



Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Erro é humano”, mas é fonte de aprendizagem

Instruments and criteria in school Physical Education assessment process: “Error is human”, but it is a source of learning

Instrumentos y criterios en el proceso de evaluación en Educación Física escolar: “Error es humano”, pero es fuente de aprendizaje

Luciana Venâncio¹, Luiz Sanches Neto²

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, Brasil

Recebido em: 30/11/2018

Aceito em: 10/05/2019

Resumo

Neste artigo, tratamos da noção de “erro” no processo avaliativo em Educação Física no âmbito da escolarização. O objetivo é diferenciar instrumentos e critérios de avaliação utilizados por três professoras-pesquisadoras e um professor-pesquisador de Educação Física. Para balizar nossa análise, metodologicamente fundamentada em estratégias interpretativas de meta-análise, partimos do pressuposto de que o erro é fonte de aprendizagem. Porém, para que se aprenda com o erro, é necessário qualificá-lo e, nesse empreendimento, pode-se superar os enganos dos(as) próprios(as) avaliadores(as) educacionais e propositores(as) de políticas públicas ao quantificarem a aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Meta-análise.

Abstract

This paper addresses the concept of “error” in the assessment process in school Physical Education. The aim of this study is to differentiate evaluation instruments and criteria used by four Physical Education teachers-researchers. Our analysis is methodologically based on interpretative strategies of meta-analysis, and we assume that the error is a source of learning. However, in order to learn from the error it is necessary to qualify it and, in this endeavor, we can overcome the mistakes of educational evaluators and public policy-makers to quantify school learning.

Keywords: Curriculum. Assessment. Meta-analysis.

Resumen

En este artículo tratamos la noción de “error” en el proceso evaluativo en educación física en el ámbito de la escolarización. El objetivo es diferenciar instrumentos y criterios de evaluación utilizados por tres profesoras-investigadoras y un profesor-investigador de educación física. Para balizar nuestro análisis, metodológicamente fundamentado en estrategias interpretativas de meta-análisis, partimos del supuesto que el error es fuente de

¹ E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

² E-mail: luizitosanches@yahoo.com

aprendizaje. Sin embargo, para que se aprenda con el error es necesario calificarlo y, en ese emprendimiento, se pueden superar los engaños de los(as) evaluadores(as) educacionales y proponentes de políticas públicas al cuantificar el aprendizaje en la escuela.

Palabras clave: Curriculum. Evaluación. Meta-análisis.

Introdução

A avaliação é um dos nós górdios da educação mundial, suscitando tanto a necessidade de compreender diferentes formas avaliativas realizadas em contextos variados quanto por buscar soluções inovadoras respaldadas com práticas bem-sucedidas. Por um lado, o conhecimento da “tradição avaliativa” é invariavelmente criticado pelas teorias educacionais contemporâneas, sendo que os aspectos dessa tradição são frequentemente classificados como sectaristas ou positivistas, ao passo que a solução pela inovação é comprometida com entraves estruturais e administrativos, sobretudo em países que burocratizam demasiadamente os princípios organizacionais do ensino e que valorizam pouco as práticas avaliativas que extrapolam parâmetros tradicionais.

A aplicação de testes padronizados em larga escala é um exemplo de prática avaliativa atrelada à tradição quantificadora. O engodo nessa forma de avaliação sistemática é que o propósito dos testes é inconsistente e contraproducente. Além disso, há professores(as) considerados(as) ineficientes porque seus(as) alunos(as) têm resultados insatisfatórios nos testes. Segundo Popham (2016), com base nos testes (aplicados nos Estados Unidos da América), bons(as) professores(as) abandonam procedimentos inovadores, ao passo que os resultados dos testes mascaram professores(as) que seriam fracos(as), pois se considera que sua intervenção seja satisfatória. Popham ainda denuncia que vários(as) professores(as), elaboradores(as) de políticas educacionais, alunos(as) e familiares dos(as) estudantes(as) não percebem como os testes precarizam a qualidade do trabalho escolar.

Os testes educacionais aplicados internacionalmente, inclusive no Brasil, visam estabelecer parâmetros para comparação de desempenho, aferir níveis de escolarização e avaliar quantitativamente a aprendizagem escolar. Segundo Popham (2016), os testes comparativos possibilitam classificar os(as) alunos(as) individualmente ou em agrupamentos; os testes de nivelamento buscam evidências sobre desempenho, que poderiam servir para o redimensionamento dos processos de ensino e de aprendizagem; e os testes avaliativos enfatizam a qualidade das intervenções realizadas pelos(as) professores(as), geralmente durante todo um período letivo anual.

No caso dos testes avaliativos, embora visem à verificação da qualidade das práticas docentes, os procedimentos de análise são quantitativos e direcionados ao resultado dessas práticas que, por sua

vez, é entendido como a manifestação numericamente decodificada da aprendizagem dos(as) alunos(as). Há problemas no uso descontextualizado de cada tipo de teste e há problemas quando um tipo de teste é utilizado para um propósito que não se coaduna com sua gênese (POPHAM, 2016).

Nesse sentido, os testes comparativos não são adequados aos propósitos de avaliação da qualidade da escolarização. Esses testes contribuem pouco para o trabalho dos(as) professores(as) e levam a avaliações imprecisas sobre a qualidade do trabalho realizado. Popham (2016) considera crucial desconstruir as crenças ingênuas de que os testes educacionais possam ser utilizados de modo intercambiável, para um propósito diferente daquele para o qual foram elaborados.

No caso brasileiro, o uso indiferenciado dos testes em larga escala pode ser prejudicial ao trabalho escolar e à aprendizagem dos(as) alunos(as). Existe o risco de subsidiar as decisões que organizam a dinâmica de cada sistema escolar (nas redes públicas e privadas das diferentes regiões do país) com dados inapropriados, que são fornecidos por testes aplicados erroneamente. Entendemos que as necessidades educativas carecem de compreensão mais detalhada em termos qualitativos, ou seja, carecem de um tipo de análise que se situa fora do escopo dos testes padronizados em voga. Contudo, o levantamento de indícios que ampliem essa compreensão é um empreendimento complexo (GATTI et al., 2011). Conforme Macedo (2017, p. 542), as políticas públicas recentes têm buscado “naturalizar a necessidade de currículos centralizados para uma educação de qualidade”.

Há complexidade tanto na avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares da educação básica quanto das implicações das políticas públicas orientadas à formação permanente dos(as) professores(as). No caso da formação inicial, por exemplo, mesmo iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, mais recentemente, também de Residência Pedagógica (RP) têm efeitos controversos. Batista (2015) ressalta a relevância da avaliação ao apontar que, embora o PIBID amplie a experiência formativa dos sujeitos durante o curso de licenciatura, o programa precisa resolver questões quanto à equidade entre os(as) licenciandos(as).

Além disso, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o PIBID contribui para a formação dos sujeitos envolvidos, o programa pode enfraquecer iniciativas de melhoria efetiva dos problemas estruturais e curriculares de cada curso de licenciatura. Entretanto, é necessário contextualizar os avanços qualitativos do PIBID no sentido de valorização das práticas formativas dos(as) professores(as), incluindo as suas práticas avaliativas (BATISTA, 2015). O sentido formativo da RP parece ser semelhante, porém o programa ainda é incipiente para que análises conjunturais possam ser conclusivas.

No âmbito da Educação Física, parece-nos que a avaliação tem avançado na contramão de algumas práticas tradicionais. Desde a crítica aos modelos de aprendizagem baseados em sequências pedagógicas, que eram comuns até a década de 1980, os resultados da aprendizagem avaliados com critérios normativos de desempenho ou por nível de habilidade têm sido contestados. Segundo Silva e Duarte (2015), não basta a participação dos(as) professores(as) no planejamento, na realização das aulas e na avaliação da própria intervenção para que os(as) estudantes sejam bem-sucedidos(as). Assim, há avanço na crítica, porém há carência de evidências empíricas sobre práticas avaliativas inovadoras (MALDONADO et al., 2017; NEIRA, 2017). É justamente com essa problemática que pretendemos contribuir ao analisar algumas evidências.

Neste artigo, tratamos da noção de “erro” no processo avaliativo em Educação Física no âmbito da escolarização. Nosso objetivo é diferenciar os instrumentos e os critérios de avaliação utilizados por três professoras-pesquisadoras e um professor-pesquisador de Educação Física. Entendemos que a problematização da avaliação pode contribuir para a compreensão da noção de epistemologia na análise de práticas pedagógicas, como apontado por Borges e Sanches Neto (2014) e Sanches Neto e Souza Neto (2014). Quanto à concepção teórica de avaliação no campo da Educação Física escolar, amparamo-nos nas diretrizes apontadas por Betti e Zuliani (2002) sobre dimensão judicativa da avaliação, que suscita uma problematização da ação pedagógica.

Entendemos, assim, que a avaliação implica três categorias: (i) na totalidade do processo avaliativo, indissociado de outros processos educativos; (ii) na mediação entre a conduta de cada estudante e a atribuição de algum conceito interpretativo à conduta; (iii) na contradição entre cada processo avaliativo e as suas implicações metodológicas (SORDI; LÜDKE, 2009). O processo avaliativo coaduna-se com a aprendizagem colaborativa e “esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, no sentido de produzir melhorias” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 316).

A perspectiva de avaliação que subsidiou a nossa pesquisa, portanto, é assumidamente progressista à medida que as expectativas para os diagnósticos, a autoavaliação e a orientação da aprendizagem dos(as) estudantes – como sujeitos da própria aprendizagem – foram atribuídas aos(as) professores(as). Nesse percurso, segundo Betti e Zuliani (2002), é esperado que o processo formativo de cada aluno(a) seja mais crítico e que os(as) estudantes também se autoavaliem de modo contínuo, porque a avaliação serve para a reorientação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Processo de pesquisa, procedimentos metodológicos e participantes

Este artigo tem orientação metodológica qualitativa. De acordo com Luttrell (2010), a orientação qualitativa perpassa todo o processo de pesquisa e considera que há diferentes itinerários válidos e possíveis. A escolha por um itinerário de pesquisa em detrimento de outros, portanto, é intencional e explícita. No nosso itinerário, há uma relação intrínseca entre a problematização, a busca de referências e os modos de análise. Nossas escolhas processuais demandaram procedimentos metodológicos específicos, com ênfase na interpretação. Os procedimentos foram aprovados previamente pelo comitê de ética em pesquisa sob o código 3979-085, sendo que os(as) participantes optaram pela explicitação de sua propriedade intelectual e o não anonimato. Daí a necessidade de identificar a comunidade de que fazem parte.

O processo de pesquisa foi interpretativo, baseado em inferências sobre dados empíricos gerados pelos(as) quatro participantes: três professoras e um professor que fazem parte de um grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as)¹ de Educação Física escolar há doze anos e que trabalharam por no mínimo cinco anos na educação básica. Os dados foram gerados de modo longitudinal e analisados em conjunto pelos(as) participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1998), a pesquisa qualitativa demanda a explicitação das singularidades dos(as) pesquisadores(as) e, nesse sentido, a meta-análise busca sínteses interpretativas respaldadas nessas singularidades. A meta-análise é, portanto, uma análise interpretativa ulterior e mais ampla à interpretação circunscrita a alguma(s) pesquisa(s). Além disso, a meta-análise possibilita rigorosidade temporal à interpretação, por meio da revisão atenta aos detalhes interpretados previamente; o que pode ser realizado pelo(a) próprio(a) pesquisador(a), segundo Bicudo (2014).

No nosso caso, selecionamos nove trabalhos (co)autorais dos quatro participantes e realizamos meta-análise para interpretar os resultados desses estudos, que abrangeram pesquisas, das quais participaram individual e conjuntamente, relacionadas à temática da avaliação e, mais especificamente, à discussão sobre critérios e/ou instrumentos avaliativos. Como processo metodológico que implica a problematização e a reinterpretação, a meta-análise permite romper os limites analíticos anteriores e transgredi-los e, segundo Hooks (2013), há necessidade de transgressão tanto na educação quanto na pesquisa educacional. Então, os procedimentos de meta-análise nos permitiram transgredir as fronteiras estabelecidas nas pesquisas originais nas quais nos baseamos, pois extrapolamos o seu foco em busca de inferências sobre as perspectivas dos(as) participantes acerca de instrumentos e critérios

avaliativos. Optamos por apresentar os resultados da meta-análise interpretativa de acordo com as temáticas que mobilizaram os(as) participantes à avaliação da aprendizagem de seus(as) alunos(as).

Meta-análise

A meta-análise foi realizada em quatro etapas: (i) interpretação da temática das produções autorais dos(as) participantes; (ii) agrupamento temático das produções; (iii) problematização das produções relacionadas ao tema “avaliação”; (iv) reinterpretação das produções selecionadas. Analisamos as publicações dos quatro participantes ao longo dos últimos 12 (doze) anos, que é o período em que têm colaborado mutuamente com a realização de pesquisas sobre os desafios do seu próprio cotidiano escolar. Encontramos 32 (trinta e dois) trabalhos em comum, entre artigos, comunicações em eventos acadêmicos, capítulos e livros, realizados individualmente ou em conjunto pelos(as) participantes. Os trabalhos tratam de temas diversos, associados à Educação Física escolar, e selecionamos nove publicações que abrangem especificamente a temática da avaliação. Para essa seleção, realizamos a leitura de todos os textos encontrados, sendo desconsiderados os que não apresentavam o descritor “avaliação” no título, no resumo, nas palavras-chave ou no corpo do texto. Apresentamos, a seguir, uma síntese dos resultados dos processos de problematização e de reinterpretação para cada texto. A reinterpretação foi subsidiada pela análise crítica dos pressupostos teórico-metodológicos, à luz dos seguintes indicadores apontados por Betti e Zuliani (2002): a avaliação deve ser contínua (englobando diferentes fases e condutas), referir-se às habilidades associadas aos elementos da cultura (por exemplo: brincadeira, jogo, dança, esporte, circo, ginástica, luta, capoeira, vivências e atividades da vida diária), à qualidade dos movimentos e à elaboração de conhecimentos científicos, e direcionar-se aos objetivos específicos das aulas e à expressividade dos(as) alunos.

Quadro 1

Síntese da meta-análise do 1º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Dez critérios para avaliação foram discutidos, abrangendo atitudes, procedimentos e conceitos de modo detalhado. O foco da avaliação recaiu na efetiva preparação dos(as) estudantes para o “enfrentamento dos erros e acertos cotidianos”.	Os critérios avaliativos reforçaram a aparente fragmentação dos saberes na forma de três dimensões dos conteúdos, porém incluíram a noção de coordenação consensual de condutas no processo avaliativo e valorizaram o erro na aprendizagem.

Fonte: SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a à 8a série do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

O primeiro texto aponta certa ambiguidade ao tratar da necessidade de avaliar todas as dimensões dos conteúdos nas aulas de Educação Física, enquanto ressalta que as condutas dos(as) estudantes precisam ser coordenadas consensualmente. O principal avanço do texto está na valorização do erro como fonte de aprendizagem, ao passo que o principal desafio está nos modos de compartilhar os indícios da avaliação com os(as) alunos(as).

Quadro 2

Síntese da meta-análise do 2º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Questionamento de instrumentos e critérios de avaliações externas e discussão sobre a complexidade do processo avaliativo por professores(as) e alunos(as). A autoavaliação trouxe indícios de valorização da aprendizagem.	Valorização da autoavaliação nos processos de ensino e de aprendizagem. Crítica à relevância dos indícios levantados por avaliações externas para potencializar mudanças educativas, pois os instrumentos e os critérios são descontextualizados.

Fonte: VENÂNCIO, Luciana. Autoavaliação na educação física escolar: possibilidades a partir da corresponsabilidade. In: **Anais...** VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana/XII Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro/SP: Unesp, v. 15, 2009, p. S456.

No segundo texto, são questionados tanto os instrumentos quanto os critérios de avaliação, porém a partir de avaliações externas ao contexto da Educação Física escolar. A noção de corresponsabilidade subsidia a autoavaliação que, por sua vez, implica a valorização de pressupostos avaliativos compartilhados por professores(as) e alunos(as) nos processos de ensino e de aprendizagem. O principal avanço do texto está na centralidade das possibilidades levantadas pelos(as) estudantes no processo de avaliação, enquanto há o desafio de que o(a) professor(a) ouça sensivelmente a voz de cada aluno(a).

Quadro 3

Síntese da meta-análise do 3º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Três provas foram discutidas com foco na reflexão por meio de uma articulação entre conceitos, procedimentos e atitudes, visando à aplicação, generalização e explicitação de conhecimentos. As questões abrangeram atividades aeróbias e os sistemas respiratório e cardiovascular.	Enfatiza a necessidade de avaliação de conceitos nas aulas de Educação Física de modo articulado às dimensões dos conteúdos. Há perspectiva de fragmentação dos saberes, mas aponta possibilidades para que a reflexão sobre temas específicos da educação física potencialize a integração desses saberes.

Fonte: ULASOWICZ, Carla; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Educação física escolar e motivação: a influência de um programa de ensino sobre a prática de atividades físicas. Curitiba: CRV, 2011.

O terceiro texto, por um lado, valoriza uma forma tradicional de avaliação, que é a prova escrita. Por outro lado, avança ao apontar possibilidades para a prova escrita no âmbito da Educação Física escolar, de modo contextualizado, a partir da integração de temas complexos.

Quadro 4

Síntese da meta-análise do 4º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
A avaliação dos conteúdos deve estar submetida ao projeto político e pedagógico de cada escola. Os critérios avaliativos devem ser orientados à busca de coerência nas ações pedagógicas.	Perspectiva hierárquica sobre a avaliação submetida ao planejamento coletivo e contribuição para romper o individualismo das ações pedagógicas, sobretudo das práticas avaliativas.

Fonte: VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político e pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, jan./mar. 2012.

No quarto texto, encontramos a perspectiva de que as práticas avaliativas não podem depender de ações individuais dos(as) professores(as), que reforçam o individualismo das práticas. Em sentido oposto, a avaliação na Educação Física escolar necessita coadunar-se com o planejamento coletivo, para que os avanços sejam respaldados pelos pares conforme o projeto político e pedagógico que orienta as ações da comunidade escolar.

Quadro 5

Síntese da meta-análise do 5º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Relatos de experiência docente a respeito da utilização de diferentes instrumentos avaliativos e contextualização do ensino. Discussão sobre a avaliação em aulas, atividades, situações de aprendizagem e projetos.	Diferentes formas de avaliar o processo de aprendizagem e necessidade de instrumentos variados para garantir que o ensino seja contextualizado. A avaliação contribui para integrar as ações pedagógicas que podem fomentar a aprendizagem de modo complexo.

Fonte: ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana. A educação física escolar e o tema saúde: análises, contextos e relatos no ensino fundamental II. In: OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla. (Orgs.). **Educação física escolar e saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-118.

O quinto texto enfatiza que há necessidade de utilizar vários instrumentos para que a avaliação seja contextualizada, pois os(as) estudantes aprendem de modos variados sobre temas que têm níveis distintos de complexidade. Além disso, diferentes ações podem ser integradas por meio da avaliação

como modo de ressignificação da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Quadro 6

Síntese da meta-análise do 6º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Narrativa com reflexões sobre a tomada de decisões no processo avaliativo. Autocrítica a partir de registros de avaliação diagnóstica e relações com a trajetória docente.	A prática avaliativa pode mudar a partir da experiência de cada professor(a), por isso há necessidade de autocrítica para que o processo de avaliação seja coerente.
Fonte: OKIMURA-KERR, Tiemi. O que podemos ensinar “além da prática” na educação física escolar? In: OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz (Orgs.). Educação física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 175-203.	

O sexto texto enfatiza o potencial formativo das narrativas para a autocrítica dos(as) professores(as) sobre o processo avaliativo. Há necessidade de registrar as práticas avaliativas, de modo que a experiência possa ser ressignificada mediante reflexões constantes.

Quadro 7

Síntese da meta-análise do 7º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Discussão detalhada de dez critérios avaliativos por meio de exemplos e relatos de experiência.	A avaliação pode ser realizada por meio de critérios comuns em escolas diferentes, caso a prática avaliativa seja contextualizada.
Fonte: OLIVEIRA, Leandro Pedro; VENÂNCIO, Luciana. Avaliação na educação física: experiências de um professor e uma professora com seus alunos e suas alunas. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla. (Orgs.). Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 97-114.	

No sétimo texto, há o detalhamento de dez critérios avaliativos, mediante a discussão de experiências sobre o processo de avaliação em contextos de escolas diferentes. Embora os critérios sejam comuns, cada professor(a) contextualiza a prática avaliativa de vários modos.

Quadro 8

Síntese da meta-análise do 8º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Narrativa com reflexões sobre a tomada de decisões no processo avaliativo. Autocrítica a partir de um relato de experiência com digressões e questões problematizadoras.	A avaliação abrange os processos de ensino e de aprendizagem à medida que há reflexões do(a) professor(a). Para isso, é necessário ter registros que fomentem a autocrítica.
Fonte: SANCHES NETO, Luiz. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador: “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 170-189.	

O oitavo texto enfatiza que o processo reflexivo é necessário à autocrítica dos(as) professores(as) sobre a avaliação e que, para isso, é imprescindível manter registros das aulas e das reflexões a respeito de cada aula. O texto avança ao problematizar questões complexas que implicam a aprendizagem, como o gênero e a sexualidade.

Quadro 9

Síntese da meta-análise do 9º texto

Problematização da avaliação no texto	Reinterpretação sobre a avaliação
Indícios sobre a avaliação de conteúdos da “dinâmica biológica” (biodinâmica) da Educação Física e acerca da perspectiva dialógica ao compartilhar os resultados da avaliação com os(as) alunos(as).	O processo de avaliação pode mobilizar os(as) estudantes para integrar as diferentes dinâmicas de saberes na Educação Física. É imprescindível que indícios da avaliação sejam compartilhados com os(as) alunos(as).

Fonte: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Conteúdos temáticos: como planejar as inter-relações entre conteúdos e temas nas aulas de educação física. In: SCARPATO, Marta; CAMPOS, Márcia Zendron (Orgs.). **Educação física**: como planejar as aulas na educação básica. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2017. p. 51-70.

No nono texto, o foco está na contribuição do processo avaliativo para a aprendizagem de temas complexos que compõem a especificidade da dinâmica dos saberes na Educação Física. O principal avanço do texto recai na necessidade de compartilhar constantemente os indícios da avaliação com os(as) estudantes.

O erro como fonte de aprendizagem nas aulas de Educação Física

A partir da meta-análise dos textos, entendemos que as práticas avaliativas dos(as) professores(as) indicam a valorização do erro no processo de aprendizagem a partir das aulas de Educação Física. Nessa perspectiva, o erro pode contribuir para a aprendizagem dos(as) estudantes, se for avaliado de modo consistente e houver devolutivas, por parte do(a) professor(a), que fomentem a aprendizagem dos conteúdos e temas. Com isso, os(as) alunos(as) podem ressignificar sua própria experiência ao aprender.

Todavia, os critérios e instrumentos que são utilizados pelos(as) professores(as) nas suas práticas avaliativas precisam ser contextualizados qualitativamente. Caso contrário, pode ocorrer problema

semelhante ao dos testes que desconsideram o potencial do erro na aprendizagem, porque qualificar o erro torna-se irrelevante na análise quantitativa. Assim, o tratamento pedagógico do erro implica o processo de avaliação como uma questão curricular à Educação Física. Nesse caso, a perspectiva de currículo que subsidia esse processo avaliativo é complexa, mas não pode ser normativa, conforme destacam Lopes e Borges (2017, p. 560):

Em contraposição a essas teorizações curriculares, e buscando reforçar a dimensão política no currículo, defendemos que o universo (simbólico) de significação no qual estamos imersos não obedece a leis naturais, nem obedece ao previsível e sequer obedece às lógicas normativas ou a determinismos de qualquer natureza.

A normatização curricular está associada à escola institucionalmente submetida à lógica estruturante capitalista, que limita as condições para que a comunidade escolar tenha autocrítica. Com isso, contraditoriamente, essa lógica aplicada à escola não tem se ocupado criticamente com o que ensinar aos(as) alunos(as) e, por isso, a avaliação também se encontra esvaziada de sentido nas políticas e propostas educacionais. Para Macedo (2017), é necessário questionar se a escola tem que ensinar para, desse modo, explicitar a relevância dos conteúdos escolares no processo mais amplo de educação escolarizada, que abrange a Educação Física como componente curricular.

Nesse questionamento, incluímos o sentido da avaliação, pois se a escola tem o que ensinar, há que se compreender a efetividade dos modos como os(as) professores(as) ensinam e como os(as) alunos(as) aprendem, que são desafios avaliativos. Assim, discutimos a seguir os critérios e os instrumentos de avaliação (conforme o nosso objetivo neste artigo, que é o de diferenciá-los) utilizados pelos(as) professores(as) para alcançar esses desafios.

Critérios de avaliação

Os critérios avaliativos utilizados pelos(as) professores(as) consistem em: assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, conhecimento tácito, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo, aproveitamento de instruções verbais ou gráficas e conceitos específicos (SANCHES NETO, 2017).

A respeito da assiduidade, identificamos que o uso da “chamada temática” possibilita maior envolvimento dos(as) alunos(as), conforme relatado por Oliveira e Venâncio (2017). Há também ênfase variável no conhecimento prévio ou na aprendizagem durante a aula, dependendo do momento em que

a “chamada temática” é realizada. Nesse caso, o foco se dá no conhecimento prévio, se for realizada no início da aula.

Quanto à objetividade da participação e à subjetividade do envolvimento, há diferenças nos modos como os(as) estudantes estabelecem relações com os saberes a partir das vivências nas aulas de Educação Física, porque assumem-se como sujeitos da própria experiência ao longo do processo de aprendizagem (VENÂNCIO, 2017). Esses três critérios (assiduidade, participação e envolvimento) remetem às atitudes implícitas e específicas nas condutas dos(as) estudantes.

Já o conhecimento tácito e o aproveitamento de demonstrações remetem à especificidade dos procedimentos, que são subjacentes às condutas, ao passo em que o conhecimento declarativo e o aproveitamento de instruções dizem respeito aos conceitos, que orientam as condutas dos(as) alunos(as). Segundo Ovens e Butler (2016), os(as) professores(as)-pesquisadores(as), ao compartilharem pressupostos reflexivos com seus(as) alunos(as), contribuem para o reconhecimento da complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física escolar

Assim, os(as) professores(as) avaliam seus(as) estudantes com base em critérios orientados às condutas de modo amplo e complexo. Porém, conforme Betti (2017, p. 59), “é também ao lidar com avaliação que os professores-pesquisadores resvalam para a abordagem dos conteúdos ‘conceitual, procedimental e atitudinal’, que fragmenta os conteúdos, exatamente algo que o grupo tenta superar!”.

Instrumentos de avaliação

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos(as) participantes ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem foram variados: chamada oral (temática), vivências, observação e registro, análise compartilhada de imagens e vídeos, diálogo e instruções verbais, rodas de conversa, preenchimento coletivo de glossário, análise investigativa e argumentação, debate sobre termos e expressões, experimentação e demonstrações visuais, provas individuais ou em grupos, interpretação de representações gráficas, explicitação e escuta (sensível, atenciosa, rigorosa e criteriosa), síntese (por meio de tabelas, gráficos, figuras, mídias etc.), construção de modelos e maquetes, composição de portfólio em formato de vídeo e autoavaliação.

Cada instrumento de avaliação permitiu a contextualização dos processos de ensino e de aprendizagem à medida que os(as) estudantes mobilizaram-se nas situações propostas para cada turma. A mobilização, contudo, depende da compreensão dos(as) alunos(as) sobre os critérios e sobre como os

critérios são avaliados a partir dos instrumentos. Há, portanto, uma relação indissociável entre os critérios e os instrumentos de avaliação, porém é necessário identificar ambos para promover avanços qualitativos.

Considerações finais

É importante que o processo avaliativo fomente a necessidade de construção de sentido e de mobilização dos sujeitos. Ao diferenciarmos os critérios e os instrumentos avaliativos neste artigo, buscamos caracterizar justamente que o “erro” apontado nas avaliações – por não atender eventualmente a alguma norma preestabelecida – pode fomentar a aprendizagem de cada sujeito – à medida que diferentes sentidos podem ser atribuídos pelos sujeitos. A avaliação precisa contribuir com a emancipação e, nesse sentido, não basta que o processo avaliativo esteja engendrado em um projeto de humanização. É necessário que a avaliação seja crítica e fomente a transgressão aos espaços-tempos institucionalizados de poder. Na acepção predominantemente vigente de educação formalizada e escolarizada, a escola parece um espaço de confinamento em regime semiaberto, em que o ajustamento às convenções sociais é a condição para que o período de reclusão seja encerrado após os 12 (doze) anos escolares (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Essa seria a duração mínima, se o período for cumprido durante a idade cronológica idealizada, com a qual uma pessoa está a tornar-se uma pessoa, pois nesse discurso ainda não é considerada plenamente como uma.

Consideramos que mesmo o discurso humanizador, comum às perspectivas educacionais “inovadoras”, que valoriza o processo de humanização no qual cada pessoa desenvolve plenamente o seu próprio potencial e realiza-se como ser humano em sua plenitude, pode mascarar as intencionalidades do processo de ajustamento às convenções sociais que constroem – contraditoriamente – a potencialidade de cada ser humano. Assim, para ter caráter emancipatório, a avaliação não pode ser prescritiva no currículo escolar. Por isso, concordamos com Lopes e Borges (2017) que há potência na ressignificação radical do campo discursivo da educação e que é necessário refutar formas idealizadas de controle, como as práticas avaliativas normatizadas, ainda que sejam aceitas por professores(as) que carecem de criticidade para exercer a sua profissão. Nesse sentido, concordamos também com Duarte (2007), pois, aparentemente, os processos formativos têm sido preteridos em função da elaboração de conhecimentos descontextualizados. Então, a partir da Educação Física escolar, esperamos que este artigo contribua para o aprofundamento da compreensão

sobre critérios e instrumentos avaliativos, de modo a valorizar o erro como fonte de aprendizagem.

Nota

¹ O grupo autônomo não tem qualquer vínculo institucional e utiliza predominantemente espaços públicos para realizar seus encontros presenciais. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>. Acesso em: 30 nov. 2018.

Referências

BATISTA, Deniele Pereira. Formação inicial de professores para a educação básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 89-98, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18931>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BETTI, Mauro. Ensino e pesquisa em educação física escolar: o que os acadêmicos têm a aprender com os professores-pesquisadores. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-64.

_____; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, set. 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 9, p. 7-20, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9nespp7>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18914>. Acesso em: 24 mai. 2019.

DUARTE, Cátia Pereira. Buscando lentes para analisar os professores frente aos seus saberes. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 9, p. 43-49, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18645>. Acesso em: 24 mai. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 24 mai. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

LUTTRELL, Wendy (Org.). **Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice.** New York: Routledge, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

MALDONADO, Daniel Teixeira; JESUS, Felipe de Souza; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no currículo da educação física: a concepção apresentada na versão preliminar da base nacional comum curricular. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 152-185, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1730>. Acesso em: 24 mai. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. In: Fundação Carlos Chagas (Org.). **Prêmio Rubens Murillo Marques: experiências docentes em licenciaturas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017, v. 53. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5552>. Acesso em: 24 mai. 2019.

OLIVEIRA, Leandro Pedro de; VENÂNCIO, Luciana. Avaliação na educação física: experiências de um professor e uma professora com seus alunos e suas alunas. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as).** Curitiba: CRV, 2017. p. 97-114.

OVENS, Alan; BUTLER, Joy. Complexity, curriculum, and the design of learning systems. In: ENNIS, Catherine D. (Org.). **Routledge handbook of physical education pedagogies.** New York: Routledge, 2016. p. 97-111.

POPHAM, William James. Standardized tests: purpose is the point. **Educational Leadership**, v. 73, n. 7, p. 44-49, abr. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096158>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In: SCARPATO, Marta; CAMPOS, Márcia Zendron de (Orgs.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica.** 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2017. p. 115-136.

_____; SOUZA NETO, Samuel de. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na educação física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 205-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18912>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SILVA, Warley Almeida; DUARTE, Cátia Pereira. Saberes docentes de educação física nas propostas

curriculares do colégio de aplicação João XXIII. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 98-119, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14996>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/310>. Acesso em: 24 mai. 2019.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín (Orgs.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. Salamanca: Aquilafuente, 2017, p. 419-427. Disponível em: <https://edicionesusal.com/wp-content/uploads/2017/07/978-84-9012-769-8.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.