos que valorizam o *falar* e o *escrever* sobre as práticas corporais remete-nos à possibilidade de a avaliação tornar-se reducionista no momento em que assumem a lógica do exame fundamentado na perspectiva da avaliação como ato de medida. Essas são questões discutidas por autores como Luckesi⁹, Hoffmann¹⁰ e Esteban¹¹ que, desde o início da década 1980, afirmavam sobre a necessidade de se compreender a função de avaliar o ensino e a aprendizagem na escola por meio de registros como a prova.

Existe, dessa maneira, uma confusão conceitual entre mensuração e avaliação em que medir e quantificar algo é entendido como avaliar. Ignoram-se com isso as duas funções primordiais da avaliação, que são o estabelecimento do juízo de valor e a tomada de decisão. Consideramos, assim como os autores, que a questão não é o uso desse ou daquele

instrumento, mas sim o sentido atribuído ao processo avaliativo e à perspectiva epistemológica que lhe oferece suporte.

Isso se torna evidente pela possibilidade de os alunos escolherem entre a prova e o trabalho, como explicita Gustavo (UFPI). Embora ambos sejam utilizados para atribuição de uma nota que garantiria a aprovação ou a reprovação dos alunos, há o reconhecimento do trabalho como prática avaliativa que permite a materialização das suas aprendizagens de modo processual, ao contrário da prova que, realizada pontualmente, “comprometeria” o avanço dos alunos na recuperação.

Assim, o problema a ser enfrentado na avaliação não é o do instrumento que gera uma nota ou o uso ou não de provas e trabalhos, mas a necessidade de mudanças epistemológicas a respeito desses instrumentos, orientando-nos para a necessidade de qualificarmos tanto os processos de ensino como os de aprendizagens. Para isso, é preciso entender que a avaliação se constitui como ato político e que gera compromissos éticos com aqueles envolvidos no processo.

A análise dos dados oferece um panorama de que o uso de trabalhos e provas também possui relação com a complexidade dos saberes ensinados no processo da escolarização. No EF I, os instrumentos avaliativos privilegiados contribuem para que os alunos se apropriem dos saberes compartilhados na Educação Física de maneira processual, como é o caso do trabalho, conforme afirmam Gustavo (UFPI) e Douglas (UFF).

Já a prova ganha maior relevância na transição entre o EF I e o EF II, como evidenciam a Tabela 2 e as entrevistas dos alunos. É o que enfatiza Juliana, ao afirmar que “[...] conforme a gente passava para 5^a, 6^a, 7^a e 8^a [os fundamentos] ficavam mais complexos” (UFSCAR) e Douglas narra que “No meu caso, o EF I era participação, no EF II tive futebol, basquete [...] com prova e trabalho” (UFF).

O processo de análise indica que o aprofundamento dos conteúdos ensinados, ao longo dos anos, está fundamentado na valorização de práticas avaliativas que impliquem aos alunos demonstrar a sua relação com os saberes de *objetivação-denominação* de modo preciso, balizando o ato de avaliar como na ideia de mérito, julgamento e recompensa.

Por outro lado, é preciso ponderar que o uso desse instrumento também está associado a outros registros que dão visibilidade aos saberes produzidos pela experiência corporal, como narram Juliana (UFSCAR) e Douglas (UFF). Essas iniciativas demonstram que é possível abranger a complexidade dos saberes ensinados e aprendidos na Educação Física, ao longo dos anos, por meio da articulação entre diferentes formas de avaliar.

Considera-se ainda que a busca por registrar os processos avaliativos de modo semelhante aos demais componentes curriculares está relacionada com as mudanças do processo de escolarização, em que a leitura, a escrita e o raciocínio lógico matemático são absorvidos e didatizados na forma de ensino, constituindo-se como saberes elementares da escola¹².

Nesse espaço em que a apropriação dos saberes enunciados em livros se apresenta como condição ao sucesso escolar⁸, o uso, ou não, de suportes que registrem e deem visibilidade ao que foi aprendido/ensinado sinaliza como alguns componentes curriculares são considerados com maior importância, quando comparados com outros. Essa hierarquização tem demarcado as representações dos alunos e dos professores acerca dos conhecimentos pedagogizados pela escola, assim como as relações de força entre os saberes, tomando como referência o que, institucionalmente, é valorizado¹³.

Pelo fato de a Educação Física possuir uma natureza diferente dos saberes considerados elementares para a escola, assumir a prova e o trabalho como referência avaliativa é uma forma de reconhecer a sua igualdade, aproximando-se dos demais componentes curriculares. Nesse caso, a sistematização do ensino das práticas corporais

introduz a necessidade de maior espaço para momentos do *falar de* e do *escrever sobre* a Educação Física, em sua dimensão sociocultural e função política¹⁴.

Ao mesmo tempo, essas ações dão visibilidade às diferenças da Educação Física, pois, se avaliamos o que ensinamos, as entrevistas dos alunos também nos mostram que a avaliação não se reduz a esses tipos de instrumentos, nem tampouco aos saberes por eles valorizados. O *escrever sobre* as práticas corporais possibilita aos alunos refletirem sobre seus processos de aprendizado, entendendo que a avaliação educacional

[...] não é um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria à prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico [...] de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. [...] há um estatuto político e epistemológico [...] [no] qual a avaliação se inscreve^{15:22}.

Ao serem produzidos de modo articulado com o trabalho pedagógico realizado pelo professor, os registros avaliativos potencializam os processos de aprendizagem dos alunos, como evidenciaram as narrativas de Gustavo, Juliana e Douglas.

O fazer com as práticas corporais

Foram organizadas, nesta categoria, todas as respostas produzidas pelos alunos, tanto no questionário como nas entrevistas, que relacionavam as suas experiências com a avaliação na EB com o *fazer com* as práticas corporais. Isto é, referem-se a instrumentos avaliativos que dão visibilidade à experiência corporal na Educação Física. Organizamos na Tabela 3 as respostas dos alunos ao questionário que se referem à avaliação em sua dimensão do *fazer com*:

Tabela 3. O *fazer com* as práticas corporais

Educação básica	Instrumentos avaliativos	Instituição							Total
		UFOP	UFSCAR	UFF	UFPI	UFRPE	UFAL	UFMS	
Fundamental I	Participação	-	2	2	-	1	-	4	9
	Presença	-	1	-	2	-	1	3	7
	Prova prática	-	-	-	-	1	1	-	2
	Avaliação antropométrica	-	-	-	2	-	-	3	5
Fundamental II	Participação	1	3	2	-	1	-	4	11
	Presença	-	3	5	2	2	-	1	11
	Prova prática	-	1	1	-	2	-	-	4
	Avaliação antropométrica	-	-	-	2	-	1	3	6
Ensino Médio	Participação	4	5	1	-	-	-	2	12
	Presença	-	4	-	1	1	-	1	7
	Prova prática	-	-	1	1	1	-	1	4
	Avaliação antropométrica	-	-	-	2	-	1	3	6

Fonte: Os autores

A Tabela 3 foi sistematizada de acordo as etapas da EB, sua relação com práticas avaliativas, assim como a distribuição dos estudantes por universidade. Para a sua elaboração, consideramos as respostas dos alunos à pergunta 3 do questionário. Embora a questão estivesse relacionada com o uso de instrumentos avaliativos que marcaram as suas experiências na EB, os alunos também indicaram os critérios com os quais foram avaliados, o

que levou à necessidade de mapeamento de ambas as respostas, pois elas sinalizam o próprio entendimento dos sujeitos em relação às formas como foram avaliados.

Como total de respostas presentes nesta categoria de análise, de acordo com os questionários, há: EF I (23), EF II (32) e EM (29). Esses dados evidenciam que os registros avaliativos estão relacionados com um *fazer com* as práticas corporais de diferentes naturezas, que se constituem

[...] em apropriações e usos sobre os conhecimentos elaborados por instituições/dispositivos de circulação, no caso, os diferentes modos como os praticantes dialogam e interpretam os bens culturais produzidos historicamente, dentre eles, a dança, os esportes, as ginásticas, as lutas, a capoeira, os jogos, as brincadeiras^{16:6}.

Certeau¹⁷ propõe uma morfologia das práticas que somente é compreendida por meio de uma dialética que leve em consideração a lógica da ação. Para projetarmos a Educação Física em termos de prática, é preciso entendê-la como uma atividade pedagógica que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

A avaliação focaliza o fazer do aluno pela participação nas aulas de Educação Física (32). Ela foi mencionada por estudantes de cinco instituições (UFMS, UFRPE, UFF, UFOP e UFSCAR) e possui a seguinte distribuição: EF I (39%), EF II (34%) e EM (41%).

É possível ainda avaliar pela presença (25), de acordo com alunos de cinco universidades (UFMS, UFAL, UFPI, UFRPE e UFSCAR). Essa forma de avaliar está assim organizada: EF I (30%), EF II (34%) e EM (24%).

A avaliação também está fundamentada em informações antropométricas que abrangem: medidas corporais (7), antropometria (6) e avaliação biométrica (4). Estudantes de três instituições (UFMS, UFPI e UFAL) fazem menção à avaliação antropométrica organizada no EF I (22%), EF II (19%) e EM (21%).

Encontramos ainda o centro da avaliação na produção de instrumentos que deem visibilidade a um tipo de saber expresso por meio da experiência corporal, por provas práticas, que se desdobram em: práticas (9) e avaliação do gesto técnico (1). Embora esse seja o instrumento de menor relevância quantitativa, quando comparado com os outros, é também aquele que possui maior representatividade entre as instituições, pois foi explicitado por estudantes de seis universidades (UFMS, UFAL, UFPI, UFRPE, UFF e UFSCAR). Esses instrumentos estão presentes ao longo das três etapas da EB: EF I (9%), EF II (13%) e EM (14%).

Em termos proporcionais, no EF I e EM, privilegiam-se quantitativamente a participação e a avaliação antropométrica, com redução de ambas as formas de avaliar no EF II. Na medida em que a participação e a avaliação antropométrica possuem menor expressividade quantitativa, há o aumento da avaliação pela presença no EF II, com posterior diminuição no EM.

Os dados evidenciam que, para os alunos, o aumento da participação está associado ao acréscimo da avaliação antropométrica, e essa relação se apresenta de modo inversamente proporcional à presença. Contudo, a análise percentual das respostas dos estudantes acena para a avaliação pela participação e pela presença como ações com maior relevância numérica em todo o EF e EM.

A Tabela 3 demonstra que, para os estudantes da UFOP, a participação foi a única forma avaliativa presente em duas etapas da EB. Em todas as outras instituições, os alunos relatam sobre os seus processos avaliativos de modo articulado: do EF ao EM, foram utilizados instrumentos que dessem visibilidade *ao falar de, escrever sobre e fazer com* as

práticas corporais. Dentre todos os alunos, aqueles matriculados na UFMS fazem referência a todos os instrumentos avaliativos associados ao *fazer com*.

Assim como ocorre nos questionários, as narrativas sinalizam que a avaliação pautada no *fazer com* as práticas possui naturezas distintas. Os alunos rememoram suas experiências avaliativas na EB em aulas voltadas para a vivência das práticas corporais, cujo foco do professor está em avaliar a participação e a presença, conforme explicado:

Era só a participação que o professor avaliava e uma vez por bimestre. Se você estava naquele dia em que ele estava avaliando e se estivesse participando da aula, você conseguia se salvar! (NATHALIA, UFSCAR).

[...] Ele avaliava de acordo com a participação do aluno na aula, se participava, se procurava aprender o que o professor estava passando, mesmo sem ter tanta habilidade em determinada atividade ou mesmo só de não atrapalhar! (RÔMULO, UFOP).

No EM, a professora avaliava participação e presença. Ela mesma alertava quando chegava ao final do bimestre, dizendo: ‘Olha, tal aluno não vai ter uma nota muito boa, porque faltou ou não está participando’ (TATIANE, UFMS).

As narrativas mostram o questionamento dos alunos sobre o uso da participação como critério de avaliação, sobre a falta de registro para fazê-la e sobre o modo como a Educação Física se constituía na EB. Expressões como “[...] a gente ia lá, participava um pouquinho até ela dar a nota” (NATHALIA, UFSCAR) e ser avaliado “[...] mesmo só de não atrapalhar” (RÔMULO, UFOP) acenam para uma Educação Física atrelada à ideia de uma prática desassociada de um saber sistematizado.

Outrossim, pesquisas empíricas sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, como as de Souza¹⁸, Etchepare e Zinn¹⁹, Rombaldi e Canfield²⁰ e Santos e Maximiano², evidenciam o modo como a avaliação pela participação vem se perpetuando na Educação Física escolar desde 1990. Os pesquisadores ressaltam que essa prática gera uma inversão de valores, pois o mínimo esperado de um aluno, que é presença e participação, passa a ser critério para sua avaliação. Santos e Maximiano² também ressaltam que esta prática tem contribuído para que a avaliação se configure como instrumento de controle de participação nas aulas, em detrimento de outras possibilidades de ensino e de aprendizagem relativas às demais dimensões do conhecimento, não fornecendo dados mais amplos para avaliarmos o que se aprende na Educação Física.

Essas práticas são vistas com estranhamento pelos próprios alunos, pois, no processo de rememoração de suas experiências, não as reconhece como ações avaliativas que os marcaram na EB. É o que afirma Marcos “[...] minha avaliação na Educação Física no EF eu não tive, era basicamente presença [...]” (UFRPE) e Karen “[...] não tive avaliação. Nem Educação Física direito eu posso dizer que eu tive, porque a professora [...] não ensinou nada e nunca cobrou nada, eu nem sei como ela avaliava!” (UFMS).

Em suas narrativas, não há o reconhecimento de práticas avaliativas produzidas de maneira desvinculada de uma intencionalidade pedagógica, que visa ao aprendizado de um determinado conteúdo. Desse modo, a apropriação de um saber fundamentado na experiência corporal, por meio da *imbricação do Eu em situação*, também está articulada à necessidade de o aluno compreender o que foi aprendido. Isto é, o reconhecimento das práticas avaliativas realizadas pelo professor ocorre quando o próprio aluno percebe a sistematização das suas práticas de ensino e de que modo elas promovem as suas aprendizagens, ambas materializadas em forma de registro. Retornamos, assim, à problematização feita por Santos e Maximiano²: os colaboradores desta pesquisa sinalizam a necessidade de compreender aquilo que se ensina

para que reconheçam, por meio dos instrumentos de avaliação, as suas aprendizagens nas aulas de Educação Física.

Para Milena (UFOP), foi o uso de vestimentas consideradas adequadas que se apresentou como forma de avaliar. Assim, articulam-se presença, participação, uso de vestimentas e a aferição de medidas antropométricas em ações avaliativas que visam o *fazer com* as práticas corporais, conforme as narrativas:

Você não podia fazer a aula sem a roupa de prática. Se você esquecia a roupa de ginástica, o professor já te dava falta e falava que você não estava participando. [Ele] dava relatório e isso contava como participação e daí ele te dava um conceito (MILENA, UFOP).

Eu me recordo das séries finais do ensino fundamental, em que foi realizada a avaliação antropométrica com peso e altura, e no ensino médio também. Com relação às notas, a professora avaliava participação e presença (TATIANE, UFMS).

No EF, até a 4ª série [...] eu era avaliado, por participação e por uniforme. O professor prezava pela parte prática, que era você participar dentro da aula, mas também estar com roupa adequada (WILLIAN, UFMS).

As entrevistas dos alunos da UFMS se aproximam dos dados presentes na Tabela 3, tendo em vista que, em todas as três etapas da educação básica mapeadas, a participação, a presença e a avaliação antropométrica são mencionadas no questionário. A prova prática é explicitada no EM. No caso da UFOP, a narrativa também evidencia a relevância da participação na EB dos alunos dessa instituição, pois, no questionário, apenas ela é citada como resposta (Tabela 3).

Não poder fazer as aulas de Educação Física “sem a roupa de prática” demonstra a necessidade de caracterizá-la perante os demais componentes curriculares, em que o uso de uma “vestimenta” específica pode significar a sua semelhança, mas, sobretudo, o seu lugar de importância e destaque na escola, quando comparada com outras disciplinas que não requerem o uso de uma roupa que lhe seja própria. Do mesmo modo que determinados componentes curriculares fazem uso de dispositivos de instrução que materializam os saberes privilegiados pela escola, a Educação Física também o faz: seja pelos instrumentos avaliativos, seja pelos critérios utilizados para o *fazer com* as práticas corporais.

Contudo, não indagamos se os alunos devem utilizar uniformes apropriados nas aulas de Educação Física, mas sim o uso que se faz deles, especificamente quando se pensa nas práticas avaliativas. Desse modo, o vestir-se adequadamente para a aula põe em cena novamente a avaliação pela presença e participação, que pode estar associada a instrumentos que dão visibilidade ao *escrever sobre* as práticas corporais, como o relatório (MILENA, UFOP).

Já a aferição de medidas antropométricas, presente nas narrativas de Tatiane (UFMS) e Davi (UFPI), evidencia uma visão de Educação Física fundamentada na saúde. Mesmo em se tratando de uma lembrança da EB, é possível estabelecer relação entre o narrado por Tatiane (UFMS) e as discussões epistemológicas que oferecem as bases para a disciplina Avaliação dessa universidade. Como sinaliza Stieg²¹, em análise das bibliografias do plano de ensino da disciplina específica sobre avaliação, a UFMS se propõe oferecer aos discentes informações sobre métodos de medidas e avaliações, bem como debater sobre a importância desses dados para a atuação do professor de Educação Física na escola.

A disciplina também se propõe definir e discutir as diferentes formas de avaliação, identificando problemas em relação à seleção e administração de instrumentos de medidas e interpretando adequadamente os resultados obtidos por meio desses instrumentos. Ao

aproximar os conteúdos das bibliografias com a ementa, o autor analisa a predominância de bibliografias (15) do campo da Educação Física que levam em consideração a avaliação como medidas antropométricas e/ou associadas ao rendimento esportivo.

A análise das fontes acena para o ato de rememoração como uma releitura do sujeito entrevistado sobre suas experiências avaliativas no passado. Nesse processo, os sentidos atribuídos a essas práticas no presente são reveladores das concepções de avaliação mobilizadas na formação inicial, em disciplinas específicas de avaliação, direcionando o olhar dos alunos em relação ao vivido na EB. Ou seja, as releituras que os estudantes fazem dos instrumentos avaliativos que marcaram sua trajetória oferecem indícios de debates promovidos dentro da própria disciplina, apresentando articulação entre as narrativas e as discussões produzidas na formação sobre avaliação.

Considerar o *fazer com* as práticas corporais também significa, sob o ponto de vista dos estudantes, assumir as dimensões físicas como critérios avaliativos:

No EF II, tinha uma aula específica para o físico, que era polichinelo, abdominal e flexão. Os alunos que aguentassem mais tempo ganhavam a nota maior e aqueles que ficassem com menos tempo iam perdendo pontos (SAMANTHA, UFF).

No EM, ele mandava a gente correr. Uma prova era ficar correndo na quadra e, quem corresse 20 minutos direto, ganhava uma nota. E tinha também [a prova] dos arremessos, do vôlei, handebol e do basquete (CAMILLA, UFF).

As narrativas sinalizam que o avaliar está relacionado com uma concepção pedagógica de Educação Física e formação que lhe oferece suporte. Sendo assim, assumir que é papel da Educação Física ensinar as dimensões físicas centralizadas nas habilidades específicas requer a criação de instrumentos de registros e ações que direcionem a avaliação nesse sentido.

Discutir se essa perspectiva atende aos anseios da Educação Física na atualidade não é objeto de análise neste estudo, entretanto é preciso considerar que, se avaliamos o que ensinamos, defendemos a ideia de que aprender, nesse componente curricular, passa pela compreensão das relações que os alunos estabelecem no *fazer com* as práticas corporais pelas diferentes figuras do aprender⁸.

É preciso ponderar que a natureza da prática e do *fazer com*, sob o ponto de vista dos alunos, é diversificada e definida pela concepção de Educação Física. O sentido de prática, assim, é compreendido como atitude centralizada no professor, que visa à aferição de medidas, ou ainda como verificação de resultados relacionados com a dimensão corporal, mediante objetivos previamente definidos.

De outra maneira, busca-se inventariar registros avaliativos que deem visibilidade às suas diferentes compreensões do *fazer com* as práticas corporais. É o caso da narrativa de Jean (UFPI):

[...] A forma como ele avaliava a gente era a cada mês uma prova e, nesse caso, cada prova era uma modalidade esportiva. Eram três aulas por semana e, em uma, ele dava aula teórica sobre aquela prática e, nas outras duas aulas, era prática em que ele ensinava passo a passo a modalidade, e isso fez com que a gente desenvolvesse bem melhor a questão da prática [...] ele aplicava ao final do mês a prova teórica em que testava o conhecimento da modalidade e logo após realizava uma prova prática onde a gente demonstrava o que a gente aprende (UFPI).

Pela sua especificidade, a avaliação na Educação Física é rememorada tendo em vista a articulação entre a “teoria” e sua “parte prática”. Contudo, é preciso entender que o sentido de prática para esse componente curricular implicou uma avaliação fundamentada no domínio do fazer corporal na Educação Física. A narrativa de Jean (UFPI) acena para a prática como uma forma de saber, dentre tantas outras possíveis que também precisam ser visibilizadas.

Assim, a avaliação do ensino e da aprendizagem constitui-se como prática de pesquisar o que foi aprendido com aquilo que foi ensinado. Essa ação leva ambos, professores e alunos, ao desafio de analisar as *apropriações* feitas aos saberes inscritos em enunciados, pela relação de *objetivação-denominação*, como é o caso do “[...] conhecimento teórico da modalidade” (JEAN, UFPI), mas também permite compreender aqueles saberes encarnados no corpo, ou melhor, “[...] o passo a passo da modalidade” (JEAN, UFPI), configurando uma relação com saber que se fundamenta no domínio de uma atividade, na *imbricação do eu em situação*.

Embora Jean não mencione em sua narrativa a relação que ele estabelece com os colegas, compreendemos que, para materializar a aprendizagem das modalidades esportivas, faz-se necessário interagir com os outros alunos, em uma relação de *distanciação-regulação*, tendo em vista as próprias regras e características do esporte. Sua narrativa reforça a ideia de que o uso diversificado de possibilidades de materialização das atividades avaliativas também está fundamentado em práticas pedagógicas sistematizadas, em que é possível ao aluno identificar o desenvolvimento da turma de forma “[...] bem melhor [em relação à] questão da prática” (JEAN, UFPI). Sua narrativa oferece indícios sobre os saberes mobilizados por professores e alunos, além de acenar para a consolidação dos processos de apropriação do saber.

Considerações finais

A pesquisa analisou as práticas avaliativas vivenciadas por 45 alunos de sete universidades federais brasileiras, nas aulas de Educação Física da EB. Os resultados acenam para o uso de instrumentos avaliativos que estão fundamentados no *falar de* e no *escrever sobre*, isto é, são expressos por meio da linguagem escrita e verbal; e no *fazer com* as práticas corporais, baseados nas experiências dos alunos em relação ao domínio de uma atividade. A articulação entre essas diferentes formas de avaliar demonstra que é possível abranger a complexidade dos conhecimentos ensinados e aprendidos na Educação Física, assim como a relação que os alunos estabelecem com os saberes específicos desse componente curricular.

Com base nos dados desta pesquisa, sinalizamos a necessidade de estudos que analisem a relação entre a formação docente em Educação Física e a maneira com a qual o futuro professor concebe a avaliação do ensino e da aprendizagem. Acenamos para investigações que compreendam como o currículo dos Cursos de Licenciaturas aqui pesquisados, em sua estrutura de plano de curso, planos de disciplinas e bibliografias utilizadas, anuncia possibilidades ao debate da avaliação educacional.

Além disso, é preciso compreender como os futuros professores se apropriam dos saberes teórico e prático²² ofertados pelos cursos de formação, fundamentando o debate sobre o tema avaliação.

Referências

1. Frossard ML. Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014. [Dissertação em Educação Física]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2015.
2. Santos W, Maximiano FL. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. Movimento 2013;19(2):79-101. DOI: 10.22456/1982-8918.31062
3. Hoffmann J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Mediação; 2000.
4. Santos W. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. Educação física esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFES; 2008.

5. Souza EC. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão* 2006;25(11):22-39.
6. Nóvoa A. *Profissão professor*. Porto: Porto; 1995.
7. Bauer MW, Gaskell G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes; 2012.
8. Charlot B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
9. Luckesi CC. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez; 1994.
10. Hoffmann J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação; 2001.
11. Esteban MT. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.
12. Hébrard J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação* 1990;(2):65-107.
13. Chartier A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Rev Bras de História da Educação* 2002;(3):9-26.
14. Santos W, Paula SC, Matos JMC, Frossard ML, Schneider O, Ferreira Neto A. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. *J. Phys. Educ* 2016;27(1):1-17. DOI: 10.4025/jphyseduc.v27i1.2737
15. Caldeira AMS. *Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG; 2000.
16. Matos JMC, Schneider O, Mello AS, Ferreira Neto A, Santos W. A produção acadêmica sobre conteúdo de ensino na educação física escolar. *Movimento* 2013;19(2):123-148. DOI:10.22456/1982-8918.34213
17. Certeau M. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes; 1994.
18. Souza NP. *Avaliação na Educação Física. Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: Ibrasa; 1993.
19. Etchepare LS, Zinn JL. A avaliação escolar da educação física na rede municipal de ensino de Santa Maria. *Kinesis* 2001;(24):155-180. DOI: 10.5902/231654648039
20. Rombaldi RM, Canfield MS. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. *Kinesis* 1999;(21):31-36. DOI: 10.5902/231654648119
21. Stieg R. *Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura*. [Dissertação em Educação Física]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física; 2016.
22. Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1992.

Agradecimentos: Os autores agradecem às seguintes agências de fomento, pelo auxílio financeiro destinado à pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes)

Recebido em 03/08/17.

Revisado em 23/03/18.

Aceito em 30/03/18.

Endereço para correspondência: Wagner dos Santos. Instituto de Pesquisa em Educação em Educação Física – Proteoria. Caixa Postal 9905, AGF UNIVERSITÁRIA. Rua Arthur Czartoryski, 455, Loja 1, CEP: 29060-974. E-mail: wagnercefd@gmail.com