

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE -
UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VIVIANE RIBEIRO PEREIRA

**BASES TEÓRICAS ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P436b Pereira, Viviane Ribeiro.

Bases teóricas acerca da avaliação
escolar em cursos de licenciatura em
educação física [Recurso eletrônico] /
Viviane Ribeiro Pereira - 2019.

181 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação
educacional - Finalidades e objetivos. 3.
Professores de educação física- Formação.
I. Título.

CDD. 22. ed. 371.26

VIVIANE RIBEIRO PEREIRA

**“BASES TEÓRICAS ACERCA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 11 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

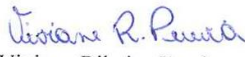

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Orientador - UNESC)


Prof. Dra. Marta Sueh de Faria Sforzi
(Membro - UEM)


Prof. Dr. Ademir Damazio
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Augusto Euzébio
(Suplente - UFPR)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Viviane Ribeiro Pereira
Mestranda

Para
minha família,
meu “porto seguro”.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa em nível de mestrado não seria possível sem um conjunto de pessoas que contribuíssem e contribuíram. Assim, neste espaço agradeço individualmente às pessoas que contribuíram para minha formação e para que esta pesquisa se objetivasse. Dessa forma, agradeço:

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção (GEPEFE), da Universidade do Extremo Sul Catarinense, que muito me auxiliaram na caminhada, desde a formação inicial até o presente momento. Agradeço pelos momentos de estudos, reflexões, carinhos e afetos compartilhados.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC), que no período do mestrado contribuíram para minha formação. Agradeço especialmente ao líder do grupo, professor Ademir Damazio, que com sua simplicidade me ensinou a ser cada dia mais humana.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual fez parte de minha formação inicial e permitiu a iniciação à pesquisa.

Ao professor João Fabrício Guimara Somariva, orientador do TCC na formação inicial, que ainda na graduação, em suas magníficas aulas e orientações, fez acender em mim o interesse por este objeto de estudo e ainda por me incentivar e apoiar nos estudos de forma imensurável.

Ao meu orientador, Vidalcir Ortigara, que sem medir esforços e com muita paciência, me orientou nesse percurso e esteve sempre presente para as dúvidas que surgiram e para me ouvir em inúmeros momentos. Certamente esse processo não seria possível sem suas excepcionais orientações.

Às minhas amigas, Vanessa da Silva da Silveira e Taina Pereira, que desde a graduação nunca me permitiram desistir da caminhada. Agradeço pelos inúmeros momentos juntas, pela divisão das dúvidas e angústias durante o processo, bem como pelos momentos prazerosos que juntas vivemos.

Aos professores de minha formação inicial, em especial aos professores Luis Afonso dos Santos, Bruno Dandolini Colombo e Carlos Augusto Euzébio “Kabuki”, por ofertarem apoio e incentivo na decisão de realizar o processo seletivo do mestrado, uma vez que me auxiliaram significativamente durante essa caminhada.

Aos colegas da formação inicial em Educação Física, turma 2016/02 – UNESC, cujo convívio me ajudou a crescer profissionalmente e pela amizade durante os anos da formação.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Arlete Beatris Ribeiro e ao meu pai, Sandro Rogério Felisberto Pereira, por acreditarem em mim e em meu potencial de seguir os estudos e por nunca me deixarem desistir deles. Mesmo com suas dificuldades, nunca permitiram que nada me faltasse, sempre em prol da minha formação humana. *Ah*, mãe, obrigada por todos os momentos compartilhados e por compreender que às vezes não conseguia visitá-la... *Ah*, pai, suas ligações sempre vieram nos momentos exatos, você sabia perfeitamente – mesmo estando a milhares de quilômetros de distância – quando eu precisava falar e “desabar”. Não há palavras para descrever apoios familiares.

Aos meus professores da Educação Básica da Escola Estadual de Educação Básica Castro Alves e da Escola Estadual de Educação Básica Normal, com quem ainda hoje tenho contato, por acreditarem em mim e me incentivarem a avançar nos estudos.

Aos membros da banca, Ademir Damazio e Marta Sueli de Faria Sforini, pela dedicação na avaliação do trabalho desde a banca de qualificação, o que muito contribuiu no processo da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC e aos colegas da turma 2017/01, que estiveram presentes nesse processo me auxiliando e proporcionando o conhecimento necessário.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, Vanessa Morona Dias, que por inúmeros momentos me ouviu com atenção e carinho além de sempre, com muito profissionalismo, atender às minhas demandas.

Aos colegas do GPEMAHC, Patrick Leandro Felipe e Bruno Duarte da Silva, pelo auxílio na elaboração das ilustrações. O “toque” de vocês, não tenho dúvidas, foi indispensável para a qualificação da análise.

Aos bibliotecários da UNESCO, em especial à Patrícia Cristina da Silva, que não mediu esforços para me auxiliar na procura das obras no acervo da Universidade. Sempre disposta, com humor e total dedicação, na busca incessante pelas referências.

Às bibliotecárias das outras Instituições de Ensino Superior em que estive, Rita e Cristiane, que me auxiliaram na busca pelas referências necessárias não encontradas na biblioteca da UNESCO.

À minha amiga de longa data, Cleomara de Oliveira Pereira, que também me amparou na busca incessante de referências existentes em outros polos das Instituições de Ensino Superior.

À diretora Delânia e à secretária Sarina, da Escola de Educação Infantil Vanolda Gregório Espíndula, que, com o esforço da gestão escolar no período em que eu estava no exercício de magistério, no ano de 2017, sempre apoiaram meus estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

A todos o meu eterno muito obrigado!

Cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem.

Coletivo de Autores (1992)

RESUMO

Os estudos sobre avaliação na formação inicial de professores ainda solicitam avanços, uma vez que há poucos trabalhos com foco neste tema, em especial nos cursos de Educação Física. Para contribuir com esse debate, a pesquisa objetivou investigar o que revelam as obras referenciadas pelos cursos de Educação Física de instituições do Sul catarinense a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar. Foram analisadas 32 obras referenciadas, tendo como parâmetro geral de análise o par categorial *objetivo/fim (O/F)*. As obras foram classificadas em dois grupos. O primeiro, com 20 obras, foi caracterizado como *obras com objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica*. Esse grupo está subdividido em dois conjuntos: a) obras centradas na aplicação de instrumentos e critérios orientadores; b) obras centradas na medição de habilidades e capacidades motoras. A análise desse grupo permitiu apontar que elas apresentam o objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da atividade pedagógica, indicando a presença de conteúdo empírico referente à avaliação escolar. O segundo grupo, com 12 obras, foi caracterizado como *obras com objetivo/fim da ação avaliativa com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica*, também subdividido em dois conjuntos: a) obras com elementos genético-teóricos não desenvolvidos; b) obras com indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento. Nesse grupo a ação avaliativa apresenta indícios de articulação com a atividade pedagógica e indicações de conteúdo teórico relativo à avaliação escolar. Inferiu-se que a maioria do referencial da formação de professores em Educação Física do Sul catarinense apresenta a ação avaliativa desarticulada da finalidade da atividade pedagógica e apresenta caráter empírico. Essas evidências obliteram a possibilidade de uma ação avaliativa que verifique o que o estudante aprendeu, ou não, para poder fazer as correções, bem como de o professor realizar uma organização didático-pedagógica com finalidade de apropriação de conhecimentos teóricos pelos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação. Objetivo/fim. Educação Física. Formação de Professores.

ABSTRACT

The studies about evaluation in the initial teachers formation still request advances since there are few studies focusing on this theme, especially in the Physical Education courses. To contribute to this debate, this research aimed to investigate what the sources referenced by the Physical Education courses of institutions in the southern state of Santa Catarina regarding the relation between the objective and the end of the school evaluation action. A total of 32 referenced sources were analyzed, having as general parameter of analysis the objective/end categorical pair (O/E). The sources were classified into two groups. The first one, with 20 studies, was characterized as sources with objective/end of the disaggregated evaluative action of the purpose of the pedagogical activity. This group is subdivided into two groups: a) sources centered on the application of instruments and guiding criteria; b) sources centered on the measurement of motor skills and abilities. The analysis of this group allowed pointing out that they present the objective/end of the disaggregated evaluative action of the pedagogical activity, indicating the presence of empirical content related to the school evaluation. The second group, with 12 sources, was characterized as sources with objective/end of the evaluation action with articulation indications with the purpose of the pedagogical activity, also subdivided into two groups: a) works with genetic-theoretical elements not developed; b) works with indication of genetic-theoretical elements in development. In this group, the evaluation action shows signs of articulation with the pedagogical activity and indications of theoretical content related to the school evaluation. It was inferred that most of the referential of teacher training in Physical Education of the southern Santa Catarina presents the evaluation action disjointed of the purpose of the pedagogical activity and presents an empirical characteristic. These evidences eliminate the possibility of an evaluation action that verifies what the student has learned, or not, to be able to make the corrections, as well as the teacher to organize a didactic-pedagogical scheme with the purpose of appropriation of theoretical knowledge by the students.

Keywords: Evaluation. Objective/End. Physical Education. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Conjunto O/F-CIC.	104
Figura 2: Conjuntos O/F-CIC e O/F-CHC.	115
Figura 3: Objetivo/fim dos conjuntos O/F-CIC e O/F-CHC.	116
Figura 4: Conjunto O/F-GTND.	139
Figura 5: Conjuntos O/F-GTND e O/F-GTED.	155
Figura 6: Objetivo/fim dos conjuntos O/F-GTND e O/F-GTED.	156
Figura 7: Percorso completo da análise das obras de ambos os grupos	157
Figura 8: As obras analisadas e seus respectivos grupos e conjuntos .	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de obras encontradas em cada IES.	38
Tabela 2: 1ª seleção – Número de obras contendo palavra <i>avaliação</i> no sumário/índice.	39
Tabela 3: 2ª seleção – Categorias da palavra <i>avaliação</i> no sumário/índice.	40
Tabela 4: Síntese das obras selecionadas para análise.	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
AMUREL	Associação dos Municípios da Região de Laguna
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção da Universidade do Extremo Sul Catarinense
GPEMACH	Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma abordagem Histórico-Cultural
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério de Educação
O/F-AAP	Obras com objetivo/fim da ação avaliativa com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica
O/F-CE	Obras com conteúdo empírico
O/F-CHC	Obras com objetivo/fim centrado na medição de habilidades e capacidades motoras
O/F-CIC	Obras com objetivo/fim centrado na aplicação de instrumentos e critérios orientadores
O/F-CT	Obras com indicação de conteúdo teórico
O/F-DAP	Obras com objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica
O/F-GTED	Obras com objetivo/fim com indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento
O/F-GTND	Obras com objetivo/fim com elementos genético-teóricos não desenvolvidos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROVA BRASIL	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
PROVINHA ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP Paulo	Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Pública
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	27
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
2 AVALIAÇÃO E A RELAÇÃO OBJETIVO/FIM	43
2.1 INTRODUÇÃO À AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	43
2.1.1 Avaliação na Educação Física escolar	54
2.2 O CONTEÚDO DE AVALIAÇÃO NA RELAÇÃO OBJETIVO/FIM	60
2.2.1 Par categorial objetivo/fim	61
2.2.2 Conteúdo do conceito: empírico ou teórico.....	71
3 ANÁLISE DAS OBRAS NA RELAÇÃO OBJETIVO/FIM	81
3.1 OBJETIVO/FIM DAS AÇÕES AVALIATIVAS DESARTICULADO DA FINALIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	82
3.2 OBJETIVO/FIM DAS AÇÕES AVALIATIVAS COM INDÍCIOS DE ARTICULAÇÃO COM A FINALIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA.....	117
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	165
ANEXO(S)	175
ANEXO A – TRABALHOS SELECIONADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	176
ANEXO B – IES’S E SUAS DISCIPLINAS CONTENDO A PALAVRA AVALIAÇÃO NO TÍTULO	177
ANEXO C – LISTAGEM DAS OBRAS ANALISADAS.....	178
ANEXO D – PORCENTAGEM DO NÚMERO DE OBRAS NOS CONJUNTOS E GRUPOS.....	181

1 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O caminho percorrido até a presente pesquisa é decorrente de vários questionamentos sobre a avaliação escolar em Educação Física. Eles iniciaram ainda no ensino básico, uma vez que buscávamos compreender as avaliações, transformadas em expressões numéricas atribuídas pelos professores, aparentemente sem nenhum critério ou instrumento objetivo, ao menos este não nos era apresentado para justificar esta ou aquela “nota”.

Partimos do pressuposto de que a “nota”, apresentada ao final de um período escolar, era atribuída pela simples presença e/ou práticas nas aulas, sem ter direcionamento. De acordo com González e Fensterseifer (2009), na Educação Física escolar está ocorrendo um esvaziamento da função do professor, pois sua prática não está mais dirigida para o tecnicismo¹, tampouco voltada para os conhecimentos científicos. “[...] a EF [Educação Física] se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver.” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12, grifo nosso). Dessa forma, o professor de Educação Física, sem saber qual sua função na escola, avalia mediante a presença e/ou participação nas aulas, extinguindo conhecimentos científicos.

Essa falta de clareza na avaliação da Educação Física escolar expressa preocupações também de pesquisadores, como no caso de Etchepare (2000). A autora expõe que os estudantes do ensino básico estão insatisfeitos com os processos avaliativos aos quais são submetidos nas aulas de Educação Física, pois não compreendem os registros e critérios dos professores. Por sua vez, os professores alegam que tal situação se deve ao curso de formação inicial que realizaram, por não lhes fornecer subsídios suficientes para o processo avaliativo.

Diferente da posição dos professores, sujeitos da pesquisa de Etchepare (2000), após ingressarmos no curso de licenciatura em Educação Física, no desenvolvimento da disciplina *Avaliação na Educação Física*, foi-nos possível compreender melhor – mas, evidentemente, não de modo totalmente suficiente – essa *ação*

¹ Aulas de Educação Física voltadas para o treinamento das técnicas das práticas esportivas.

indispensável do professor em sua atividade pedagógica². No entanto, considerávamos que ainda necessitávamos de mais esclarecimentos sobre a temática.

Com esse foco, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisamos o entendimento referente à avaliação escolar dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física. Nosso intuito foi compreender se, no decorrer do curso, os acadêmicos alteravam seu entendimento sobre o tema. Os dados demonstraram uma considerável mudança na compreensão dos acadêmicos sobre a avaliação escolar em seu processo de formação inicial. Além disso, consideramos que a disciplina específica de avaliação escolar teve grande relevância para apropriação do conhecimento relativo ao tema.

Porém, uma disciplina na matriz curricular dos cursos de Ensino Superior de licenciatura em Educação Física que aborde especificamente avaliação escolar não se constitui regra. Pesquisas como de Fuzii (2010) e Maximiano (2015) pontuam a ausência da disciplina nos currículos, bem como a necessidade de os cursos discutirem sua inserção, pois, em sua maioria, não têm espaço para esse tema nos currículos de formação inicial.

Nesse sentido, a soma das vivências – como estudante do ensino básico, na formação inicial e na condição de bolsista em grupos de pesquisa e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – nos proporcionou a possibilidade de continuidade dos estudos da graduação. A pretensão é a compreensão dessa ação – avaliação – da educação, que é elemento constitutivo da atividade de estudo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Um dos caminhos escolhidos para a busca – de maior compreensão da ação de avaliar – foi o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, com o propósito de entender de forma mais aprofundada a formação do professor de Educação Física e sua relação conceitual com a avaliação escolar. Nesse contexto, desenvolvemos nosso estudo com base na teoria histórico-cultural e, especificamente quanto à temática, debruçamo-nos sobre as obras de Davíдов³ (1982, 1985, 1988) e Freitas (1995).

² Entendemos a Atividade Pedagógica como a defendida por Moura (2017, p. 7): “[...] a unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem dos sujeitos nos processos intencionais de formação humana [...]”

³ As obras deste autor se apresentam com diferentes grafias na transliteração do russo para as línguas ocidentais – Davíдов, Davýdov e/ou Davydov. Nas citações faremos a referência conforme consta em cada obra citada.

Em concordância com esses estudos, utilizamo-nos do materialismo histórico dialético como método de pesquisa, pois compreende o homem como um ser social, que se constitui pela e na atividade (LEONTIEV, 1978). E a educação, na presente perspectiva, apresenta como tarefa a contribuição para o desenvolvimento do homem nas suas máximas possibilidades.

Considerando que nossa pesquisa está centrada na discussão da educação, orientamo-nos pelo ponto de vista de Araujo e Moraes (2017), que afirmam que o objeto central das pesquisas nessa área é a atividade pedagógica. Estudar a atividade pedagógica na perspectiva do método materialista histórico dialético implica compreendê-la como ponto de partida e ponto de chegada inscrita na categoria do *trabalho*, isto é, a atividade particular entre o gênero humano (universal) e o indivíduo (singular) (ARAUJO; MORAES, 2017).

Considerar a atividade pedagógica como objeto central é bastante abrangente. No interior de uma pesquisa, há análise de diferentes manifestações ou “temáticas”, como por exemplo: formação de professores, currículos escolares, entre outros (ARAUJO; MORAES, 2017). Nesse sentido, a *avaliação* – temática de nossa pesquisa – constitui uma particularidade do objeto central, a atividade pedagógica.

A avaliação como parte constitutiva da atividade humana se configura como inerente e reguladora dela, pois está na relação entre a intenção e a objetivação da atividade (MORAES, 2008). Apoiando-nos na estrutura da atividade exposta por Leontiev (1978), pontuamos que a avaliação se constitui na relação entre objetivo (finalidade) e objeto (objetividade alcançada). Isto é, toda atividade humana possuiu uma determinada finalidade, algo vislumbrado e definido que, ao se efetivar, traduz uma nova objetividade que foi alcançada com a atividade. Ela se realiza nessa relação, uma vez que analisa o processo de ações e operações da atividade com vistas à finalidade posta. Nesse contexto, distanciamentos da objetividade pretendida, caso se verifiquem, indicam a necessidade de correção e revisão dos meios, manuseios ou do percurso a ser feito para alcançá-la.

A avaliação é parte importante no processo educacional. Na perspectiva materialista histórica dialética, ela tem como tarefa, com outras ações, contribuir para o pleno desenvolvimento do gênero humano, a formação do homem no homem (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Há, pois, uma relação entre educação e desenvolvimento humano. Nessa linha de pensamento, a partir do postulado por Leontiev (1978) de que o homem se desenvolve em atividade, Davíдов (1988) considera como atividade principal dos

escolares a de estudo. Na organização do ensino, para que os alunos entrem em atividade, o autor expõe, entre outras⁴, duas ações indissociáveis das demais: *controle* e *avaliação*. O controle, que também é uma forma de avaliação, atenta para o desenvolvimento de cada ação promovida na atividade, seu fim, enquanto a avaliação tem papel de verificar a finalidade da atividade.

Como partimos do pressuposto que a função da escola constitui-se na socialização dos conhecimentos humanos elaborados historicamente, a avaliação a ser realizada deve evidenciar se essa função está sendo cumprida. Então, ao contrário do que alguns professores argumentam, a avaliação é um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. São as avaliações sistematizadas da aprendizagem escolar que podem elucidar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (MORAES, 2008, p. 47).

Freitas (1995) pontua que a avaliação deve estar articulada com os objetivos, formando o par dialético avaliação/objetivos. Nesses objetivos – expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planejamentos dos professores – manifestam-se a concepção de educação e de sociedade que possuem.

Considerando esse par dialético, ponderamos que ao avaliar a atividade dos estudantes, o professor possui um objetivo (fim) que, intrinsecamente, almeja um determinado projeto de sociedade e de educação. Na formação inicial do professor não é diferente, uma vez que o trato e a importância atribuídos à avaliação se objetivam na concepção de educação, de maneira geral, do curso. Assim, diante do cenário político e social em que nos encontramos, a pesquisa sobre a avaliação e a formação inicial de professores se apresenta relevante. Isso se quisermos contribuir para uma educação transformadora da realidade social que desenvolva o ser humano nas suas máximas possibilidades.

Se o professor tem um papel importante no processo avaliativo, o conhecimento sobre teorias

⁴ As ações de estudo, segundo Davídov (1988), constituem-se em: *transformação dos dados da tarefa; modelação da relação; transformação do modelo da relação; construção do sistema de tarefas particular; controle e avaliação.*

de avaliação, a reflexão sobre práticas avaliativas e ainda a oportunidade de vivenciar experiências diferenciadas de avaliação durante sua formação, as quais busquem uma implementação das idéias propostas pelos especialistas da área, adquirem um significado duplamente importante. (MENDES, 2006, p. 94).

Com base nessas reflexões sobre avaliação escolar e para que possamos avançar em sua compreensão, necessitamos entender as principais linhas de debate em torno da temática. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica a fim de compreender o que se apresenta atualmente em termos de pesquisa sobre avaliação e formação de professores, visto que o foco do presente estudo é a avaliação na formação inicial de professores de Educação Física.

A revisão ocorreu nos meses de maio e junho do ano de 2017. Estabelecemos como referências de busca os bancos de dados, tais como: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Google Acadêmico*. Em todos os bancos utilizamos os mesmos descritores de busca: “Avaliação Escolar”, “Formação de Professores” e “Educação Física Escolar”.

Com os descritores de busca encontramos, aproximadamente, 1.500 resultados. Evidentemente, a leitura de todos os trabalhos tornou-se inviável devido ao tempo para a realização de uma pesquisa em nível de mestrado. Por essa inviabilidade, alguns critérios de seleção se fizeram necessários. Inicialmente, realizamos a leitura dos títulos a fim de buscar pesquisas que tivessem as palavras *formação de professores*, *formação inicial de professores* e/ou *avaliação*, o que resultou na seleção de 60 trabalhos. A ação seguinte foi ler os seus resumos, selecionando os trabalhos⁵ referentes à formação de professores e à avaliação escolar de forma simultânea. Nesse sentido, o número de trabalhos reduziu para 7, sendo 2 dissertações (MAXIMIANO, 2015; MENDES 2005) e 5 teses (SOARES, 2014; MENEZES, 2014; CUNHA, 2009, FUZII, 2010; MENDES, 2006). (Anexo A).

Os autores analisados são unânimes em afirmar que a avaliação presente nas escolas possui a pretensão de classificar, selecionar e medir a capacidade de memorização dos estudantes, não estabelecendo

⁵ A fim de qualificar a pesquisa, destacamos que não foi utilizado recorte temporal nem seleção por determinado tipo de fonte, como artigos, dissertações ou teses.

relações com suas aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação não é empregada em prol da aprendizagem, mas busca atender exigências burocráticas. Contrapondo-se a esse modelo avaliativo, as pesquisas afirmam que a avaliação não é sinônimo de nota, exame ou medida, mas parte importante que integra o processo de ensino e aprendizagem, devendo estar em consonância com a aprendizagem dos estudantes.

Além da uniformidade em relação à concepção de avaliação no processo educativo, os trabalhos também comungam de outras questões. Uma dessas convergências é a relação da avaliação, nas discussões e currículos, na formação de professores em geral e, em específico, de Educação Física.

Soares (2014), Menezes (2014) e Mendes (2006) afirmam que há necessidade de maiores estudos referentes à avaliação na formação inicial em licenciatura. Denunciam que o tema não possui lugar definido dentro do currículo, pois são diluídos em outras disciplinas pedagógicas. No âmbito da licenciatura específica em Educação Física, Fuzii (2010) e Maximiano (2015) reforçam o dito nas pesquisas anteriores, e ainda denunciam a ausência e a necessidade, nos cursos, da disciplina específica de avaliação escolar numa perspectiva que vá além de medidas e abordagens excludentes.

Neste estudo, consideramos que os professores terão a possibilidade de realizar uma avaliação relacionada com os objetivos da atividade e de maneira crítica se esta compreensão lhes for oferecida já na formação inicial. De acordo com Mendes (2006, p. 39), “isso significa formar professores para agirem como sujeitos e não como meros executores do processo educativo ou das políticas educacionais.” De todo modo, isso refletirá em sua prática docente, pois muitos professores realizam o processo avaliativo referenciados em suas vivências como estudantes na educação básica e no Ensino Superior onde, na maioria das vezes, predomina a avaliação técnica (MENDES, 2005).

Cunha (2008) e Mendes (2005) realizaram suas pesquisas com professores universitários de cursos de licenciatura em Educação Física nos Estados de São Paulo e Paraná, respectivamente. Evidenciam que há uma concepção técnica entre os professores quando se referem à avaliação escolar, isto é, somente como verificação de aprendizagem. Entretanto, manifestando serem contrários a essa concepção, pontuam a existência de professores universitários que veem a avaliação como um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, como uma forma de acompanhar e verificar a aprendizagem dos alunos, o que expressa possibilidades de uma visão crítica sobre avaliação.

A formação inicial de professores, ministrada por docentes com concepções de educação e avaliação distintas – ainda que prevaleça, na maioria das vezes, a concepção técnica devido à sua formação e histórico da Educação Física escolar –, termina por objetivar nos acadêmicos esta condição, em especial aqui, no professor de Educação Física. De acordo com as pesquisas citadas, os professores da área não compreendem a avaliação como processo de evolução e construção de conhecimento, mas como necessária para estimular a participação dos alunos nas aulas, acentuando a percepção da avaliação como técnica que, na Educação Física, centra-se nos aspectos das habilidades e capacidades motoras relacionadas à prática esportiva ou de realização de exercícios físicos. Disso decorre, para nós, a relevância de propiciar um espaço específico no currículo para a discussão da avaliação como imprescindível para o processo de formação e qualificação do professor de Educação Física.

Na exploração dos trabalhos da revisão bibliográfica, percebemos que, nas duas últimas décadas, as pesquisas na área da avaliação escolar e formação de professores vêm timidamente se apresentando no âmbito da pesquisa brasileira. Os estudos de Hoffmann (2001), Luckesi (2009), Vasconcellos (1998), entre outros, anunciam esse incremento. Entretanto, há lacunas a serem preenchidas na formação inicial do professor, uma vez que ainda se apresenta, em grande maioria – como visto na revisão bibliográfica –, com a possibilidade de produzir uma prática da avaliação escolar baseada na exclusão e classificação dos alunos.

Ainda que se identifique um tímido aumento das pesquisas sobre formação de professores e avaliação escolar de caráter crítico, quando nos voltamos à área específica de Educação Física, carecemos ainda mais de estudos sobre a temática. Mesmo que a avaliação na formação de professores em Educação Física seja considerada relevante, isso não se expressa na produção acadêmica da área, tendo em vista a relativa escassez de estudos. Talvez essa condição seja decorrente do próprio contexto histórico da disciplina que tinha como finalidade, por exemplo, treinar e/ou “procurar talentos esportivos”, ser auxiliar de outras disciplinas escolares ou, até mesmo, promover e manter a higiene dos estudantes (BRACHT, 1999). Somente a partir dos anos 1980 surgiram propostas didático-metodológicas para a Educação Física escolar para às quais a formação dos sujeitos passa a ser considerada como partícipe da finalidade da práxis pedagógica.

A área da Educação Física tem ampliado seus estudos de maneira tênue, principalmente, em relação ao seu objeto de estudo, como

apresentado por Nascimento (2014). A autora avança no que concerne às discussões da área e auxilia na compreensão de questões conceituais e pedagógicas que, até o momento, não se faziam presentes na literatura brasileira da área. Sua pesquisa tem como aporte teórico a perspectiva histórico-cultural e, em particular, o Ensino Desenvolvimental de Davídov (1988). Esse autor expõe seis ações da atividade de estudo, sendo duas delas relativas à avaliação. Nosso trabalho se guia pela mesma base teórica, estabelecendo relações das ações de controle e avaliação de Davídov (1988) com os objetos de avaliação na formação de professores em Educação Física.

Constituindo-se uma das ações da atividade pedagógica, a avaliação, segundo Davídov (1988), permite identificar a compreensão/apreensão – e em que medida – do conteúdo pelo estudante e, também, se esta corresponde aos objetivos estabelecidos pelo professor. Diante disso, reafirmamos a importância da avaliação, pois nela está a possibilidade do professor compreender o nível de conhecimento que o estudante tem no início da atividade de estudo, o que lhe proporciona verificar a apropriação do conhecimento e a identificação das possibilidades de ampliá-lo. Esse movimento é o que afirma a contínua apreensão de conhecimento pelo aluno. Esta é a relação central entre a finalidade posta (objetivo) pelo professor no ensino e a objetividade alcançada (objeto) na atividade de estudo pelo aluno: apreensão, pelo estudante, do conceito com conteúdo teórico.

Na Educação Física, essa apreensão ocorre mediante a compreensão do objeto de estudo que, de acordo com Nascimento (2014), compõe-se de três relações essenciais: *criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro; e domínio da própria ação corporal*. As três relações estão presentes em todas as atividades da cultura corporal, mas uma sempre estará no centro, enquanto as outras ficarão subordinadas à relação central.

Retornando à reflexão da avaliação escolar nos cursos de licenciatura em Educação Física, vale dizer que nossos estudos de revisão bibliográfica indicam certa incoerência tanto na prática docente dos egressos dos cursos de graduação quanto na formação inicial. Por isso, consideramos importante a compreensão das condições regionais de desenvolvimento da formação dos professores. Isso por que, mesmo vinculados às Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, nas Diretrizes de graduação na área específica – no caso, da Educação Física –, os cursos têm particularidades que necessitam ser explicitadas na relação com esses parâmetros gerais. As pesquisas em relação à avaliação que abrangem cursos de graduação em Educação Física no

Estado de Santa Catarina são poucas, se não inexistentes. É nesse contexto que nossa pesquisa se apresenta, isto é, pela carência de estudos referentes à avaliação no âmbito da formação de professores em Educação Física no Estado.

Mediante nossa impossibilidade de analisar todos os cursos de Educação Física do Estado de Santa Catarina, delimitamos para pesquisar os cursos de Instituições de Ensino Superior localizadas no Sul do Estado. Dessa forma, esta pesquisa tem como temática as *bases teóricas acerca da avaliação escolar em cursos de licenciatura em Educação Física*. Visa responder à seguinte questão: o que revelam as obras referenciadas pelos cursos de Educação Física de instituições do Sul catarinense a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar? Como material de análise, estabelecemos as referências bibliográficas básicas indicadas em cada disciplina obrigatória do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), uma vez que é sobre elas, a princípio, que os alunos se debruçarão para estudar. Nesse sentido, objetivamos investigar o que revelam as obras referenciadas pelos cursos de Educação Física de instituições do Sul catarinense a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar. Desse objetivo geral decorre um objetivo específico: analisar o que as referências básicas indicadas nos PPC dos cursos de Educação Física do Sul catarinense apontam como conteúdo de avaliação escolar.

Expostos o processo de constituição do objeto, do problema e dos objetivos da pesquisa, na próxima seção apresentamos os procedimentos metodológicos.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como dito anteriormente, diante da necessidade de delimitar o espaço da pesquisa, estabelecemos como recorte espacial o sul do estado de Santa Catarina, composto por 3 microrregiões: AMREC⁶, AMESC⁷ e

⁶ Associação dos Municípios da Região Carbonífera – compõe-se dos municípios: Balneário Rincão, Cocal do Sul; Criciúma; Forquilha; Lauro Müller; Morro da Fumaça; Nova Veneza; Içara; Orleans; Siderópolis; Treviso; e Urussanga.

⁷ Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense – compõe-se dos municípios: Araranguá; Balneário Arroio do Silva; Balneário Gaivota; Maracajá; Ermo; Turvo; Sombrio; Jacinto Machado; Meleiro; Morro Grande;

AMUREL⁸. Nelas, há vários cursos de licenciatura de Educação Física, tanto na modalidade presencial quanto de Educação a Distância (EAD). A opção foi pelos cursos presenciais que, em sua maioria, são ofertados por Universidades Comunitárias⁹. Por tais características, o acesso ao PPC e à biblioteca ocorreu com maior facilidade. No Sul catarinense, há 5 Instituições de Ensino Superior (IES's) que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial, 3 IES's comunitárias e 2 de caráter privado. No decorrer da exposição da metodologia, utilizamos as letras *A, B, C, D, E* para nos referirmos às instituições com o intuito de manter sigilo em relação à sua identidade, ao mesmo tempo que procuramos evitar qualquer forma de identificação particular.

Estabelecemos como foco da pesquisa as obras das referências básicas das disciplinas de cada curso que abordam a avaliação escolar. A centralidade nessas obras se justifica porque são consideradas obrigatórias à formação dos alunos. As referências complementares, por sua vez, podem ou não ser abordadas no percurso da formação inicial.

Para identificar as referências bibliográficas básicas dos cursos, acessamos os respectivos PPC's, posto que neles se encontram a descrição da matriz curricular contendo o nome das disciplinas, as ementas e suas referências bibliográficas básicas e complementares. Em duas IES's, obtivemos o referido documento pelo acesso aos seus endereços eletrônicos, entre o período de setembro a outubro de 2017. Em outras duas IES's, o PPC não estava disponível por meio eletrônico. Por isso, em uma delas entramos em contato¹⁰ pessoalmente com a coordenação do curso que, prontamente, o disponibilizou. Da outra instituição conseguimos o documento por intermédio de terceiros, uma

Passo de Torres; Praia Grande; São João do Sul; Santa Rosa do Sul; e Timbé do Sul.

⁸ Associação dos Municípios da Região de Laguna – compõe-se dos municípios: Armazém; Braço do Norte; Capivari de Baixo; Tubarão; Grão Pará; Gravatal; Imaruí; Imbituba; Laguna; Jaguaruna; Pedras Grandes; Pescaria Brava; Rio Fortuna; Sangão; Santa Rosa de Lima; São Ludgero; São Martinho; e Treze de Maio.

⁹ Na Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, o Governo Federal reconheceu uma nova organização em termos de Universidades, estabelecendo as de caráter comunitário. Elas surgem da organização das próprias comunidades e se constituem Universidades sem fins lucrativos e sem financiamento dos recursos públicos. (BRASIL, 2013).

¹⁰ Contato realizado no segundo semestre de 2017.

vez que não se encontrava disponível eletronicamente e o acesso não foi permitido pela coordenação.

Faremos, aqui, um parêntese para informar as modificações que ocorreram na legislação para a formação inicial em licenciatura durante o período de realização da pesquisa, tendo em vista que elas implicariam diretamente nos PPC's dos cursos. Em 2015, entrou em vigor uma nova resolução – nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) – que prevê mudanças na carga horária dos cursos de licenciatura, passando de 2.800 para 3.200 horas, inclusive para a Educação Física. Entretanto, com o curto prazo para as IES's se adequarem às novas resoluções, foi estabelecida a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017), que modifica o Art. 22, estabelecendo novo prazo para implementação da nova carga horária, isto é, até o segundo semestre de 2018¹¹. Isso fez com que continuássemos com o estudo considerando os PPC's então vigentes.

Com acesso aos PPC's, identificamos as disciplinas que possuíam relação direta com avaliação. Iniciamos pelas disciplinas em cujos títulos houvesse a palavra *avaliação*. Chegamos ao número de 6 disciplinas, 1 em cada IES, exceto em uma delas, com 2 disciplinas (Anexo B).

Compreendemos que a abordagem da avaliação em um curso de formação de professores não está necessariamente restrita a uma disciplina em específico. Em consonância com isso, em conversas informais com os coordenadores de curso contatados para solicitação dos PPC's, eles entendem que não há necessidade de uma disciplina específica para a avaliação escolar, visto que outras disciplinas do curso abordam o tema que consta em seus ementários.

Em nossa revisão bibliográfica, a pesquisa de Soares (2014) expressa esse posicionamento dos coordenadores dos cursos, que alegam não haver necessidade de uma disciplina específica para a avaliação escolar. As pesquisas de Menezes (2014) e Mendes (2006) também explicitam a diluição do trato da avaliação em outras disciplinas na formação inicial, não havendo lugar definido para ela dentro do

¹¹ O PPC das IES's C, D e E a que tivemos acesso já contempla a carga horária da nova resolução de 2015, isto é, 3.200 horas de curso. Em 2018 o prazo para as IES's adequarem seus PPC's foi novamente prorrogado. No final desse ano foram aprovadas novas diretrizes para a graduação em Educação Física, com prazo de 2 anos para a adequação, o que não impactou diretamente os dados de nossa investigação.

currículo obrigatório e, por vezes, acaba não sendo discutida devido ao tempo restrito de um semestre.

Mediante o limite de disciplinas das matrizes curriculares dos cursos que discutem diretamente a avaliação e o posicionamento dos coordenadores, ampliamos nossas buscas para a totalidade das disciplinas. Além disso, garimpamos todas as referências básicas a fim de selecionar, para a análise, aquelas que abordavam de alguma forma o tema avaliação escolar.

Com a matriz curricular e suas referências bibliográficas obrigatórias, obtivemos um número total de obras em cada uma das IES's. Após esse procedimento, retiramos as referências mencionadas mais de uma vez, obtendo, assim, outro número de obras. Certamente, cotejando as referências das IES's, verificamos repetições¹² de algumas obras, o que resultou em mais uma redução no número total a ser analisado (Tabela 1).

Tabela 1: Número de obras encontradas em cada IES

IES	A	B	C	D	E
Total de referências	136	138	144	180	165
Total de obras selecionadas sem referências repetidas	114	112	118	146	145
Total de obras de ambas as IES's	635				
Total de referências repetidas	99				
Total de obras selecionadas	536				

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados apresentados, vale uma observação. Entre as IES's – que tratam do mesmo curso de licenciatura –, somente 99 obras se repetem, isto é, estão com seus referenciais praticamente distintos. Não consideramos esse dado em nossa análise, mas pontuamos que o fato é digno de problematização em outro estudo, uma vez que poderíamos questionar se a formação é realmente distinta, ou se somente os seus referenciais o são, mantendo-se a mesma lógica formativa. Entretanto, na presente pesquisa não adentraremos em tal temática, apesar de a considerarmos relevante. No momento, nos atemos ao

¹² Há obras com o mesmo título, mas com ano e/ou editoras diferentes. Nesse caso, foram consideradas como obra única, pois seu conteúdo não se modificou substancialmente de uma edição para outra.

debate sobre o objetivo/fim da ação de avaliação escolar das obras selecionadas.

Voltando à quantidade de obras, no referencial básico dos 5 cursos encontram-se 536 obras. Diante da quantidade excessiva, estabelecemos alguns critérios para a seleção daquelas que seriam analisadas. Como primeiro critério, identificamos nos seus sumários/índices a presença da palavra *avaliação*. Incluímos nessa primeira seleção as obras que contivessem essa palavra no sumário/índice. Dessa forma, obtivemos um número de 124 obras selecionadas, conforme se verifica na Tabela a seguir.

Tabela 2: 1ª seleção – Número de obras contendo a palavra *avaliação* no sumário/índice

IES	A	B	C	D	E
Total de obras	114	112	118	146	145
Total de obras não encontradas	1	00	12	4	1
Total de obras contendo palavra <i>avaliação</i> no sumário/índice	25	13	19	29	38
Total de obras com a palavra <i>avaliação</i> no sumário/índice de todas as IES's	124				

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse processo de seleção, percebemos que a palavra *avaliação* aparece em diferentes contextos nas obras. Por exemplo, trata de: *avaliação no âmbito escolar*; *avaliação técnica*; e *avaliação em outros âmbitos*, como o de medidas corporais e psicométricas. Considerando isso, estabelecemos 3 categorias que expressam o contexto a que a *avaliação* se refere nas obras selecionadas na primeira seleção.

As obras foram vinculadas às categorias mediante leitura prévia de parte do capítulo e, em alguns casos, foi necessária a leitura do prefácio e/ou apresentação do livro para poder identificá-las corretamente. Na categoria *avaliação no âmbito escolar* foram elencadas as obras que possuem o discurso pedagógico, a *avaliação* como atividade do professor no processo pedagógico e incluída na área escolar. Quanto às obras que se inseriam na categoria de *âmbito técnico*, incluímos aquelas que estão voltadas para a área de saúde. Referem-se, por exemplo, às *avaliações* de programas de saúde, de força muscular, composição corporal, métodos de treinamento, cardiologia, clínica, maturação biológica. Na categoria *outros âmbitos* foram inseridas as obras que não se encaixam nas anteriores como, por exemplo, aquelas

que se referem à avaliação do Ensino Superior, avaliação de um material e de propostas de pesquisa em específico. Na Tabela 3, apresentamos o número de obras que se enquadram em cada categoria elencada, bem como o número total de obras que está na categoria de âmbito escolar.

Tabela 3: 2ª seleção – Categorias da palavra avaliação no sumário/índice¹³

IES	A	B	C	D	E
Total de obras contendo palavra avaliação no sumário/índice	25	13	19	29	38
Avaliação no âmbito <i>técnico</i>	12	03	10	12	16
Avaliação em <i>outros</i> âmbitos	9	6	5	7	14
Avaliação no âmbito <i>escolar</i>	08	4	4	11	11
Total de obras no âmbito <i>escolar</i> em ambas as IES's	38				

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que nossa pesquisa apresenta como lócus os cursos de formação inicial de licenciatura em Educação Física, analisamos somente as obras que se referem à avaliação da aprendizagem no *âmbito escolar*, por compreendermos que elas expressam a avaliação como ação da atividade pedagógica. Assim, entre as 5 Instituições, eliminando as repetições, restaram 32 obras para análise (Anexo C). Na Tabela 4 apresentamos todo o procedimento metodológico realizado.

Tabela 4: Síntese das obras selecionadas para análise

IES	A	B	C	D	E
Total de obras	136	138	144	180	165
Total de obras selecionadas sem referências repetidas	114	112	119	146	145
Total de obras não encontradas	1	00	12	4	1
Total de obras com a palavra <i>avaliação</i> no sumário/índice	25	13	19	29	38
Total de obras da categoria <i>escolar</i>	8	4	4	11	11
Total de obras no âmbito <i>escolar</i> em ambas as IES's	38				
Número total de obras repetidas entre as IES's	6				

¹³ Devido ao fato de alguma obra se encaixar em mais de uma categoria em ambas as IES's, a soma de obras das 3 categorias foi maior que o número total de obras com a palavra avaliação no sumário/índice em cada IES's.

Total de obras selecionadas para análise	32
---	-----------

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que houve uma diversidade de obras selecionadas para a análise: algumas com um único autor, outras com dois ou mais autores, além daquelas com um organizador e cada capítulo escrito por um autor específico. Diante dessa diversidade, a análise das obras não ocorreu em sua íntegra. Para que pudéssemos abranger a leitura do maior número de obras possível, realizamos a análise somente dos capítulos que continham no nome a palavra *avaliação*, assim como feito para a sua seleção. Pressupomos que um capítulo referente à avaliação, quando é de até três autores, expressa, de alguma forma, o conteúdo da obra. Nos casos em que não foi possível identificar a concepção de objetivo/fim relativa ao tema, buscamos em outras partes do livro o conteúdo que nos permitisse compreender seu entendimento.

Durante a análise foi necessário estabelecer uma categoria para direcionar e responder a problemática levantada. Para tanto, foram realizados estudos da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), a relação avaliação/objetivos (FREITAS, 1995) e a discussão do conteúdo do conceito estudado (DAVÍDOV, 1988). Eles nos possibilitaram o estabelecimento do par categorial de análise, o *objetivo/fim*, com base na compreensão de que a avaliação compreende: pôr um objetivo para o ensino; o processo de objetivação; e diagnosticar se este objetivo foi, ou não, alcançado.

Com o estabelecimento do par categorial de análise e após a seleção das obras, realizamos o estudo de cada uma delas, com anotações de seu texto e contexto que contribuíram para estabelecer o que expressam sobre o objetivo/fim da ação avaliativa. Assim, foi possível extrair, direta ou indiretamente, as acepções e procedimentos concernentes ao processo avaliativo, e estabelecer relações de proximidade entre elas diante de seus conteúdos e objetivos/fins para a ação de avaliação.

No processo de análise organizamos as obras em dois grupos, assim caracterizados: a) obras cujo objetivo/fim da ação avaliativa está desarticulado da finalidade da atividade pedagógica; b) obras cujo objetivo/fim da ação avaliativa tem indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica. Cada um deles apresenta dois conjuntos que expressam especificidades do objetivo/fim da ação avaliativa.

Antes de entrarmos na exposição da análise das obras – capítulo três – consideramos importante expor as bases teóricas de nossas

análises, que se centraram em pontos específicos. O primeiro refere-se ao exposto nas duas primeiras seções do capítulo dois – *Avaliação e a relação objetivo/fim* –, isto é, *Introdução à avaliação escolar (2.1)* e *Avaliação na Educação Física escolar (2.1.1)*, em que expomos a avaliação como constitutiva de diferentes atividades (atividade humana, atividade de estudo e atividade de ensino), bem como tópicos da avaliação escolar na área específica da Educação Física. Essas seções têm relevância sobretudo porque a temática principal da pesquisa é a avaliação nos cursos de formação inicial em Educação Física.

Na seção seguinte – *O conteúdo de avaliação na relação objetivo/fim (2.2)* – explicitamos nosso caminho de definição para o parâmetro geral de análise das 32 obras, isto é, *O par categorial objetivo/fim (2.2.1)*.

Como o fim da ação de avaliação é diagnosticar se o estudante se apropriou, ou não, do procedimento geral de solução da tarefa, que expressa a apropriação do conteúdo do conceito do objeto estudado – finalidade da atividade pedagógica –, julgamos necessário dar a conhecer, ainda que brevemente, o debate proposto por Davídov (1988) referente ao tema, o que constitui a seção *Conteúdo do conceito: empírico ou teórico (2.2.2)*.

No capítulo três – *Análise das obras na relação objetivo/fim* – realizamos a exposição da análise das obras em articulação com os nossos referenciais.

Por fim, no capítulo quatro – *Considerações finais* – centramos no fechamento em relação ao exposto no trabalho e nas considerações finais no que diz respeito a esta pesquisa, bem como nas proposições para futuros estudos com a mesma temática.

2 AVALIAÇÃO E A RELAÇÃO OBJETIVO/FIM

Neste capítulo apresentamos algumas perspectivas referentes à avaliação, assim como a explicação de nosso par categorial de análise, a relação *objetivo/fim*. Para isso, dividimos o capítulo em duas seções secundárias que, por sua vez, foram subdivididas para melhor expor nosso referencial teórico.

Na primeira seção – *Introdução à avaliação escolar* – discutimos a avaliação como constitutiva da atividade humana, da atividade de estudo e da atividade de ensino para, posteriormente, adentrarmos na discussão da ação avaliativa escolar na área específica da Educação Física ao longo de seu processo histórico. Na segunda seção – *O conteúdo de avaliação na relação objetivo/fim* – dedicamo-nos ao processo de constituição do par categorial definido, isto é, *objetivo/fim*. Essas seções surgiram da necessidade de explicitação da base para o processo de análise dos objetos de avaliação escolar nas obras analisadas, a ser apresentada no capítulo seguinte, que trata da *Análise das obras em relação com objetivo/fim*.

2.1 INTRODUÇÃO À AVALIAÇÃO ESCOLAR

Esta seção objetiva situar o leitor acerca das concepções e perspectivas de avaliação presentes nos estudos educacionais nas últimas décadas. Dentre os autores, destacamos a contribuição de Davídov (1988), Freitas (1995), Moraes (2008) e Coletivo de Autores (1992). Apresentamos a avaliação de maneira geral, isto é, em outras circunstâncias que não a educacional, especificadamente, mas como algo constitutivo da atividade humana. Posteriormente, abordamos a avaliação no âmbito da educação, em particular na Educação Física, ou seja, como constitutiva da atividade pedagógica.

A avaliação sempre esteve presente na atividade humana, desenvolvida segundo as condições históricas de cada atividade. O gênero humano, quando realiza alguma ação, a idealiza antes, pois ele se constitui como um ser que põe teleologicamente (LUKÁCS, 2013). A ideação é a possibilidade de objetivação do objeto. A capacidade da ideação é algo peculiar ao homem. Marx (1998) pontua que o ser humano se diferencia do animal, pois, ao realizar a atividade, consegue prever, imaginar e planejar antecipadamente o resultado dela. A título de exemplo, anuncia que o pior arquiteto se difere da melhor abelha, uma vez que ele tem a possibilidade de idealizar a casa antes de objetivá-la,

enquanto a abelha não consegue ter em mente a “casa” antes de construí-la, só terá visão dela após sua realização.

Nesse processo de idealização humana do objeto como finalidade a ser alcançada, o ser humano avalia constantemente a efetivação do “projeto”, isto é, planeja e avalia em um conjunto, pois são peculiaridades inerentes ao ser humano, desde sua origem (MORAES, 2008).

Deste modo, o ato de avaliar constitui-se na ação de analisar o projeto inicialmente idealizado, como também de reavaliar, constantemente, a distância, os caminhos e as possibilidades de atingir o objetivo inicial no processo e após a realização da atividade. (MORAES, 2008, p. 24).

A avaliação é reguladora da atividade, que ocorre em todos os espaços da vida do ser humano. Nesse sentido, durante e ao final de qualquer processo de objetivação, a avaliação está constantemente presente na relação entre objetivo (finalidade) e objeto (objetividade alcançada) e, também, na reavaliação do processo realizado.

A atividade, como processo psicológico que move o sujeito rumo à objetivação da sua atividade, mobiliza-o para a organização de ações e modos de realizá-la. Ao fim do processo, o sujeito pode avaliar o resultado do que antes era idealizado. O objeto concretizado pode ser assim confrontado com o que antes era previsto idealmente para fazer frente a uma necessidade. A avaliação de sua adequação diante do que tinha como objetivo é o que permitirá a ele julgar em que medida a atividade na sua totalidade foi ou não bem-sucedida. (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, pp. 79-80).

Em síntese, a avaliação se manifesta em diferentes contextos da sociedade e ocupa diferentes espaços na vida do ser humano. Quando a observamos em determinadas áreas específicas de conhecimento – como, por exemplo, a médica, física ou técnica –, percebemos que comumente se exhibe o discurso de que ela se caracteriza por medir, comparar situações e problemas, julgar a realidade, entre outras acepções.

Expressão disso é a definição de Guedes e Guedes (2006, p.1), da área de avaliação técnica, que consideram que avaliar é

[...] julgar ou fazer apreciações do atributo selecionado, com base em escalas de valores. Dessa forma, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e/ou qualitativos e na interpretação dessas informações com base em referenciais previamente definidos.

Para Galisa, Esperança e Sá (2008, p. 221) a avaliação “é medir, comparar, concluir. [...] O processo de avaliação deve comparar uma situação final com a inicial.” Essas compreensões, quando se referem a outras áreas que não a escolar, apesar de compreendermos seus limites – falta de considerar o processo –, não trazem maiores problemas. Mas, além da avaliação ocupar diferentes espaços na sociedade e na vida do homem, como já apontamos, ela também se apresenta de forma muito acentuada no ambiente escolar. Moraes (2008) aponta que, quando se anuncia a palavra *avaliação*, é recorrente a associação somente à instituição escolar. Assim, quando se trata dessa instituição, local de formação humana por excelência, o conceito de avaliação precisa ser mais especificado.

Na área da educação, a avaliação é apresentada como imprescindível, tanto para o âmbito escolar quanto para os cursos de formação inicial de licenciatura. No entanto, pouco se discute sobre ela nos espaços de formação, seja inicial e/ou continuada, como já expresso em outro momento de nossa exposição.

Rozengardt (2008) esclarece que a avaliação escolar é algo ainda recente, pois seu início ocorreu por volta dos séculos XVIII e XIX, devido ao desenvolvimento da didática moderna e às notas e exames com vistas à preparação do trabalhador para o desenvolvimento da indústria, no século XX.

A avaliação, para o desempenho e o desenvolvimento do capital na sociedade liberal, reflete-se no ambiente escolar, pois tem se colocado a serviço da *seleção*, *classificação* e *exclusão* dos alunos. Silva (2010) expõe que a avaliação da aprendizagem, na atual sociedade, é utilizada como mecanismo auxiliar de manutenção do *status quo* da classe dominante. Ela se apresenta de maneira perversa, por reproduzir a sociedade capitalista e visar à manutenção de classes e suas funções sociais. O autor explica que esse modelo avaliativo é adotado pelos professores, de forma consciente ou não. Como consequência, eles

reforçam a ideologia neoliberal por desconhecer seus mecanismos sutis de classificação e exclusão, principalmente para os oriundos da classe trabalhadora.

Para Lunt (1994), essas avaliações tendem à classificação, com vistas à reprovação ou aprovação do estudante. Nesse caso, o que se avalia é o *produto* sem considerar o *processo de ensino-aprendizagem*. Os seus resultados não servem para a reflexão sobre o trabalho pedagógico. Assim, as avaliações se caracterizam como forma burocrática ou imediata. Esse modelo é denominado de pseudo-avaliação ou avaliação estática (LUNT, 1994).

Consideramos importante registrar a menção de Mildner (2002) referente ao termo avaliação escolar. A autora, ao refletir sobre o que vem ocorrendo nas escolas, observa que a avaliação tem se apresentado como um processo de exclusão, seleção e classificação dos estudantes; na verdade *não é avaliação*, e sim *mensuração* escolar. Para Mildner, o que acontece nas escolas é a simples verificação e mensuração do conhecimento do aluno.

Concordamos com a autora, pois se considerarmos a avaliação como uma ação da atividade pedagógica – que identifica o que o estudante aprendeu, apontando para possível correção do percurso e para a apropriação de maiores conhecimentos –, as verificações e mensurações não nos permitem ir além da sua primeira função, isto é, identificar o que o estudante aprendeu. Entretanto, como a mesma autora nos chama a atenção em outro momento, continuaremos neste trabalho com a nomenclatura *avaliação*, pois o termo se apresenta unânime entre os educadores e estudiosos da temática.

As pesquisas de Villa Boas (1993) e Freitas (1995) reforçam o predomínio da centralidade da classificação e seleção dos alunos como função da avaliação escolar que vem sendo desenvolvida hodiernamente na escola. Como pontua Villa Boas (1993, p. 363), “Na sua totalidade, a avaliação praticada pela escola apresentou a classificação como a função primordial. Nela se incluem os propósitos de seleção e de orientação.”

Evidenciamos que essas ações de avaliação – com demandas para o capital, classificatórias, seletivas e excludentes – apresentam objetivo/fim desarticulado de uma finalidade à atividade pedagógica, visto que, em última análise, não auxiliam para a apropriação de conhecimentos teóricos, configurando-se, antes, em ações isoladas. Explicitaremos melhor essa questão no próximo capítulo.

Concomitantemente a esse conjunto de práticas avaliativas com objetivos/fins desarticulados da finalidade da atividade pedagógica, não podemos deixar de apontar as comumente denominadas pelos autores

“avaliações de larga escala”. Elas estão presentes no ambiente escolar com o objetivo de avaliar os sistemas e as unidades escolares (Prova Brasil¹⁴, Provinha Ana¹⁵, ENEM¹⁶, PISA¹⁷, SAEB¹⁸, entre outras), e promovem muitos impactos na educação básica e na formação de professores. Tais avaliações constituem-se ações que reforçam as relações existentes na sociedade, uma vez que apontam para uma formação de estudantes que atendam às demandas do capital. Nelas prevalecem os conteúdos atitudinais e procedimentais em relação aos conteúdos conceituais (SFORNI, 2017).

Sabemos que as avaliações em larga escala que evidenciam o baixo desempenho escolar dos estudantes brasileiros, estão inseridas em um pacote de medidas elaborado por organismos internacionais que visa o ajuste dos países periféricos às demandas do capital em tempos de reestruturação global da economia. Esse ajuste implica a promoção de ações educativas voltadas para a administração das consequências da desigualdade social acentuada, bem como para a formação flexível requerida pela nova forma de organização do setor produtivo. (SFORNI, 2017, p. 81).

A autora aponta ainda que os conteúdos atitudinais e procedimentais predominam no tempo escolar e nos livros didáticos, acentuando o ensino voltado ao aprender a *conviver* em detrimento da *apropriação de conhecimentos teóricos*. Freitas (1995) realiza análise semelhante, pontuando que os professores tendem a avaliar os estudantes centralmente em seus comportamentos e atitudes. Esses conhecimentos – atitudinais e procedimentais – se aproximam do conhecimento de senso comum, o qual não exige dos docentes uma formação consistente para sua transmissão às novas gerações. Sobre isso, Sforini (2017) afirma que a formação de professores é atingida diretamente, ou seja, tende a ser rápida e teoricamente frágil.

¹⁴ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

¹⁵ Avaliação Nacional da Alfabetização

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁷ *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

¹⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica

Diante desse processo, o “conhecimento” do estudante é convertido em uma mera quantificação. Exemplo disso são as certificações, notas e graus normalmente presentes na escola. O produto da atuação dos estudantes, o seu conhecimento, quando convertido em quantificação atribuída por outra pessoa, deixa de ter significado e sentido pessoal, tornando-se algo estranho ao estudante. “O aluno é alienado do processo e como tal é alienado do significado de seu trabalho [...]” (FREITAS, 1995, pp. 230-231).

Freitas (1995), analisando criticamente o conceito de *eliminação* inculcado no contexto de exames (avaliação) elaborado por Bourdieu e Passeron (1975), argumenta que este termo é indiscutível sem outro, a *manutenção*. Ambos estão dialeticamente no sistema educacional, sendo opostos em unidade. O estudante da classe trabalhadora sofre um processo de *eliminação* do acesso mais qualificado ao ensino e, ao mesmo tempo, de *manutenção* em sua classe social, a trabalhadora. Portanto, não lhe é possibilitado acessar ao conhecimento mais evoluído. Esse movimento de aparente contradição entre a *eliminação* e *manutenção* está em unidade no âmbito da origem social dos alunos (FREITAS, 1995).

É nesse processo dialético que se manifestam os objetivos do professor, da escola e do projeto pedagógico. Trata-se, pois, em última instância, de uma preocupação em hierarquizar os alunos e distanciá-los do processo de apreensão do conhecimento.

[...] é com base na unidade dos processos de eliminação/manutenção, ancorada na origem social dos alunos, que a *avaliação faz sua metamorfose nos objetivos educacionais globais da escola*, revelando sua *vocação excludente e um conceito de homem unilateralizado pela divisão do trabalho*. Tais objetivos implicam, solicitam a avaliação como instrumentos de objetivos de classe, destinada a hierarquizar os alunos e legitimar a exclusão de parte deles. (FREITAS, 1995, p. 250, grifo do autor).

O modo de avaliação exposto – seletivo, excludente e classificatório – não contribui, juntamente com as outras ações de estudo, para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, pois tende a avaliar somente o que o estudante já sabe. Pontuamos que tal procedimento pedagógico geralmente tem como base o conhecimento do senso comum. A predominância da verificação desse conhecimento

está orientada pelo princípio da *sucessão*, tal como exposto por Davíдов e Slobódchikov (1991). Esse princípio orienta que, na estruturação das disciplinas escolares, “[...] se conserva a relação com o conjunto de conhecimentos cotidianos que a criança recebe antes de ingressar na escola e também o fato de que, logo, nos graus primários, o caráter do ensino não muda em nada substancialmente.”¹⁹ (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 123)²⁰. Dessa forma esse ensino propicia somente o pensamento empírico dos estudantes, isto é, não extrapola as relações que o aparente oferece.

A avaliação que atua tendo em vista somente o nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2000)²¹ do estudante, além de promover a hierarquia entre eles e excluí-los do acesso ao conhecimento desenvolvido pelos seres humanos, impossibilita-lhes a apropriação do conhecimento mais elaborado que a sociedade já produziu.

Silva (2010, p. 98) sintetiza a relação da avaliação com a escola capitalista quando expressa que

é importante destacar que o tripé avaliativo: comportamental, de atitudes e de valores, nos aspectos informais e, principalmente, a nota, no aspecto formal, são os elementos de poder (na relação professor/aluno) que caracterizam os objetivos da escola capitalista: a exclusão e a subordinação do aluno.

Entre os anos 1990 e 2000, vários autores refletiram sobre a avaliação na escola, buscando superar essa compreensão excludente e classificatória. Expomos descrições semelhantes de alguns dos autores que realizaram tal intento – e avançam em relação às concepções anteriores –, mas que, diante da concepção de avaliação defendida neste trabalho, ainda apresentaram limites em relação à concepção desta ação.

¹⁹ Optamos por realizar tradução livre das referências que estão originalmente em língua espanhola e dispor o texto original em nota de rodapé.

²⁰ “[...] se conserva la relación con el conjunto de conocimientos cotidianos que el niño recibió antes de ingresar a la escuela y también el hecho de que, luego de los grados primarios, el carácter de la enseñanza no cambia substancialmente en nada.”

²¹ Mantivemos o nome do autor Vigotski, conforme o original da obra que usamos como referência, tendo em vista que durante este trabalho se apresentou com duas nomenclaturas distintas devido às traduções das obras (Vigotski e Vygotsky).

Elas não explicitam o conteúdo que o estudante deve aprender e que, de forma consequente, o professor deve avaliar.

Luckesi (2009) conceitua a avaliação escolar como um processo e meio contínuo do ensino e da aprendizagem que precisa ser revisto constantemente. Hoffmann (1996) considera a avaliação como mediadora entre a realidade, o indivíduo e o espaço educacional. A postura avaliativa mediadora, segundo a autora,

parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedentes as próximas conquistas, devendo ser analisada no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. (HOFFMANN, 1996, p. 24).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física* (BRASIL, 1998b) concebem a avaliação como um instrumento que deve ser útil, pois por meio dela é possível identificar avanços e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (1994) considera-a um processo indispensável, pois permite ao professor analisar se os seus objetivos propostos foram alcançados e se há necessidade de possíveis ajustes. É ela que pode indicar o nível de qualidade do trabalho e desempenho tanto do educador quanto dos estudantes. Em consonância com o exposto por Libâneo (1994), para a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 46) a avaliação da aprendizagem deve ocorrer

[...] num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo. A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação.

Evidencia-se que essas descrições semelhantes, que apontam algumas características da avaliação escolar, apresentam-se de maneira acentuada nas literaturas referentes ao tema, a partir dos anos 1990. Porém, tais definições – avaliação ser contínua, um instrumento útil para

identificar dificuldades do processo educativo, mediadora, para analisar o trabalho do professor, diagnóstica e indispensável no processo de ensino aprendizagem –, apesar de avançarem em alguns aspectos, apresentam-se de forma isolada e descontextualizada da finalidade da atividade pedagógica. Elas explicitam a avaliação de maneira generalizada e desconectada de outros processos do ensino, não se preocupando com o conteúdo do conhecimento a ser aprendido.

Freitas (1995), com a finalidade de contribuir com a discussão na área, critica as descrições semelhantes expostas anteriormente sobre avaliação. Aponta que a avaliação, na sociedade capitalista, não se constitui somente para diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir problemas de aprendizagem a fim de atingir os objetivos da disciplina, mas “[...] reúne um conjunto de práticas que legitimam a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar.” (FREITAS, 1995, p. 254). O autor ressalta que os professores, em seu cotidiano – com maior evidência nos conselhos de classe – expressam a avaliação como verificação do conteúdo escolar. Ou seja, volta-se à mensuração da quantidade de conhecimento obtido pelo aluno, independentemente de sua qualidade e, podemos agregar, sem análise do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação se reduz à relação *objetivo/contéudo* em que a função da escola se torna a de distribuir conteúdo e desenvolver competências básicas ao/no estudante. Dessa forma, estabelece uma relação linear entre os objetivos do ensino e o conteúdo a ser ensinado, sem estabelecer as relações do fim da ação avaliativa com a atividade pedagógica.

A partir dessa crítica, Freitas (1995) avança de modo significativo com relação à concepção de avaliação, com a indicação de que a relação dialética a ser estabelecida é de *avaliação/objetivos*. Nesse sentido, na concepção da avaliação escolar são expressos os objetivos da escola e seu projeto de sociedade. Em suas palavras:

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A *avaliação* e os *objetivos* da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola

os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. (FREITAS, 1995, p. 59, grifo nosso).

Contribuindo com a crítica de Freitas (1995) e ampliando o debate na área da avaliação, evidenciamos que há uma compreensão, cuja base teórica é histórico-cultural, que rompe com as concepções expostas até o presente e aparentemente se apresenta como superadora da ideia de avaliação como mensuração. Nessa linha destacaremos as percepções de Lunt (1994) e Davídov (1985, 1988).

Lunt (1994) analisa a prática avaliativa com base nos pressupostos de Vigotski, isto é, uma avaliação *dinâmica*, que propõe analisar o que a criança é capaz de aprender com a ajuda do outro. Isso requer o acompanhamento do processo de apropriação de conhecimento do sujeito. Além disso, é necessário que a avaliação esteja articulada com a zona de desenvolvimento imediato. Ou seja, a zona de desenvolvimento que está entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que precisa de ajuda de outra pessoa (VIGOTSKI, 2000).

Essa discrepância entre a idade mental real ou *nível de desenvolvimento atual* [real], que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a *zona de desenvolvimento imediato* da criança. (VIGOTSKI, 2000, p. 327, grifo nosso).

De acordo com o autor, a criança em colaboração irá conseguir resolver mais tarefas do que se estiver sozinha. Quando o professor define os objetivos para a atividade pedagógica, estes não devem estar em um nível de desenvolvimento que o estudante já alcançou, bem como não podem estar em um nível inalcançável para ele. Diante disso, no processo avaliativo o professor irá avaliar se o estudante se apropriou daquilo que foi estabelecido anteriormente como objetivo, além de avaliar também o percurso de como chegou à apropriação.

Em consonância, Lunt (1994) afirma que o professor, na avaliação, tem que explorar o potencial do aluno na zona de desenvolvimento potencial.

[...] qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e

não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que, por definição, desenvolvem-se por meio da atividade colaborativa. (LUNT, 1994, p. 234).

Mas, nesse processo, é necessário levar em consideração o conteúdo desse desenvolvimento e, conseqüentemente, da avaliação escolar. Davídov (1988) se preocupa em expor esses conteúdos caracterizando-os, conforme sua gênese e desenvolvimento na apropriação de conhecimento, em empíricos ou teóricos²².

Para Davídov (1988), a avaliação é uma das seis ações do ensino e do estudo. Ela se articula mais diretamente com a ação de controle. Juntas permitem diagnosticar se o estudante se apropriou do procedimento geral de solução da tarefa e, por conseguinte, dos conceitos correspondentes ao objeto estudado. A ação de avaliação, em particular,

[...] permite determinar se foi assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final. (DAVÍDOV, 1988, p. 184)²³.

Davídov (1985) chama atenção para o fato de se considerar a avaliação como sinônimo de nota. Para ele, do ponto de vista psicológico, isso não é correto. Mesmo que admita as correlações entre avaliação e nota, elas precisam ser mais bem estudadas. A função da avaliação vai além, pois ela registra o que foi ou não apreendido pelo estudante e, caso não for apreendido, indica a causa e orienta para sua correção, ou seja, também avalia o processo. “A avaliação na atividade de estudo²⁴ tem um sentido mais estreito. Fornece uma descrição

²² Sobre o conteúdo do conceito, realizaremos uma exposição mais detalhada na seção 2.2.2.

²³ “[...] permite determinar si está asimilado (y en qué medida) o no el procedimiento general de solución de la tarea de estudio dada, si el resultado de las acciones de estudio corresponde (y en qué medida) o no a su objetivo final.”

²⁴ Compreendemos que nesse caso Davídov está se referindo ao que temos denominado de ‘atividade pedagógica’. Optamos por utilizar a palavra mais próxima do traduzido para o espanhol, cientes das diferenças com que os autores brasileiros têm se referido a esta expressão.

substancial e qualitativa [...], mas não é uma caracterização hierarquizada acessível a uma comparação quantitativa.” (DAVÍDOV, 1985, p. 96)²⁵.

Sforni (2017) considera que a avaliação na perspectiva histórico-cultural está presente como ponto de partida e ponto de chegada no processo de ensino.

Ao se planejar a avaliação do processo de ensino, é necessário apresentar uma nova situação singular, concreta, para que o estudante possa analisá-la com base no conceito estudado. A avaliação não está centrada na definição verbal, mas na sua capacidade de uso do conteúdo como mediador na explicação de novos objetos e fenômenos da realidade objetiva. (SFORNI, 2017, p. 94).

Diante disso, assumimos como pressuposto as posições críticas de avaliação, com base em Davídov (1985, 1988), Lunt (1994) e Freitas (1995). Compreendemos a avaliação unida a um projeto de sociedade, e não desvinculado dela. De acordo com Silva (2010), as pesquisas que apresentam como objeto de estudo a avaliação ainda não conseguiram solucionar seu problema na formação inicial de professores, pois a analisam de forma isolada do processo pedagógico, além de tomá-la como meramente técnica e quantitativa. Isso nos fornece subsídios para compreender o motivo pelo qual professores saem do processo de formação inicial e tendem a avaliar da mesma maneira a que foram submetidos. Referimo-nos, aqui, particularmente, aos professores de Educação Física, que tendem a avaliar os seus estudantes conforme foram avaliados no ensino básico e/ou na graduação.

Para melhor compreendermos o desenvolvimento dessa formação, na sequência fazemos uma síntese do percurso histórico de abordagem da avaliação na Educação Física escolar.

2.1.1 Avaliação na Educação Física escolar

²⁵ “La evaluación dentro de la actividad de estudio tiene un sentido más estrecho. Brinda una descripción substancial y cualitativa [...], pero no una caracterización jerarquizada accesible a una comparación cuantitativa.”

Nesta seção apresentamos a avaliação escolar em seu decurso histórico na área da Educação Física. Sua relevância está no próprio foco de análise: o objetivo/fim da ação de avaliar das obras dos cursos de licenciatura em Educação Física. Compreendemos que ocorreram transformações nas formas avaliativas – tanto em âmbito geral quanto particular –, com a consciência de que ainda predomina, em última análise, a avaliação com a finalidade de seleção, classificação e exclusão dos estudantes. Vejamos como esse processo ocorre na Educação Física.

O desenvolvimento histórico das aulas de Educação Física escolar nos permite identificar o percurso do seu processo avaliativo. Durante muito tempo, a disciplina de Educação Física teve os seguintes objetivos principais: a manutenção da higiene e saúde dos estudantes, a formação do homem forte para as guerras, e a formação de atletas para competições esportivas, bem como o desenvolvimento das capacidades motoras (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004; BRACHT, 1999). Em todos esses objetivos se mantém, em última instância, uma determinada concepção avaliativa, ainda que se apresente com diferentes manifestações.

A partir dos anos 1930, de acordo com Bracht (1999), o principal objetivo da Educação Física na escola focava a higiene dos estudantes para a promoção da saúde, com vistas à formação de mulheres e homens saudáveis, fortes e dispostos à ação. Ghiraldelli Júnior (2004) destaca que, além disso, por meio desse componente curricular procurava-se disciplinar o corpo, afastando os estudantes de atitudes que poderiam vir a prejudicar seu corpo físico e sua moral. Visava-se uma saúde pública por meio da educação, com o argumento de que todos poderiam e deveriam ser saudáveis, porém não se consideravam as condições sociais de cada indivíduo. Em relação à avaliação nesse período, Mendes e Mendes (2010) pontuam que ela era *quantitativa* e *objetiva*, visto que se adotavam testes padronizados e medidas biométricas com os respectivos objetivos citados acima.

Bracht (1999) aponta que, em meio ao período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), a Educação Física buscava a formação de atletas mediante treinamento esportivo de alto rendimento, a fim de que eles representassem o país em eventos internacionais, para passar a imagem do Brasil como potência. Para Castellani Filho (1991), as aulas eram destinadas, exclusivamente, ao desenvolvimento motor e técnico dos esportes, com exaltação do discurso de atleta-herói. Nesse mesmo movimento, a Educação Física escolar era considerada como importante por manter a alienação e a dominação dos estudantes perante o discurso

esportivizado que se apresentava na área (CASTELLANI FILHO, 1991).

Desta forma, a Educação Física passou a corresponder às expectativas da classe dirigente, no que diz respeito ao esporte e à sua capacidade de canalizar em torno de si os anseios, as esperanças e as frustrações dos brasileiros. [...] a Educação Física serviria de amortecimento da população para perpetuar a dominação. (CUNHA, 2005, pp. 52-53).

O professor, nas aulas de Educação Física, tinha o objetivo de formar atletas para a representação em competições nacionais e internacionais. Portanto, constituía-se em um “treinador”, ao mesmo tempo que o estudante tornava-se “atleta” que desenvolve as habilidades e capacidades motoras. Considerando a finalidade da disciplina, naquele momento histórico, não é difícil compreender como ocorria a avaliação nas aulas de Educação Física. De acordo com Mendes (2005, p. 33, grifo nosso), o processo avaliativo “[...] centrava sua função em *selecionar* talentos, futuros campeões, transformando o *homem em um objeto a ser medido e observado*.”

Segundo Rodrigues e Darido (2012, p. 115), a avaliação do estudante, naquele período, consistia nas medidas, desempenhos das capacidades físicas, habilidades motoras e, em alguns casos, em medidas antropométricas. “Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes [...]”. Nesse sentido, a avaliação detinha-se somente no resultado final do processo de estudo.

Castellani Filho (1991) revela que os documentos e decretos dos anos 1970 tomavam a *aptidão física* como referência para o planejamento, avaliação e controle disciplinar na Educação Física escolar. O objetivo da avaliação e da organização do ensino, nessa perspectiva, ia ao encontro da seleção, classificação do estudante.

A organização do trabalho pedagógico nesta perspectiva evidencia um determinado significado (a meritocracia), conteúdos (modalidades esportivas), forma (desempenho de alto rendimento) e finalidade (seleção, classificação, comparação, exclusão). (SILVA, 2010, p. 98).

Apresentando-se como contraposição a esse modelo, surgem proposições que, em nossa análise, não conseguiram tal intento. Isso porque não ultrapassaram o limite de compreensão empírica do desenvolvimento humano. Uma delas é a que priorizava a promoção motora das crianças levando em consideração as fases de desenvolvimento dos alunos, ou seja, é a perspectiva desenvolvimentista da Educação Física escolar (TANI et al., 1988). Tal perspectiva, na análise de Darido (2003, p. 5), defende que a Educação Física deva

[...] proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimentos adequados ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada.

Para Castellani Filho (1991, p. 196), nos anos 1980 iniciou, ainda que timidamente, uma “abertura política” e apresentaram-se ares de democratização da sociedade. Bracht (1999) e González e Fensterseifer (2009) afirmam que o cenário da área educacional começou a se modificar e o movimento crítico de Educação Física escolar ascendeu. Anunciavam-se denúncias contra os modelos postos até aquele momento que propulsavam os debates em torno de uma nova identidade da área.

A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista. (BRACHT, 1999, p. 78).

Com relação a esse movimento e suas organizações, Castellani Filho (1991, p. 210, grifo do autor) expressa:

[...] entendemos que o *poder político de uma categoria profissional* corresponde à capacidade de organização e mobilização que ela, através das entidades que a representa, demonstra possuir, bem como ao grau de autonomia por ela

exercitado perante os órgãos governamentais, autonomia essa manifestada através de ações concretas que reflitam seu total desatrelamento dos setores oficiais.

Os movimentos de propostas críticas da área começaram a se apresentar com denúncias sobre o modelo tradicional das aulas e posicionavam-se a favor de uma perspectiva que superasse os limites da saúde, do técnico, do motor e do esportivizado. Portanto, voltada à formação humana, à consciência corporal do homem e, também, transformadora da prática. Nas palavras de Castellani Filho (1991, pp. 220-221, grifo do autor), essa tendência da Educação Física busca tratá-la

[...] como sendo a área de conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano. Ao assim fazê-lo, evidenciam o entendimento que possuem de *Consciência Corporal*. Não se trata tão somente – dizem – de saber a respeito da anatomia do corpo humano. Nem tampouco prender-se unicamente ao estudo de sua biomecânica. Mas sim e essencialmente, de entendermos que aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo saber de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse discurso, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo.

Simultaneamente à mudança de perspectiva na área, a avaliação também se “modifica”. Os critérios avaliativos anteriormente utilizados – sucesso em competições e desempenho pré-determinado – agora se ampliam, incluindo o interesse, a participação e a frequência dos estudantes, mascarando os antigos critérios avaliativos (RODRIGUES; DARIDO, 2012).

Vale ressaltar que apesar de ter havido, de alguma forma, a inclusão de outros critérios e instrumentos avaliativos no âmbito da Educação Física escolar a partir dos anos 1980, eles ainda não são suficientes para o acompanhamento da apropriação dos conhecimentos dos estudantes. A obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* – escrita por um Coletivo de Autores (1992) –, acompanhando o movimento de “renovação” da educação dos anos 1980, denuncia essa avaliação, expondo o quão é excludente e classificatória na Educação Física escolar. Isso porque os mais aptos jogam, enquanto os “não tão aptos” são excluídos nas aulas, ficam à margem. Reiteramos que o exposto em 1992 pelo Coletivo de Autores ainda se faz presente nas aulas, o que contribui para a manutenção do caráter de seleção, classificação e exclusão de alunos. Assim, continua a manutenção da sociedade dividida em classes. Nessa linha de pensamento, Silva (2010, p. 107) afirma:

As análises documentais, as observações e registros de reuniões nos permitiram, por fim, comprovar a tese de que os limites da organização do trabalho pedagógico e da avaliação da aprendizagem continuam postos na escola capitalista e à sua função social [...].

Em nossa experiência como professor (a) e estudante, percebemos que está ocorrendo um esvaziamento da função do professor de Educação Física na escola. O estudante, nas aulas de Educação Física, não tem uma orientação dirigida para o tecnicismo, tampouco para uma formação baseada em conhecimentos científicos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Nesse sentido, o que temos na escola é uma avaliação que apresenta como princípio geral a *observação da participação* do aluno em práticas esportivas. Isso nos permite inferir que o estudante que participa das práticas esportivas nas aulas de Educação Física – mesmo que estas não sejam pedagogicamente orientadas – tende a receber nota maior do que o estudante que não participa das práticas corporais.

Na Educação Física escolar, predominantemente, há a ideia de que o estudante precisa realizar alguma “atividade” nas aulas, mesmo sem estar devidamente orientado e independente de qualquer conhecimento. Mediante essa circunstância, a *participação*, na avaliação da Educação Física, tem se apresentado como um elemento novo que traz a ideia de convívio, sociabilidade e interação entre os estudantes;

entretanto, mascara os “antigos e velhos” critérios avaliativos, entre eles o relativo ao desempenho esportivo, ainda que tenha perdido seu rigor técnico.

Os novos critérios de avaliação com base nos aspectos atitudinais e comportamentais dos estudantes – por exemplo, observação da participação, comportamento e convívio dos estudantes com os colegas – presumem um modo de avaliação que, de alguma forma, limita a possibilidade de apropriação do conhecimento pelos estudantes, conhecimentos que possibilitariam a compreensão dos sentidos e significados produzidos historicamente em relação à cultura corporal.

Dessa maneira, em última análise, podemos pontuar que os modelos expostos de avaliação na área de Educação Física ainda apresentam princípios da formação de atletas e do desenvolvimento das habilidades motoras como eixo central. Isso significa que se modificou somente a forma anterior – não há mais uma supervisão sistemática da técnica e resultados esportivos –, a avaliação passa a se basear na observação da participação do estudante. Reiteramos que o desenvolvimento de habilidades motoras²⁶ é importante para a totalidade do desenvolvimento humano, mas se mostra secundário diante de outros conceitos que o sujeito pode e tem o direito de se apropriar.

A fim de apontar as manifestações históricas de avaliação na Educação Física com as mesmas bases, isto é, com um único objetivo/fim, recorremos a Davíдов e Slobódchikov (1991). Afirmamos que as conceituações expostas de avaliação estão baseadas em princípios gerais comuns referentes à mesma pedagogia, isto é, uma “pedagogia estancada” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Nas seções anteriores buscamos apresentar algumas concepções de avaliação no âmbito geral e escolar, e o processo histórico da avaliação escolar na área da Educação Física brasileira. Na continuidade, apresentamos a explicação de nosso par categorial de análise, *objetivo/fim*, bem como a natureza do conteúdo dos conceitos, empírico ou teórico.

2.2 O CONTEÚDO DE AVALIAÇÃO NA RELAÇÃO OBJETIVO/FIM

Consideramos que na atividade pedagógica a avaliação é o processo que se efetiva na relação entre o objetivo/fim com um

²⁶ Ampliaremos a exposição deste tema na seção 3.1.

determinado conteúdo. A ação de avaliação não ocorre sem o estabelecimento pelo professor de *objetivos* para o ensino, uma vez que ela verificará o que foi apreendido, ou não, em relação ao que foi estipulado inicialmente. O objetivo do ensino é a apropriação pelos alunos de determinado conceito. Além disso, a avaliação como uma ação da atividade pedagógica sempre terá uma *finalidade parcial*, a que nos referimos, no decorrer do trabalho, como *fim*. Este, por sua vez, deve ser articulado à *finalidade* da atividade, ou seja, apropriação pelos estudantes do conteúdo teórico do conceito estudado. Assim, o par categorial *objetivo/fim* se constitui como ponto de partida e ponto de chegada da ação avaliativa.

Esta seção tem o intuito de explicitar a constituição de nosso parâmetro geral de análise, o par categorial *objetivo/fim*, e nosso referencial em relação ao conteúdo do conceito. Para tanto, a subdividimo-la em duas partes: a) *par categorial objetivo/fim*; b) *conteúdo do conceito: empírico ou teórico*. Na primeira, expomos a constituição de nosso parâmetro geral de análise em articulação com a estrutura da atividade proposta por Leontiev (1978) e com a relação objetivo/avaliação constituída por Freitas (1995). Na segunda, expomos a compreensão de Davídov (1985, 1988), Davídov (1982), Davídov e Márkova (1987), com contribuições de Vigotski (2000), referentes ao conceito e seu conteúdo, empírico ou teórico.

2.2.1 Par categorial objetivo/fim

Entendemos a necessidade da explicação do que estabelecemos como nosso parâmetro geral para a análise da relação *objetivo/fim*. De início, focamos no conceito de *finalidade*, constitutiva da atividade humana, conforme Leontiev (1978), juntamente com o par dialético *avaliação/objetivos*, como exposto por Freitas (1995).

Para a explicitação desse par categorial, buscamos a gênese do processo de atividade humana e seus elementos constitutivos. Leontiev (1978) afirma que o ser humano se constitui na atividade, sendo a de *trabalho* o modelo geral. É por meio dele que o homem se apropria das produções genéricas historicamente produzidas, transformando-as e transformando-se mutuamente (MARX, 1998).

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação,

impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda mais instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. (MARX, 1998, p. 211).

Seguindo esse raciocínio, toda atividade humana é orientada por uma *necessidade*, que promove o surgimento do motivo – o que impulsiona o sujeito a agir – em relação com o objeto meio de sua satisfação. Este objeto, por sua vez, é obtido pela transformação dos elementos naturais ou sociais já existentes, em que, por consequência, ocorre o desenvolvimento da sociedade (LEONTIEV, 1978). Nesse contexto, a atividade assume duas características. A primeira diz respeito à necessidade como sua *premissa básica*, ou seja, como condição interior e requisito da atividade. A outra é que ela se refere ao encontro com o objeto, o seu motivo. Dito de outro modo, a atuação do ser humano é consequência de uma necessidade que irá orientar e regular sua atividade no meio objetivo. (LEONTIEV, 1978).

O homem, em atividade, satisfaz sua necessidade diferentemente dos animais. As necessidades dos animais são satisfeitas pelo consumo de um conjunto de objetos dados diretamente pela natureza. Diferentemente, o homem satisfaz sua necessidade por meio do *trabalho*, em outras palavras, pelo desenvolvimento da produção, transformação da natureza. O homem possui necessidades, tanto biológicas quanto sociais, que o impulsionam à produção das coisas que irão compor a realidade objetiva social (LEONTIEV, 1978).

O *animal* satisfaz suas necessidades por meio dos movimentos vivos, realizados no meio *natural*,

cujo conjunto caracteriza o comportamento do animal. [...] O *homem* satisfaz suas necessidades por meio dos movimentos vivos (ou ações), realizados no meio *social*, cujo conjunto caracteriza sua atividade. (DAVÍDOV, 1988, p. 37, grifo nosso)²⁷.

Ao satisfazer sua necessidade, o homem se diferencia do animal, pois além de agir sobre o ambiente social, ele põe *finalidade* na atividade, constituindo-se, assim, um ser que põe teleologicamente (LUKÁCS, 2013).

De acordo com Leontiev (1978), a *finalidade* na atividade humana tem relação direta com a *ação*. Mas, a *finalidade* só existe em situação objetiva, sem a condição de estar consciente para o sujeito, diferentemente da *ação*, que requer tal condição.

[...] a delimitação e a tomada de consciência dos fins não é, de modo algum, um ato que se produz automaticamente e instantaneamente, mas um processo bastante prolongado de *aprovação dos fins pela ação* e de seu preenchimento de objetividade, se é que podemos dizer assim. (LEONTIEV, 1978, p. 85, grifo do autor)²⁸.

Nesse sentido, cada atividade do ser humano tem uma finalidade, e para cada ação realizada para cumprir a finalidade da atividade tem também um *fim*, isto é, uma *finalidade parcial*. Compreendemos, com base na estrutura da atividade de Leontiev (1978), que o professor em sua atividade de ensino realiza *ações*, sendo uma delas a de avaliação. Entretanto, isso não significa que tenha consciência do *fim* de suas ações. Para a consciência do sujeito, o fim pode estar abstraído da situação da ação. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 85, grifo do autor), “Qualquer fim [...] existe objetivamente em uma situação objetiva. É

²⁷ “El animal satisface sus necesidades por medio de los movimientos vivos, realizados en el medio natural, cuyo conjunto caracteriza el comportamiento del animal. [...] El hombre satisface sus necesidades por medio de los movimientos vivos (o acciones), realizados en el medio social, cuyo conjunto caracteriza su actividad.”

²⁸ “[...] la delimitación y toma de conciencia de los fines no es en modo alguno un acto que se produce automática e instantáneamente, sino un proceso bastante prolongado de *aprobación de los fines por la acción* y de su rellenado objetivo, si puede decirse así.”

certo que para consciência do sujeito, o fim pode parecer abstraído dessa situação, mas sua *ação*, não pode ser abstraída dela.”²⁹

Esse processo ocorre no âmbito escolar. O fim das ações de alguns professores, mesmo sem saber, acaba refletindo a lógica dominante. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1997, p. 21).

Lembramos o que Silva (2010, p. 71, grifo do autor) expõe sobre o fato de os professores – conscientes ou não – reforçarem a lógica neoliberal em suas práticas pedagógicas.

A escola, no atual modelo histórico, reproduz os valores da sociedade capitalista e a avaliação da aprendizagem é utilizada, pela elite dominante, de forma perversa, como instrumento de manutenção desse *status quo*. E o mais grave disso é que, conscientemente ou não, a maioria de nós, educadores, reforça essa situação por desconhecer os mecanismos sutis empregados pelo sistema dominante na utilização da avaliação para manutenção, classificação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora.

Diante dessas reflexões, damos continuidade à explicação no que diz respeito à *ação* e *finalidade/fim* através da estrutura da atividade de Leontiev (1978) para explicitar as ações e operações em uma atividade, articulando-as, assim, com o seu fim.

De acordo com Leontiev (1978), uma atividade pode apresentar várias ações. Cada uma dela tem sempre uma finalidade parcial, isto é, um *fim*. Esse fim pode estar, ou não, articulado à finalidade da atividade (LEONTIEV, 1978). Com isso, nos é permitido afirmar que se a ação apresenta um fim articulado com a finalidade da atividade se constitui como uma das *ações da atividade*, do contrário, a ação terá um fim em si mesma, será uma *ação desvinculada da finalidade geral da atividade*.

[...] em geral, a atividade se realiza mediante um conjunto de ações que estão subordinadas a *fins*

²⁹ “Cualquier fin [...] existe objetivamente en una situación objetiva. Es cierto que para la conciencia del sujeto el fin puede aparecer abstraído de esta situación, pero su *acción* no puede ser abstraída de ella.”

parciais que podem ser desvinculados da finalidade geral [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 84, grifo do autor)³⁰.

Leontiev (1978) pontua que a ação da atividade está sempre direcionada a um fim – sendo, ou não, articulada com a finalidade da atividade –, e que é impulsionada pelo motivo. Nesse sentido, quando nos reportamos para a ação avaliativa na atividade de ensino, afirmamos que ela tem um fim: diagnosticar se o estudante se apropriou do procedimento geral de solução da tarefa da atividade de estudo, do que ainda não se apropriou, e de que modo pode reorientar as ações da atividade visando sua correção (DAVÍDOV, 1988). Ou seja, ao tomarmos o ensino escolar, a avaliação compõe uma ação que faz parte da atividade pedagógica se estiver articulada à sua finalidade, isto é, a apropriação pelos estudantes de conteúdos teóricos dos conhecimentos. Caso contrário, a avaliação desarticulada da finalidade desta atividade constitui-se uma ação isolada, com fim em si mesma.

Toda ação da atividade, segundo Leontiev (1978, p. 85, grifo do autor), tem um aspecto operacional, ou seja, um modo como se realiza. Esse modo denomina-se operações, definidas pelas condições objetivas-materiais (meios) da atividade, e não pelo seu fim. “Denomino *operações* os meios com os quais se executa a ação.”³¹

Ação e operação são termos que precisamos diferenciar em nossa pesquisa, pois percorrem as nossas análises. Leontiev (1978) faz a principal distinção entre ação e operação no conjunto da atividade: a ação tem relação direta com a finalidade da atividade, e a operação com os meios, condições objetivas-materiais disponíveis para a realização da ação. “[...] as ações estão correlacionadas com os fins, as operações com as condições.” (LEONTIEV, 1978, p. 85)³². Dessa forma, não se quer dizer que a ação é o fim e as operações são os meios, mas que estão em relação. Como já dito, as operações são definidas pelas condições objetivas.

Sob esse ponto de vista, na ação avaliativa escolar, o que chamaríamos de operações avaliativas?

³⁰ “[...] por lo general la actividad se realiza mediante un conjunto de acciones que están subordinadas a *finés parciales* que pueden ser deslindados del fin general [...]”.

³¹ “Denomino *operaciones* a los medios con los cuales se ejecuta la acción.”

³² “[...] las acciones están correlacionadas con los fines, las operaciones con las condiciones.”

De acordo com Leontiev (1978), a operação é o modo objetivo, os meios com que se realiza a ação e, portanto, depende das condições objetivas-materiais disponíveis. O autor exemplifica a ação e a operação com o ato de cortar um objeto material com diferentes instrumentos. Para realizar a ação de cortar o objeto material, o sujeito pode utilizar a operação de cortar ou serrar, dependendo das condições que lhe estão postas.

Por exemplo, se pode dividir fisicamente um objeto material por meio de diferentes instrumentos [faca ou serrote], cada um dos quais estabelece o procedimento [operação] para realizar determinada ação. Em algumas condições será mais adequada a operação de cortar, por exemplo, enquanto que em outras, convirá serrar; neste caso se supõe que o homem sabe manejar os instrumentos correspondentes, ou seja, a faca, o serrote, etc. (LEONTIEV, 1978, pp. 85-86)³³.

Em outros termos, a operação não é o instrumento, mas o seu manejo, a objetivação de sua utilização. Por conseguinte, as operações da avaliação seriam o modo como realizo a avaliação escolar objetivamente, e não os instrumentos que utilizo para tal intento, vale dizer, que uso faço deles. Podemos, inferir, então, que os *instrumentos* e *critérios* avaliativos não são as operações da avaliação, mas sua *forma* e *conteúdo*, sendo elementos constitutivos dela. As operações são os modos como se realizam e objetivam os instrumentos e critérios avaliativos.

Relembramos que o objetivo/fim da ação avaliativa, na atividade pedagógica, é diagnosticar se o estudante se apropriou, ou não, dos conteúdos teóricos e do procedimento geral de solução da tarefa de estudo (DAVÍDOV, 1988). Logo, os instrumentos e critérios, bem como as operações dessa ação, devem estar direcionados por este par categorial. Portanto, se o objetivo/fim da ação avaliativa for diagnosticar

³³ “Por ejemplo, se puede dividir fisicamente un objeto material por medio de diferentes instrumentos, cada uno de los cuales establece el procedimiento para cumplir determinada acción. En algunas condiciones será más adecuada la operación de cortar, por ejemplo, en tanto que en otras convendrá aserrar; en este caso se supone que el hombre sabe manejar los instrumentos que corresponden, o sea, el cuchillo, el serrucho, etc.”

a apropriação de um determinado conteúdo, independente de qualificá-lo, os instrumentos e critérios irão se adequar a este fim.

Tentamos exemplificar a operação na ação avaliativa, correndo o risco de simplificarmos algo mais complexo, mas compreendendo-o como necessário para o melhor entendimento sobre as operações nas avaliações escolares.

Digamos que um professor pretenda realizar a avaliação com o instrumento prova escrita individual. Ele operacionalizará essa prova dependendo das condições objetivas-materiais que estiverem disponíveis. Suponhamos que a escola possua os meios de reprodução da prova, e que o professor, a tendo preparado com antecedência, possa oferecer uma cópia para cada um dos estudantes. Certamente os estudantes terão o tempo integral da aula para a sua realização. Agora imaginemos o contrário, a escola não possui os meios de reprodução das cópias. O professor terá, por exemplo, que ditar as questões para os estudantes anotarem-nas em seus cadernos ou folhas e posteriormente respondê-las. Logo, os estudantes não terão o tempo integral da aula para a sua realização, visto que tiveram que inicialmente registrar as questões.

É possível relacionar nosso exemplo com o exposto por Leontiev (1978). A ação, no exemplo do Leontiev (1978), era cortar um objeto de madeira. Para isso, operacionalizava-a com o serrote ou com a faca, isto é, com o que as condições objetivas-materiais lhe permitiam. Em nosso exemplo, a ação é realizar a prova escrita individual. O professor pode operacionalizá-la com a cópia pronta reproduzida, com o ditado, ou transcrevendo-a na lousa para os alunos copiarem. Vejamos que a ação continua a mesma – *cortar o objeto de madeira* ou *realizar a prova escrita* –, mas o modo de operar se modifica diante das condições objetivas-materiais que se tem disponíveis. Reafirmamos que as operações das ações, nas palavras de Leontiev (1978, p. 87), “[...] dependem diretamente das condições requeridas para alcançar o fim concreto.”³⁴

Salientamos que uma ação sempre terá uma (ou mais) operação, e uma operação sempre estará vinculada a uma ação. O que vai diferenciar qualitativamente as ações é se seu fim está, ou não, articulado com a finalidade da atividade, isto é, se é uma ação articulada à atividade ou uma ação com um fim em si mesma.

³⁴ “[...] dependen directamente de las condiciones requeridas para el logro del fin concreto.”

Exemplificamos a operação da avaliação com a operacionalização da aplicação do *instrumento* prova escrita. E o que seriam, então, os *instrumentos* e *critérios* utilizados pelos professores para avaliar os estudantes?

A distinção entre *instrumentos* e *critérios* avaliativos não está clara nas bibliografias. Diante dessa ausência, julgamos importante descrever brevemente o que entendemos ser cada um desses elementos indispensáveis na avaliação escolar numa relação dialética, pois surgiram com recorrência em nossa análise.

Compreendemos os critérios e instrumentos como elementos constitutivos da ação de avaliação. A relação entre eles nos permite verificar se articulam – ou não – o fim da ação com a finalidade da atividade, pois eles são orientados pela solução da tarefa na relação da finalidade/fim com as condições objetivas.

Entendemos que os *instrumentos* avaliativos são a forma, isto é, o ‘*como*’ o professor vai avaliar. Em outras palavras, é o modo pelo qual o professor efetua a avaliação. Consideramos os instrumentos como os recursos objetivos-materiais que o professor utiliza nesse processo, como por exemplo, as provas, trabalhos, portfólios, questionários, resenhas etc. Lembramos que o instrumento é a cristalização das operações. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 85), “[...] o instrumento é o objeto material onde cristalizam os procedimentos, as operações e não a ação nem os fins.”³⁵ Os *critérios* avaliativos, por seu turno, são o conteúdo, isto é, o ‘*o que*’ o professor vai avaliar. Em outros termos, são os parâmetros que o professor utilizará para a formulação e correção dos instrumentos avaliativos. Exemplos de critérios são as dimensões atitudinais, motoras, cognitivas, conceituais, entre outras.

Ambos os elementos da avaliação escolar, instrumentos e critérios, estão em movimento e não se constituem desarticulados, mas se imbricam um no outro. Esses elementos são constitutivos e orientam a ação avaliativa escolar que, por sua vez, deve considerá-los de maneira espiralada e não desassociados da finalidade da atividade de estudo. Lembramos o que Leontiev (1978) afirma em relação ao instrumento, isto é, que ele não pode ser considerado fora do seu fim, pois seria tão abstrato quanto considerar a operação desvinculada da ação que executa. “O instrumento, por exemplo, tomado à margem do vínculo com o fim,

³⁵ “[...] el instrumento es el objeto material donde se cristalizan los procedimientos, las operaciones, y no la acción ni los fines.”

leva a ser tão abstrato como a operação tomada à margem do vínculo com a ação que ela executa.” (LEONTIEV, 1978, p. 87)³⁶.

Voltamos ao exposto anteriormente. Se o objetivo/fim dos elementos que constituem a ação – instrumentos e critérios – estiverem desassociados da finalidade da atividade, consistirá em uma *ação avaliativa com fim em si mesma*. Se esses elementos orientarem a *ação avaliativa em articulação* com o fim da ação, teremos uma *ação da atividade*. Neste último caso, a avaliação contribuirá para a apropriação do conteúdo teórico do conceito em estudo.

Após a exposição referente ao processo de finalidade/fim na estrutura da atividade de Leontiev (1978), trataremos brevemente da categoria de avaliação/objetivos de Freitas (1995) para, assim, compor nosso par categorial *objetivo/fim*.

Freitas (1995) aponta que para discutir uma avaliação que seja contínua, transformadora e comprometida com o desenvolvimento dos estudantes, é imprescindível a discussão sobre os objetivos da escola, os quais se expressam em dois níveis que interagem entre si. Um nível se expressa no planejamento do professor, isto é, os objetivos para o *ensino*, e outro no PPP da escola, ou seja, os objetivos da *escola*.

[...] tanto os objetivos como sua contrapartida, a avaliação, devem ser analisados em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos *do ensino*, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos *da escola*, expressos em um projeto político-pedagógico (formalmente ou não). Esses dois níveis interagem. (FREITAS, 1995, p. 143, grifos do autor).

De acordo com o autor, a função social atribuída à escola capitalista está sendo retransmitida para os PPP's das escolas, procurando controlar as ações realizadas no interior dela e, em específico, nas salas de aula. Diante dessa disputa, Freitas (1995) expressa que a categoria para este enfrentamento, para compreender e transformar a escola, é a categoria de *avaliação/objetivos*. Entretanto, no formato da escola atual a categoria de *conteúdo/método* está subordinada à categoria avaliação/objetivos.

³⁶ “El instrumento, por ejemplo, tomado al margen del vínculo con el fin, llega a ser tan abstracto como la operación tomada al margen del vínculo con la acción que ella ejecuta”.

Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. (FREITAS, 1995, p. 59).

A defesa do autor é pela libertação da categoria conteúdo/método, isto é, que todos tenham acesso a ela. De acordo com o autor, esses objetivos são os guardiões da avaliação. Freitas (1995) aponta que são os conteúdos da avaliação que irão guiar a ação do professor, fazendo a avaliação encarnar os objetivos.

Na verdade, o conteúdo da avaliação guia a ação do professor e, neste sentido, a avaliação encarna objetivos. Da mesma forma que o aluno estuda para a avaliação, o professor também ensina para a avaliação. Neste sentido, o que irá ser avaliado constitui o seu objetivo. É por isso que propusemos a categoria da avaliação na forma de um par dialético avaliação/objetivos. Esta dupla é depositária tanto dos objetivos de conteúdo, como dos objetivos ligados a valores e atitudes – informados pela função social da escola incorporada na organização do trabalho pedagógico (ensino coletivo, seriação, homogeneização etc.). (FREITAS, 1995, pp. 209-210).

Consideramos que o professor, sabendo ou não, querendo ou não, tem objetivos na atividade de ensino que, conseqüentemente, se refletem no processo avaliativo. Entretanto, é recorrente encontrarmos professores que não estão conscientes em relação ao objetivo/finalidade da sua atividade e objetivo/fim de sua ação avaliativa.

O professor precisa compreender a finalidade da sua atividade para que não ocorra, como alerta Vigotski (2004, p. 68), de “[...] aceitar que o processo educativo seja deixado à mercê dos elementos da vida.” Nesse sentido, o objetivo/finalidade da atividade do professor é fazer com que o estudante entre, efetivamente, em atividade de estudo, a atividade principal no período escolar. O objetivo/finalidade desta atividade é a apropriação do conhecimento teórico pelo estudante (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987). E o objetivo/fim da ação avaliativa se apresenta no diagnóstico de que o estudante se apropriou, ou não, do

procedimento geral de solução da tarefa e do conteúdo teórico dos conceitos.

Dessa forma, chegamos ao nosso parâmetro geral para análise das obras – *objetivo/fim*. Esse parâmetro não está na relação da avaliação em si, como ação isolada do ensino, mas se apresenta como expressão do processo geral da atividade pedagógica, com o entendimento de que a avaliação é parte constitutiva dele. Assim, partimos do pressuposto de que a avaliação, além de uma ação, é parte constituinte da atividade de estudo do estudante, isto é, está imbricada em todo o processo educativo.

Nessa seção procuramos trazer a exposição de nosso par categorial de análise das obras, isto é, *objetivo/fim*. Para isso, afirmamos que a avaliação é uma ação da atividade pedagógica e que, por sua vez, toda ação apresenta um fim. Logo, o fim da ação avaliativa se apresenta no diagnóstico que revela se o estudante se apropriou, ou não, dos conceitos produzidos historicamente na sociedade, bem como do procedimento geral de solução da tarefa de estudo. Mas esses conceitos, para promover o desenvolvimento nas máximas capacidades do sujeito, de acordo com Davídov (1988), não podem ser expostos e apropriados com qualquer conteúdo. À luz dessas compreensões, na próxima seção (2.2.2) buscamos especificar a natureza dos conteúdos dos conceitos dos quais os estudantes devem se apropriar para melhor se desenvolver humanamente, assim como os conceitos que a ação avaliativa verifica.

2.2.2 Conteúdo do conceito: empírico ou teórico

No decorrer da análise das obras de referência básica dos PPC's dos cursos de Educação Física, surgiu a necessidade desta seção. As obras indicaram um conteúdo referente à ação de avaliação escolar, embora nem sempre de forma explícita, razão pela qual carece expô-lo a fim de explicitar a sua natureza, empírico ou teórico.

A instituição escolar é o lugar específico onde os sujeitos entram em atividade de estudo e se apropriam dos conteúdos teóricos dos conceitos construídos e desenvolvidos pela sociedade. Para isso, o professor organiza o ensino com a intenção de que os estudantes se apropriem das produções humanas expressas nos conceitos. Nesse caso, antes de explicitarmos o conteúdo dos conceitos, consideramos pertinente revelar a compreensão do próprio conceito.

Antes de se deparar com o conceito, o homem já lida com ele como objeto construído socialmente, isto é, o conceito já existe

independente do conhecimento do indivíduo sobre ele, pois ele está fixado nos objetos com os quais o sujeito convive socialmente. Nesse sentido, os alunos não criam o conceito, mas se apropriam dele na atividade. Os conceitos, de acordo com Davídov (1988, p. 128), são “[...] historicamente formados na sociedade, existem objetivamente nas formas da atividade do homem e de seus resultados, ou seja, nos objetos criados de forma racional.”³⁷ Em outras palavras, complementa o autor,

[...] o indivíduo não tem diante de si uma certa natureza não assimilada, interagindo com a qual deve formar os conceitos; eles já lhe são dados na experiência historicamente formada das pessoas, cristalizada e idealizada. Simultaneamente, o conceito aparece como formação secundária em relação com a atividade produtiva conjunta de toda a humanidade socializada. (DAVÍDOV, 1988, p. 128)³⁸.

A partir do momento em que o homem se apropria do conceito fixado nos objetos, lhe é possível atuar humanamente (DAVÍDOV, 1988).

Vigotski (2000) esclarece que o conceito, em termos psicológicos, é um ato de generalização em qualquer nível de desenvolvimento. Além disso, o conceito

[...] é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. (VIGOTSKI, 2000, p. 246).

³⁷ “[...] históricamente formados en la sociedad, existen objetivamente en las formas de la actividad del hombre y en sus resultados, o sea, en los objetos creados de manera racional.”

³⁸ “[...] el individuo no tiene ante sí una cierta naturaleza no asimilada, interactuando con la cual debe formar los conceptos; ellos ya le son dados en la experiencia cristalizada e idealizada, históricamente formada de las personas. Simultáneamente, el concepto aparece como formación secundaria en relación con la actividad productiva conjunta de toda la humanidad socializada”.

Segundo o autor, o conceito emerge de um processo de generalização elementar, que evolui na transição de uma generalização a outra, ou seja, conforme a criança se desenvolve as generalizações também se desenvolvem, culminando em conceitos. Ademais, quando aprende um significado ou palavra, o processo de generalização não está concluído, está apenas começando.

Sforni (2017, pp. 90-91) expõe que o conceito é, portanto,

[...] síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito.

Mas, o conceito em si não basta, é preciso conhecer seu conteúdo. Davídov (1988) afirma que todo conceito possui conteúdo, que se apresenta em caráter empírico ou teórico. O conteúdo é o que leva ao pensamento, à substância do objeto. De acordo com autor, o conceito é o meio e o procedimento da reprodução mental dos objetos que ocorre por via do pensamento.

[...] o conceito constitui o procedimento e o meio da reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral. [...] O procedimento de construção mental do objeto é uma ação especial do pensamento do homem, que surge como derivado da ação objetual-cognoscitiva, a que reproduz o objeto de seu conhecimento. (DAVÍDOV, 1988, p. 153)³⁹.

Por esse ângulo, se o conteúdo do conceito for empírico, o pensamento será empírico. Do mesmo modo, se o conteúdo for teórico, o pensamento será teórico. “[...] o pensamento teórico tem seu conteúdo peculiar, diferente do conteúdo do pensamento empírico.” (DAVÍDOV,

³⁹ “[...] el concepto constituye el procedimiento y el medio de la reproducción mental de cualquier objeto como sistema integral. [...] El procedimiento de construcción mental del objeto es una acción especial del pensamiento del hombre, que surge como derivado de la acción objetual-cognoscitiva, la que reproduce el objeto de su conocimiento.”

1988, p. 129)⁴⁰. O pensamento empírico só permite a descrição dos objetos de forma verbal, com base nas observações sensoriais imediatas.

No pensamento teórico, para que o homem expresse o conceito do objeto, é indispensável que tenha a devida compreensão da sua *essência*, “[...] reproduzir unilateralmente o sistema de conexões internas que geram o concreto dado, explicitar sua essência.” (DAVÍDOV, 1988, p. 142)⁴¹. Para isso, é necessária a ação de *construção* e *transformação* do mesmo objeto, isto é, reproduzir o conceito no seu desenvolvimento histórico. (DAVÍDOV, 1988).

A interpretação lógico-formal dos conceitos leva à formação de conceitos empíricos. “[...] o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal, somente leva a formar os chamados conceitos empíricos.” (DAVÍDOV, 1988, p. 104)⁴² O autor afirma que nas generalizações empíricas não há separação do fenômeno e sua essência, tomando-se, assim, a *aparência do objeto como sua essência*. Nesse sentido, o processo de pensamento é limitado à comparação dos dados sensoriais concretos do objeto, a fim de classificar e também de incluir os objetos em uma ou outra classe.

A ideia central do sensualismo clássico encontra-se precisamente em que todo o conteúdo do conceito pode **reduzir-se**, em última instância, aos dados sensoriais diretos, e **encontra** o termo correlativo correspondente a qualquer indício abstraído. (DAVÍDOV, 1982, p. 96, grifo do autor)⁴³.

A formação dos conceitos empíricos se constitui do *particular* para o *geral*. O geral é resultado de uma comparação de objetos singulares (DAVÍDOV, 1988). Na contramão do pensamento empírico,

⁴⁰ “[...] el pensamiento teórico tiene su contenido peculiar, diferente del contenido del pensamiento empírico.”

⁴¹ “[...] reproducir unilateralmente el sistema de conexiones internas que generan lo concreto dado, poner al descubierto su esencia.”

⁴² “[...] el pensamiento que se realiza con ayuda de las abstracciones y generalizaciones de carácter lógico-formal sólo lleva a formar los llamados conceptos empíricos.”

⁴³ “La idea central del sensualismo clásico radica precisamente en que todo el contenido del concepto puede **reducirse** en última instancia a los datos sensoriales directo, y **hallar** el término correlativo correspondiente a cualquier indicio abstraído.”

há o pensamento teórico, em que o movimento é invertido, isto é, do *geral* para o *particular*.

[...] apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo. (SFORNI, 2017, p. 91).

O conceito teórico, diferentemente do empírico, passa da atividade objetual-sensorial para a atividade mental reproduzindo sua essência. “O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, quer dizer, como ação mental especial.” (DAVÍDOV, 1988, p. 126)⁴⁴. Esse processo exige que as primeiras abstrações, na relação prático-objetual, sejam realizadas com a mediação de signos e símbolos, majoritariamente representados pela linguagem, que levam à atividade interna, ações mentais-sensoriais na busca dos elementos essenciais gerais do objeto em estudo.

As fontes do pensamento teórico estão no processo da atividade produtiva, ligado sempre a uma forma sensorial. Além disso, no processo de pensamento teórico ocorre a *construção* e a *transformação* mental da essência do objeto, para além da pura observação da aparência externa.

O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas gerais das coisas, de suas medidas e de suas leis. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetual sensorial peculiar. (DAVÍDOV, 1982, pp. 299-300)⁴⁵.

⁴⁴ “El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial.”

⁴⁵ “Como contenido del pensamiento teórico sirve el ser, mediatizado, reflejado y esencial. Dicho pensamiento constituye una idealización del aspecto fundamental de la actividad práctica-objetiva, a saber, de la reproducción de ella

Davídov e Márkova (1987, pp. 328-329, grifo nosso), referindo-se à prática escolar, explicitam da seguinte maneira as características do pensamento empírico e teórico:

[...] *o pensamento empírico* está ligado com um nível de transmissão de conhecimento no qual se formam nas crianças somente procedimentos particulares e isolados de solução de tarefas práticas concretas; a base intelectual de tais procedimentos é o conjunto já pronto de conhecimentos concretos e particulares. *O pensamento teórico* surge quando desde o começo mesmo do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes) se demonstra às crianças a necessidade de estruturar e assimilar o procedimento geral de orientação na área dada, o procedimento geral de solução de amplas classes de tarefas; então, muitas habilidades e hábitos particulares e práticos se formam sobre uma base generalizada, teórica.⁴⁶

Da citação de Davídov e Márkova (1987) se depreende que o objetivo/finalidade da educação escolar é a apropriação pelo aluno do procedimento geral de solução da tarefa, para sua orientação ante cada uma das tarefas específicas, de uma determinada área de conhecimento. No entanto, Davídov (1988, p. 112) alerta que há uma predominância do pensamento abstrato na vida das pessoas, ou seja, separam aspectos isolados do objeto,

de las formas generales de las cosas, de su medida y de sus leyes. Esta reproducción tiene lugar en la actividad laboral como en un singular experimento sensorio-objetivo.”

⁴⁶ “[...] el pensamiento empírico está ligado con un nivel de transmisión de conocimientos, en el que en los niños se forman sólo procedimientos particulares y aislados de solución de tareas prácticas concretas; la base intelectual de tales procedimientos es el conjunto ya listo de conocimientos concretos y particulares. El pensamiento teórico surge cuando desde el comienzo mismo del estudio de uno u otro objeto (o de una de sus partes importantes) se demuestra a los niños la necesidad de estructurar y asimilar justamente el procedimiento general de orientación en el área dada, el procedimiento general de solución de amplias clases de tareas; entonces muchas habilidades y hábitos particulares y práticos se forman sobre una base generalizada, teórica.”

[...] que em uma ou em outra relação resultam semelhantes a algum outro; estes momentos isolados se atribuem a todo o objeto como tal, sem pôr de manifesto a vinculação interna de seus aspectos e particularidades.⁴⁷

Além disso, afirma que pensar abstratamente é mais fácil, uma vez que basta as pessoas separarem as particularidades externas do objeto e as relacionem com outros que julgam semelhantes.

Desse modo, se o pensamento empírico e abstrato predomina na sociedade, a escola, como parte dela, não pode ser diferente. De acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), há um predomínio da “educação estancada” nas escolas, isto é, uma pedagogia que não desenvolve o pensamento teórico dos estudantes. Portanto, não permite ao aluno o acesso ao conhecimento científico. Por consequência, os estudantes continuam com o conhecimento empírico e cotidiano que já apresentam antes de entrar na escola.

Essa pedagogia é regida por alguns princípios. O princípio da *sucessão* orienta a sequência dos conteúdos pelo acúmulo quantitativo de sua abrangência. Desconsidera os aspectos qualitativos, isto é, a sucessão se apresenta quando o conteúdo e a forma do ensino adquirem somente mudanças quantitativas. Ou seja, ocorre a troca do ano escolar para o estudante, mas o conteúdo e a forma do ensino e conhecimento anterior continuam os mesmos. “[...] não há aqui, nenhuma indicação referida às modificações internas específicas do ‘conteúdo e da forma’ do ensino quando se passa de um a outro nível de instrução.” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 123)⁴⁸.

Quando o ensino dos conceitos escolares se limita ao que o estudante tem condições de aprender, caracteriza-se pelo princípio da *acessibilidade*. Esse é característico da escola tradicional, uma vez que não avança do nível de conhecimento real do estudante, mantém-se no nível de desenvolvimento que o estudante alcançou até o momento. Nas palavras de Davídov e Slobódchikov (1991, p. 123), o ensino, no princípio da acessibilidade

⁴⁷ “[...] que en una u otra relación resultan semejantes a algún otro; estos momentos aislados se adjudican a todo el objeto como tal, sin poner de manifiesto la vinculación interna de sus aspectos y particularidades.”

⁴⁸ “[...] no hay aquí ninguna indicación referida a las modificaciones internas específicas del ‘contenido y la forma’ de la enseñanza cuando se pasa de uno a otro nivel de instrucción.”

[...] só utiliza as possibilidades psíquicas das crianças já formadas e existentes. Partindo desta convicção se pode limitar o conteúdo de ensino e as exigências que a ele se colocam na correspondência com o nível “presente”, sem fazer-se responsável de suas premissas.⁴⁹

Outro princípio é do *caráter consciente* que, para Davíдов e Slobódchikov (1991), limita o aprendizado ao significado da palavra e suas relações sensoriais, pois o conceito é tomado como abstração verbal, correlacionado com uma imagem sensorial. Portanto, constitui-se em uma memorização que não expressa a essência do conceito. Dessa maneira, o sujeito não consegue ir além das abstrações verbais e, conseqüentemente, correlacionar os objetos da realidade com seus verdadeiros conceitos teóricos.

Por fim, pelo princípio do *caráter visual ou concreto* do ensino empírico, o estudante se fixa somente nas características externas do objeto e o dado sensorialmente. “[...] o princípio do caráter visual, concreto, confirma, não simplesmente e não tanto, a base sensorial dos conceitos, como a fixação abstrata das propriedades externas, sensorialmente dadas do objeto.” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 124)⁵⁰.

Tais princípios estão presentes na escola tradicional e não permitem, como resultado da orientação pedagógica, o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante. Eles representam um ensino com predomínio do pensamento técnico em detrimento de valores humanos (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Diante disso, os autores pontuam que na pedagogia tradicional

[...] tem lugar uma tirania do ensino que leva ao intelectualismo excessivo racionalista e, como resultado, ao domínio do pensamento tecnocrático, para o qual são típicos a primazia dos meios sobre as finalidades, do objetivo

⁴⁹ “[...] sólo utiliza las posibilidades psíquicas del niño ya formadas y existentes. Partiendo de esta convicción se puede limitar el contenido de la enseñanza y las exigencias que a él se plantean en correspondencia con el nivel ‘presente’, sin hacerse responsable de sus premissas.”

⁵⁰ “[...] el principio del carácter visual, concreto afirma no simplemente y no tanto el fundamento sensorial de los conceptos como la fijación abstracta de las propiedades externas, sensorialmente dadas del objeto.”

particular sobre o sentido e sobre os interesses universais, da técnica sobre os valores humanos. (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 119).⁵¹

Para resolver as tarefas utilitárias simples, o conhecimento empírico baseado nas propriedades externas do objeto pode ser suficiente. Entretanto, se quisermos compreender as suas diferenças e inter-relações sociais complexas, é necessário nos apoiarmos no conhecimento teórico, isto é, conhecer as características além de sua aparência externa, ou seja, conhecer suas relações essenciais (DAVÍDOV, 1988).

De acordo com o mesmo autor, o predomínio do pensamento empírico na sociedade e, evidentemente, na escola, tende a obstaculizar o desenvolvimento do pensamento teórico. Em outras palavras, o pensamento empírico dificulta a apropriação, pelo estudante, do conteúdo teórico dos conceitos.

O procedimento geral para a solução de uma tarefa, na atividade pedagógica, contém os elementos da relação essencial do objeto. Mas esse procedimento é abordado na escola de maneira empírica, por não carregar a relação essencial na realização do procedimento. Dessa forma, expõem-no como se fosse a solução de uma tarefa específica e não o relacionam com o modo geral de solução das tarefas. Nessas condições, somente alguns alunos, de forma espontânea, alerta Davíдов (1988), compreenderão que esse procedimento não é adequado apenas para uma tarefa, mas uma possibilidade de solução de uma variedade de tarefas que apresentam a mesma relação essencial. São exceções de alunos que, de forma espontânea, desenvolvem o pensamento teórico, porque compreenderam o procedimento geral da tarefa.

Davíдов e Slobódchikov (1991, p. 126) expressam essa condição da seguinte forma:

Claro, alguns alunos também nas condições que o ensino de hoje oferece, adquirem os meios do pensamento teórico; mas, tudo isto ocorre de forma espontânea, imperfeita e, o que é mais

⁵¹ “[...] tiene lugar la tiranía de la enseñanza que lleva al intelectualismo excesivamente racionalista y, como resultado, al dominio del pensamiento tecnocrático para el que son típicas la primacía de los medios sobre las finalidades, del objetivo particular sobre el sentido y sobre los intereses universales, de la técnica sobre los valores humanos.”

importante, apesar das orientações internas do sistema tradicional de ensino.⁵²

Ao contrário dessa ocorrência espontânea, os autores advogam que a atividade de ensino do professor tenha como finalidade que os estudantes entrem em atividade de estudo a fim de se apropriarem do conteúdo teórico dos objetos estudados e, conseqüentemente, alcancem o desenvolvimento do pensamento teórico.

A atividade de estudo dos escolares se estrutura, segundo nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. (DAVÍDOV, 1988, p. 173)⁵³.

Ante o exposto sobre o conteúdo do conceito, empírico ou teórico, destacamos que as obras que estão como referências básicas nos PPC's dos cursos de Educação Física do Sul catarinense apresentam um objetivo/fim para a ação avaliativa que nos permitiu inferir um determinado conteúdo referente à avaliação escolar. Nosso objetivo, diante desse quadro, é investigar o que revelam as obras referenciadas pelos cursos de Educação Física de instituições do Sul catarinense a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar. Dependendo do objetivo/fim da ação de avaliação na atividade de estudo, modifica-se a natureza do conteúdo. Em vista disso, as obras que apresentam o objetivo/fim da ação avaliativa articulado com a finalidade da atividade pedagógica pressupõem a predominância de conteúdo empírico; as obras que apresentam o objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica pressupõem uma indicação de conteúdo teórico de avaliação.

No próximo capítulo – *Análise das obras na relação objetivo/fim* –, apresentamos a análise das obras focada na relação com o par categorial *objetivo/fim*, bem como na ação de avaliação e seu conteúdo, empírico ou teórico.

⁵² “Claro, al unos alumnos también en las condiciones que hoy brinda la enseñanza, adquieren los medios del pensamiento teórico; pero todo esto ocurre en forma espontánea, imperfecta y, lo que es más importante, a despecho de las orientaciones internas del sistema tradicional de enseñanza.”

⁵³ “La actividad de estudio de los escolares se estructura, según nuestra opinión, en correspondencia con el procedimiento de exposición de los conocimientos científicos, con el procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto.”

3 ANÁLISE DAS OBRAS NA RELAÇÃO OBJETIVO/FIM

No processo educacional e – em consequência – no processo avaliativo, sempre há determinado objetivo/finalidade e objetivo/fim para o ensino e a avaliação, esteja o professor consciente disso ou não. Assim, se há objetivo/finalidade – apropriação de conceitos – e objetivo/fim – diagnóstico da apropriação do procedimento geral da solução da tarefa –, também haverá um conteúdo ensinado, empírico ou teórico.

Nosso intuito é explicitar qual o *objetivo/fim* do processo avaliativo presente nas obras analisadas. O pressuposto é que não há uma única compreensão acerca do objeto a ser alcançado com o ensino e, tampouco, um(a) único(a) fim(finalidade) e conteúdo. Elencamos como parâmetro geral para nossa análise a inter-relação entre objetivo/fim com vistas à compreensão de como as obras explicitam as ações de avaliação, se isoladas ou articuladas a uma finalidade da atividade pedagógica.

Diante da quantidade de obras analisadas – 32 –, explanamos a análise em forma de grupos de proximidade ao par categorial objetivo/fim. Salientamos que o agrupamento não significa que elas se apresentam de maneira homogênea, pois encerram particularidades próprias. Tendo em mente as especificidades de cada obra, extraímos, para nossa análise, o principal de cada uma.

Apresentamos, na sequência, dois grupos de obras. O primeiro, caracterizamos como sendo de obras com objetivo/fim das *ações avaliativas desarticuladas da finalidade da atividade pedagógica*; o segundo grupo, como de obras com objetivo/fim das *ações avaliativas com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica*. A decisão de explanar primeiramente as obras cuja ação avaliativa está desarticulada da finalidade da atividade pedagógica ocorreu mediante uma opção metodológica prática, pois apresentam maior diversidade de elementos de análise. Isso nos possibilitou melhor compreensão do grupo posterior – objetivo/fim das ações avaliativas com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica – e a constatação de que é o que menos se aproxima de nosso pressuposto em relação à avaliação escolar.

Para cada grupo – a) objetivo/fim das ações avaliativas desarticulado da finalidade da atividade pedagógica, e b) objetivo/fim das ações avaliativas com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica – e os correspondentes conjuntos de obras, elaboramos uma figura para auxiliar na exposição para que, de maneira

conjunta, ao final pudéssemos explicitar a figura geral das obras analisadas, isto é, o percurso de todo o processo de análise.

3.1 OBJETIVO/FIM DAS AÇÕES AVALIATIVAS DESARTICULADO DA FINALIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Neste primeiro grupo, abordamos dois conjuntos de obras que evidenciam a ação avaliativa desarticulada⁵⁴ da finalidade da atividade pedagógica. Apresentam o fim da avaliação em si mesmo. As obras desse grupo denotam uma redução do processo avaliativo a aspectos específicos – instrumentos, critérios e medição de habilidades e capacidades motoras –, isolados, sem vinculação com a finalidade da atividade pedagógica, ou seja, a apropriação pelo estudante de conhecimentos teóricos.

O primeiro conjunto de obras apresenta a centralidade da ação avaliativa na aplicação de instrumentos e critérios orientadores. Esse conjunto contém 13 obras: Alves (2007), Brasil (1998a, 1998b, 2000), Becker (1993), Campos (2011), Freire (1997, 2003), Hernández (1998), Krug e Magri (2012), Sanches Neto (2007), Scarpato (2007) e Tenroller (2005). O segundo conjunto apresenta a centralidade da ação avaliativa na medição de habilidades e capacidades motoras, com 7 obras: Borsari (2001), Gallahue e Ozmun (2005), Gorla, Araújo e Rodrigues (2009), Hensley (2003), Pitanga (2008), Veal (2003) e Winnick (2004).

Iniciamos a exposição da análise pelo conjunto das 13 obras que centralizam o objetivo/fim da ação de avaliação na aplicação de instrumentos e critérios orientadores desarticulados da finalidade da atividade pedagógica.

Salientamos que, via de regra, as obras trazem alguns temas que, em nosso entendimento, expressam a relação que possuem sobre objetivo/fim. Aqueles que em seguida detalhamos, respectivamente, são os seguintes temas: avaliação processual e/ou contínua; instrumentos e critérios avaliativos em geral; avaliação excludente; critérios avaliativos

⁵⁴ Destacamos que a ação avaliativa está desarticulada porque estamos considerando o conceito de atividade de Leontiev (1978) e de atividade pedagógica de Moura (2017) para a análise. Se tivéssemos como referência outra concepção de educação, de ação avaliativa e de atividade, a análise poderia se apresentar de maneira diferenciada, portanto desarticulada da finalidade da atividade.

atitudinais; autoavaliação; avaliação inicial, formativa e somativa; compreensão do erro.

Na análise de algumas obras, um aspecto geral se evidencia: a defesa de que a avaliação escolar ocorre em todos os momentos do processo educativo. Isso se manifesta, por exemplo, nas obras de Freire (1997), Hernández (1998), Tenroller (2005), Brasil (1998a), Campos (2011), Scarpato (2007) e Alves (2007) quando afirmam que a avaliação deve ocorrer de forma *processual* ou *contínua*, isto é, não deve ser realizada em momentos separados em relação ao processo educativo.

Manifestações desse tipo, por exemplo, encontramos em Scarpato (2007, p. 35, grifo nosso): “a avaliação é *contínua*, a cada aula, a cada Planejamento de Aula ou de Unidade, é preciso avaliar, fazer um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem.” Da mesma forma, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a, p. 59, grifo nosso) também expressa que a avaliação deve ser processual quando se refere ao nível de educação infantil, pois afirma que “a avaliação nessa etapa deve ser *processual* e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a auto-estima das crianças.”

Entretanto, as obras que indicam a avaliação como processual ou contínua não conseguem avançar no sentido de dizer como seria avaliar de forma processual ou o conteúdo a se avaliar. Elas não se propõem a discutir a natureza do conteúdo. O objetivo/fim da ação de avaliar de forma processual igualmente não está exposto.

Concordamos com os autores quando afirmam que a avaliação deve ser processual. Caso contrário, como diz Mildner (2002), se a avaliação ocorrer em um momento específico deixa de ser denominada de avaliação para ser mensuração escolar. Assim também Freitas et al. (2013, p. 16-17) ponderam que a avaliação “[...] não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconsciente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais.” Nesse sentido, Lunt (1994) diz que uma avaliação na perspectiva de Vigotski – avaliação dinâmica – deve considerar as funções que estão em desenvolvimento, e não somente aquelas que já estão desenvolvidas. Enfim, deve levar em conta o *processo*, e não apenas o produto *final*.

A avaliação dinâmica (ou mediada, ou assistida, como às vezes é denominada) envolve uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinado) com mais ênfase sobre o *processo* do

que sobre o *produto* da aprendizagem. (LUNT, 2004, p. 232, grifo da autora).

Porém, pelo apresentado nas obras, fica difícil saber como tal avaliação poderia se efetivar, ou seja, como contínua e/ou processual. Ao contrário, o que se deduz é que as ações de avaliação são momentos isolados.

Para fundamentar essa suposição recorreremos a Davídov (1985, 1988). Ao nos aproximarmos do debate na perspectiva davidoviana em relação às ações de estudo, poderíamos compreender que a avaliação processual – apesar de o autor não utilizar essa expressão – ocorre mediante a articulação entre duas ações de estudo, as de *controle* e as de *avaliação*.

O controle permite o domínio do desenvolvimento de cada ação de estudo e, articulado à ação de avaliação, identifica se as ações precisam ou não de correção tendo em vista a solução das tarefas de estudo para se chegar ao objetivo/fim. Trata-se, pois, de avaliar o processo das ações de estudo, articuladas à atividade, para proporcionar a apropriação do conteúdo teórico dos conceitos aos estudantes. “Graças ao controle, o escolar pode estabelecer conscientemente a dependência que existe entre as reproduções fracas ou completamente ruins e as deficiências de suas próprias ações de estudo.” (DAVÍDOV, 1985, pp. 93-94)⁵⁵. Identifica-se o processo de autocontrole quando o estudante já consegue perceber *o que e onde* ocorreu equívoco no desenvolvimento da tarefa de estudo proposta pelo professor. Nesse caso, consegue comparar os seus resultados com aqueles obtidos pelos seus colegas. Chegar a esse nível de observação significa que a aprendizagem se expressa em sua totalidade.

Ao contrário de Davídov (1985, 1988), as obras compreendem a ação avaliativa e a denominação de avaliação processual como momentos simples e isolados – execução de uma *ação isolada* – que se objetivam na utilização de instrumentos e critérios orientadores. Essa ênfase, por exemplo, ocorre nas obras: Brasil (1998a, 1998b, 2000), Freire (1997, 2003), Hernández (1998), Alves (2007), Sanches Neto (2007) e Campos (2011).

⁵⁵ “Gracias al control, el escolar puede establecer conscientemente la dependencia que existe las reproducciones débiles o del todo malas y las deficiencias de sus propias acciones de estudio.”

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a, p. 203, grifo nosso), por sua vez, faz a seguinte colocação sobre a observação e o registro como instrumento avaliativo:

A prática de *observar* as crianças indica caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar por meio deles. O trabalho de reflexão do professor se faz pela *observação* e pelo *registro*. [...] O *registro* é o acervo de conhecimento do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos.

Alves (2007) também sugere, de forma específica para as aulas de Educação Física, a observação e o registro na avaliação escolar. Propõe, diante da dificuldade de observar todos os alunos em uma aula, que os professores façam grupos com temas específicos – por exemplo, o ato de se desmarcar na ação de jogo –, pois assim poderiam focar a observação nesses atos dos estudantes. Além disso, a autora enfatiza a importância do registro nas aulas como forma reunir diferentes informações sobre os alunos.

Uma proposta ideal seria organizada de maneira em que, depois de apresentar o conteúdo aos alunos, o professor tivesse condições de *registrar sua avaliação*, identificando se os alunos atingiram o objetivo da tarefa, quais as maiores dificuldades ou que alunos apresentaram mais dificuldades. *Esses registros poderiam ser efetuados em um cartão, como um fichamento, para cada aluno.* (ALVES, 2007, pp. 102-103, grifo nosso).⁵⁶

Enfatizamos que a observação e o registro são instrumentos imprescindíveis na ação avaliativa. O fato é que essas obras (BRASIL, 1998a; ALVES, 2007) explicitam somente *como* aconteceria o uso desses instrumentos, entretanto *o quê* seria necessário registrar e observar na avaliação das crianças se expressa de maneira muito vaga,

⁵⁶ Nesta citação, a palavra *tarefa*, empregada pelo autor, não apresenta relação com as tarefas de estudo de Davídov (1988). O autor utiliza o termo tarefa para fazer referência aos exercícios que os estudantes devem realizar.

ou não é expreso. Nesse sentido, ressaltamos que a ênfase na observação e no registro não é acompanhada da explicitação de seu conteúdo.

Campos (2011) critica a observação como instrumento avaliativo na Educação Física, pois integra os muitos momentos vividos por esta disciplina. Contudo, não consegue chegar a uma definição clara sobre o que se avaliar.

Essa é uma triste realidade da avaliação na Educação Física Escolar, não se tem definida uma prática efetiva, não se tem critérios claros e coesos com o que se pratica não se vê uma preocupação em estabelecer instrumentos e critérios para avaliar e, de forma generalizada, desde há muito tempo a palavra “observação” representa a avaliação em Educação Física Escolar, porém, observar quem? O quê? Para quê? Quando? E, vinculado à qual proposta pedagógica? (CAMPOS, 2011, p. 151).

Apesar da crítica ao instrumento de observação ser relevante, o autor afirma que avaliação, na Educação Física, deve ser como nas outras disciplinas, isto é, avaliar o desempenho para saber o que se aprendeu ou não se aprendeu (CAMPOS, 2011). Nossa experiência nos permite inferir que essa afirmação é no mínimo comum no âmbito escolar. Avaliar o que o aluno aprendeu ou não ainda não aprendeu permanece no campo abstrato, pois não há, na exposição do autor, o conteúdo do que avaliar. Ainda mantém-se indefinido o que se deve avaliar. Em última análise, o autor realiza a crítica, mas não responde às próprias perguntas que faz durante sua obra; fica, pois, no limite da denúncia.

Tratando, ainda, dos instrumentos de avaliação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física* (BRASIL, 1998b) citam possíveis instrumentos que o professor pode utilizar para avaliar: fichas e relatórios individuais e/ou em grupos. Freire (1997) destaca os instrumentos como expressão da avaliação qualitativa e quantitativa em Educação Física, apontando as suas próprias fragilidades e limitações.

Em Educação Física, a avaliação, qualquer que seja o instrumento adotado, apresenta inúmeras limitações. Se for um *instrumento quantitativo*, logo se poderá perceber que a atividade humana

é imensurável e que só poderá fornecer alguns dados que ajudem numa avaliação também qualitativa. Se for um *instrumento qualitativo*, *faltar-lhe-á objetividade* o que exigirá, de quem o aplicar, um conhecimento mais amplo do sujeito avaliado. Além disso, deve-se considerar também a questão prática da aplicação de testes. (FREIRE, 1997, p. 202, grifo nosso).

Nessa obra há um limite, por parte do autor, referente à concepção de instrumentos quantitativos e qualitativos. Freire (1997) chama a atenção para os instrumentos quantitativos como incapazes de mensurar a atividade humana. Todavia, o autor não trata de avaliação de maneira geral, e sim limitada a uma área, a educação, mais especificadamente, a Educação Física. Só se torna *imensurável* aquilo que não possui algo específico para avaliar, mas que não é o caso. Além disso, afirma que os instrumentos qualitativos não têm *objetividade*, como se fossem uma determinada subjetividade abstrata. Dessa forma, o autor limita ambos os instrumentos, como se não fosse possível adotá-los no âmbito da Educação Física escolar.

Apesar de reconhecer as limitações desses instrumentos avaliativos – qualitativo e quantitativo –, o autor avança em sua obra posterior, pois critica as avaliações na área de Educação Física por aludirem somente ao aspecto quantitativo.

Geralmente, as avaliações perdem-se nos números. A tentativa de compreender o fenômeno do desenvolvimento e da aprendizagem apenas por quantificação tem levado ao descrédito dos sistemas de avaliação. Se é para avaliar mal, reduzindo o aluno a números, é melhor não avaliar. Se é para avaliar, façamos da avaliação um modo de ensinar. (FREIRE, 2003, pp. 81-82).

Entretanto, após a crítica, que aparentemente é coerente, Freire (2003) aponta para uma avaliação que integre os critérios e instrumentos quantitativos com os qualitativos. Aventa novas maneiras de avaliação, com adoção de quatro níveis de critérios: de *atuação individual*, *atuação coletiva*, em *competições* e *conduta* do estudante. Mas esses critérios apresentam-se em avaliações fundamentadas em comportamentos, atitudes e habilidades físicas do estudante. Ademais, sugere uma

avaliação que, baseada na premissa da competição, promove a seleção e classificação dos alunos.

A cada trimestre, os alunos que tiveram média geral igual a 3 podem, por exemplo, receber um distintivo de promoção amarelo; os que obtiveram média 4 receberão um distintivo de promoção verde; os que obtiverem média igual a 5 receberão distintivo azul. Os alunos que não conseguirem promoções poderão receber aulas de reforço. (FREIRE, 2003, p. 85).

Consideramos que a proposta de Freire (2003) em relação aos instrumentos avaliativos, no momento da efetivação da avaliação, apresenta-se como ação com objetivo/fim desarticulado da atividade pedagógica. Isso se explica por propor a avaliação com base em critérios excludentes no desenvolver das aulas: por níveis individuais, coletivos, de competição ou por condutas, e classificação dos estudantes por promoção de cores. Por consequência, visa à promoção da seleção e da classificação dos estudantes. Esse modo avaliativo não permite que o estudante analise o que aprendeu, e a consequente possibilidade, em conjunto com o professor, de rever a pertinência ou não do procedimento.

Campos (2011), em consonância com a exclusão dos alunos em sala de aula, em nosso entendimento faz referência a esse modelo de avaliação. O autor defende uma avaliação em Educação Física que justifique a presença do professor em sala de aula. Isso significa que melhores desempenhos dos alunos implicariam que os professores tivessem aumento de salário.

É importante destacar essa questão porque, atualmente, os movimentos em prol da melhoria da qualidade do ensino vinculam o desempenho do aluno à produtividade do trabalho do professor, ou seja, *se os alunos tirarem uma nota alta em uma prova, por mérito, os professores deverão obter ao final do ano o décimo quarto salário*. Essa ideia vem do MEC, das secretarias Estaduais e das Secretarias Municipais da Educação. *Assim, é importante pensar e planejar uma forma de se avaliar em Educação Física para que se justifique a presença do professor na escola*. (CAMPOS, 2011, p. 149, grifo nosso).

Façamos um parêntese relativo à citação de Campos (2011). O autor apresenta como unânime, nacionalmente, a gratificação de décimo quarto salário aos professores pelas notas altas dos estudantes. No entanto, essa é a realidade de somente alguns Estados do país, como por exemplo, do Estado de São Paulo, e não do MEC e de todas as secretarias estaduais e municipais de Educação, como apontado pelo autor.

Além disso, o autor afirma, de uma maneira ou de outra, que a avaliação serve como parâmetro de retribuição de salário dos professores. Nesse sentido, vincula a ação avaliativa com um motivo externo ao próprio processo de estudo, em vez de relacionar o objetivo/fim da avaliação à apropriação, ou não, do procedimento da tarefa. Evidentemente, não é parâmetro para gratificação em salários, ainda que seja um motivo compreensível em uma sociedade dividida em classes (LEONTIEV, 1978).

A exposição da proposta avaliativa de Freire (2003) e Campos (2011) nos dá subsídios para inferirmos que elas vão ao encontro das avaliações, em nível nacional, em que se faz presente a lógica de *ranking* entre escolas. Um exemplo é expresso por Cappelletti (2015) quando analisa o caso do Estado de São Paulo, onde os professores e as escolas que atingem as metas da Secretaria de Educação do Estado recebem premiação e “bônus”, assim como Campos (2011) expôs. Essa situação faz com que muitos professores, seja por constrangimento ou por exigência, deixem seus currículos e obedeçam ao currículo exigido pelas avaliações nacionais, com o propósito de manutenção do *status quo* da sociedade.

Ao assumir a proposta de avaliação do governo a instituição acaba por assumir também os pressupostos teóricos de tais propostas que se alinham na contramão de uma perspectiva mais globalizante, mais crítica, e com forte apelo social a serviço da formação. [...]. As políticas públicas de avaliação têm estimulado a competição interinstitucional, quando assumem a lógica da ideologia de mercado, cuja ênfase é posta nos produtos da educação. (CAPPELLETTI, 2015, pp. 97-98).

Freitas (2007) aponta que as avaliações em larga escala deveriam ser destinadas, prioritariamente, ao processo de avaliação das próprias políticas públicas ao invés de avaliar a escola e os professores, visto que

há outros níveis de avaliação abrangendo especificamente a escola e os professores.

Freire (2003) e Campos (2011) ressaltam que os instrumentos avaliativos priorizam a classificação e, em última análise, a ênfase é na meritocracia, tanto do estudante quanto do professor. Nesse enfoque, a prioridade é a classificação final em detrimento do processo de aprendizagem do estudante.

Em relação às obras recém-analisadas, vale ressaltar que o objetivo/fim da avaliação se centra na aplicação de instrumentos avaliativos. Trata-se de uma ação com um fim em si mesma, sem articulação com a finalidade da atividade. Em nosso entendimento, os instrumentos avaliativos se constituem indispensáveis na *ação* avaliativa, pois é a sua forma, e não seu objetivo/fim. Nesse sentido, cabe frisar o que Leontiev (1978, p. 87, grifo nosso) expõe quanto ao instrumento e o fim da ação na estrutura da atividade humana: “O *instrumento*, por exemplo, tomado à margem do vínculo com o *fim*, leva a ser tão abstrato quanto a *operação* tomada à margem do vínculo com a *ação* que ela executa.”⁵⁷

Se o professor não compreender o objetivo/fim da ação avaliativa, o instrumento que utiliza se apresentará de maneira isolada – com fim em si mesmo –, pois ao avaliar se fixará nas características externas do conteúdo, da substância. Salientamos que mais importante do que o professor conhecer o instrumento que utiliza, é conhecer de qual conhecimento o aluno necessita apropriar-se e o processo que precisa realizar para tal fim. Vieira (2008, p. 101) se manifesta sobre esse tema da seguinte maneira: “[...] a forma de avaliar deve estar subordinada ao que se quer avaliar. Quando se tem claro o que deve ser avaliado, então é possível escolher a forma, o momento e os instrumentos mais adequados para isso.”

Isso significa dizer que os instrumentos avaliativos, isoladamente, não permitem captar se o aluno se apropriou, ou não, do conhecimento. Os instrumentos necessitam estar atrelados ao objetivo/fim da ação avaliativa e ao objetivo/finalidade da atividade pedagógica.

O valor do instrumento não está em si mesmo, portanto, o melhor instrumento é aquele que *melhor permite ao aluno a manifestação da*

⁵⁷ “El instrumento, por ejemplo, tomado al margen del vínculo con el fin, llega a ser tan abstracto como la operación tomada al margen del vínculo con la acción que ella ejecuta.”

capacidade de fazer uso dos conceitos, de compreender as ações mentais por eles possibilitadas, tendo a mobilidade para adequá-las a várias situações particulares. (VIEIRA, 2008, p. 124, grifo nosso).

Compreendendo a importância de *o quê* avaliar, algumas obras expressam os critérios ao utilizar os instrumentos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física* (BRASIL, 1998b), por exemplo, expõem como critérios para avaliar o estudante nas aulas de Educação Física: a realização e a valorização das práticas da cultura corporal; o respeito aos colegas; a cooperatividade e a solidariedade. Além disso, estabelecem que os alunos façam a articulação dos elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida. De acordo com o Documento (BRASIL, 1998b, p. 102, grifo nosso), é preciso avaliar

se o aluno realiza as atividades, reconhecendo e *respeitando suas características físicas e de desempenho motor*, bem como a de seus colegas, sem discriminar por *características* pessoais, físicas, sexuais ou sociais [...]. Pretende-se *avaliar se o aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento* de seu ambiente e de outros [...].

No que se refere aos elementos da cultura corporal relacionados com a saúde e qualidade de vida como critério avaliativo, a mesma obra expõe que se pretende

avaliar se o aluno consegue aprofundar-se no conhecimento dos *limites e das possibilidades do próprio corpo* de forma a poder *controlar algumas de suas posturas e atividades corporais* com autonomia e a valorizá-las como recursos para melhoria de sua aptidão física. (BRASIL, 1998b, p. 102, grifo nosso).

Além disso, a obra (BRASIL, 1998b, p. 59, grifo do Documento) apresenta os critérios avaliativos de base atitudinal informal:

O professor de Educação Física encontra-se em uma posição privilegiada para avaliar a partir

desses critérios informais, como o *interesse*, a *participação*, a *organização para o trabalho cooperativo*, o *respeito aos materiais* e aos *colegas*, pois esses aspectos tornam-se bastante evidentes nas situações de aula.

Outro documento oficial, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais* (BRASIL, 2000), também apresenta critérios avaliativos atitudinais na relação ética na escola. Alega que as atitudes dos estudantes têm relação com sua natureza psicológica, social, vida familiar e comunitária. As avaliações dessas atitudes devem ocorrer para superar obstáculos e desenvolver autonomia e autoconhecimento.

[...] deve-se ter presente que a *finalidade principal das avaliações* é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de *superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia* – e nunca de qualificar os alunos. (BRASIL, 2000, p. 57, grifo nosso).

Os aspectos apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física* (BRASIL, 1998b) – respeito, solidariedade, cooperação, limite nas práticas corporais, saúde e qualidade de vida – e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais* (BRASIL, 2000) – aspectos atitudinais –, dizem respeito aos hábitos, atitudes e capacidades relevantes. Por isso, apresentam-se secundariamente ao processo de apropriação da cultura corporal; ademais, como resultado da totalidade do processo educativo escolar, e não da especificidade de uma área de conhecimento. Alçá-los a elementos centrais do processo de apropriação do conhecimento de Educação Física desvincula-os do conhecimento teórico. Caem no vazio abstrato de conhecimentos ou na empírica solução de tarefas da prática escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha claro os conteúdos e conhecimentos de que o estudante precisa se apropriar na atividade pedagógica. Só assim é possível ter critérios para o processo avaliativo. “Em síntese, se não sabemos o que é aprender um conceito ficamos sem critérios para avaliar a aprendizagem, e qualquer manifestação do aluno pode ser considerada conceito aprendido.” (VIEIRA, 2008, p. 128).

Voltando à questão de análise cerne desse conjunto, a ênfase no instrumento e no critério avaliativo, Sanches Neto (2007) – obra analisada – reduz a ação de avaliação a um instrumento avaliativo. O autor explicita uma lista com 10 critérios, que abrangem três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental. Segundo o autor, elas envolvem as vivências, as atitudes, a demonstração de aprendizado dos conceitos e procedimentos apreendidos pelos estudantes.

Quanto à *dimensão atitudinal*, o mínimo que se espera é que os alunos estejam presentes às aulas. Além disso, o envolvimento objetivo e o aproveitamento subjetivo de todas as vivências, atividades e discussões devem ser considerados ao se avaliar as atitudes em relação aos conteúdos de cada aula. Quanto à *dimensão conceitual*, os conhecimentos declarativos previamente elaborados pelos alunos, sua compreensão de informações e instruções verbais devem ser considerados ao se avaliar os conceitos em cada aula. Quanto à *dimensão procedimental*, os conhecimentos tácitos já manifestos pelos alunos, sua compreensão de demonstração e a execução de movimentos devem ser considerados ao se avaliar os procedimentos em cada aula. (SANCHES NETO, 2007, pp. 119-120, grifo nosso)

O autor expõe a lista com os 10 critérios, em que, para cada um, atribui o valor de 10% da nota final da avaliação do estudante. *Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo e atitudes específicas* são critérios referentes à dimensão atitudinal. Na dimensão procedimental, fazem-se presentes *conhecimento tácito, aproveitamento de demonstrações visuais e procedimentos específicos*. Na dimensão conceitual, estão incluídos *conhecimento declarativo, aproveitamento de instruções verbais ou gráficas e conceitos específicos*.

Ao dividir os critérios do processo avaliativo nessas três dimensões, o autor extingue a possibilidade da avaliação processual, pois permite uma separação do sujeito em três âmbitos, como se não houvesse nenhuma relação entre eles. Ou seja, dá margem para o entendimento de que a apropriação conceitual não envolve as atitudes e os comportamentos. Também defendemos uma avaliação de atitudes e comportamentos, mas de maneira articulada à finalidade da atividade

pedagógica, ao invés de separá-los e isolá-los em dimensões e pesos específicos.

Chama-nos atenção a atribuição, pelo autor, de igual valor a todos os itens dos critérios avaliativos das diferentes dimensões. À primeira vista, isso poderia ser positivo, no sentido de que a avaliação do aluno ocorreria nas três dimensões de forma qualitativa. Os critérios de *participação* e *conhecimento específico* da área – na lista dos critérios –, por exemplo, estão em pé de igualdade, pois recebem 10% do valor final da avaliação. Mas nos perguntamos: até que ponto a “participação” e o conhecimento específico se igualam, se o autor estabelece que a avaliação do primeiro critério é “interpretar que o aluno pode estar presente, mas não necessariamente participar do que acontece na aula.”? (SANCHES NETO, 2007, p. 121).

Outra análise necessária é que, se seguirmos a lista dos critérios propostos com a agregação da dimensão atitudinal à dimensão procedimental, teremos um total de 70% do valor da avaliação do estudante. Diante disso, lembremos o que Sforzi (2017) alerta em relação aos conceitos atitudinais e procedimentais na avaliação dos estudantes. A autora argumenta que, devido à demanda da educação para o capital, os conteúdos atitudinais e procedimentais têm adquirido maior espaço nos tempos escolares, ao invés dos conteúdos conceituais.

Além disso, o ensino de conteúdos atitudinais e procedimentais aproximam-se do discurso do senso comum, não exigindo sólida formação para ser transmitido, o que fica em sintonia com a formação de professores cada vez mais aligeirada e frágil teoricamente. (SFORZI, 2017, p. 83).

Dessa forma, a obra de Sanches Neto (2007) acaba atribuindo à avaliação o papel de contribuir para a educação vinculada às demandas do capital. Afinal, acentua importância nos conteúdos atitudinais e procedimentais que, de acordo com Delors (2010), auxiliam a *conviver*, ao invés de promover a *apropriação* de conhecimento teórico. Para o autor, a educação contribui “[...] para o desenvolvimento do desejo de conviver, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.” (DELORS, 2010, p. 28).

Em relação à dimensão conceitual, 30% da nota, Sanches Neto (2007) explicita:

[...] 8. conhecimento declarativo – saber se o aluno já sabe explicar o que faz independentemente da intervenção do professor, se consegue *definir* e *classificar* os jogos, comparando suas *características*.

9. aproveitamento de instruções verbais ou gráficas – alguns alunos, sobretudo na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, têm dificuldades em compreender as *informações* e utilizá-las para jogar, como a dificuldade para lidar com as pistas fornecidas em um jogo de “caça ao tesouro”;

10. conceitos específicos – o aprendizado efetivo da dimensão conceitual do conteúdo, criticando e refletindo sobre as *características* e os objetivos dos diferentes tipos de jogos vivenciados. (SANCHES NETO, 2007, p. 121, grifo nosso).

Um olhar para os critérios avaliativos referentes à dimensão conceitual apoiado em Davídov (1988) possibilita dizer que Sanches Neto (2007) expressa compromisso unicamente com o conteúdo empírico. Vale ressaltar que o conhecimento empírico tem por base as representações verbais dadas no imediato que os órgãos de sentido capturam da realidade e expressa nos “[...] verbais discursivos [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 136)⁵⁸. Além disso, a *distinção* e *classificação* dos objetos pelas suas características imediatas são elementos gerais do pensamento empírico, e que Sanches Neto (2007) expressa quando os pontua nesta dimensão. Um exemplo é propor uma definição dos jogos na Educação Física pela classificação das suas características, e não pela essência dos jogos.

Ainda que longa, vale a pena conhecer uma citação de Davídov (1988, pp. 104-105, grifo nosso) que pode nos esclarecer essa questão.

Na generalização conceitual empírica não se separam, justamente, as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos. Dita generalização não assegura, no conhecimento, a separação dos fenômenos e a essência. As *propriedades externas dos objetos*, sua aparência se toma aqui por essência.

⁵⁸ “[...] verbales discursivas [...]”.

Assim, pois, a lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica descrevem somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de *classificar objetos* segundo seus traços *externos e identificáveis*. Os processos de pensamento se limitam aqui: 1) à comparação dos dados sensoriais concretos com o fim de separar os traços formalmente gerais e realizar sua *classificação*; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com o fim de sua inclusão em uma ou outra classe.⁵⁹

Assim, de acordo com Davídov (1988), o conteúdo empírico se dá pela observação, proposição de classificação e distinção das características externas dos objetos, não expressando sua essência.

Se até aqui focamos nos diferentes instrumentos e critérios avaliativos apresentados por algumas obras (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000; SANCHES NETO, 2007; CAMPOS, 2011; ALVES, 2007; FREIRE, 1997, 2003), vale também fazer a observação referente à autoavaliação que emergiu na obra de Hernández (1998) e Campos (2011).

Hernández (1998, p. 99) indica o portfólio como um instrumento de autoavaliação do aluno. “A função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo de um curso ou de um período de ensino.” O autor considera a autoavaliação desmistificadora do paradigma da avaliação tradicional, que tem centralidade nos exames e frisa somente uma inteligência do aluno. Contrário à avaliação tradicional, aponta que as avaliações se modificam com base em

⁵⁹ “En la generalización conceptual empírica no se separan, justamente, las particularidades esenciales del objeto, la conexión interna de sus aspectos. Dicha generalización no asegura, en el conocimiento, la separación de los fenómenos y la esencia. Las propiedades externas de los objetos, su apariencia se toma aquí por la esencia.

Así pues, la lógica formal tradicional y la psicología pedagógica describen sólo los resultados del pensamiento empírico, que resuelve las tareas de clasificar objetos según sus rasgos externos e identificarlos. Los procesos de pensamiento se limitan aquí: 1) a la comparación de los datos sensoriales concretos con el fin de separar los rasgos formalmente generales y realizar su clasificación; 2) a la identificación de los objetos sensoriales concretos con el fin de su inclusión en una u otra clase.”

situações reais. Por isso, propõe o uso do portfólio como alternativa, uma vez que permitiria a compreensão real de todo o processo de ensino e aprendizado, tanto para aluno quanto para os professores. Nesse caso, o professor não se aproxima do trabalho do aluno de maneira pontual, como em trabalhos e provas, mas no decorrer do estudo (HERNÁNDEZ, 1998).

O portfólio, à diferença de outras formas de avaliação, como o exame, dá a oportunidade aos professores e aos alunos de refletirem sobre o desenvolvimento dos estudantes e suas mudanças ao longo do curso (o que não se aprecia com um exame ou com alguns métodos estatísticos). (HERNÁNDEZ, 1998, p. 101).

Entendemos a proposição do autor como um avanço significativo na área de avaliação escolar. Nela há, evidentemente, uma concepção de avaliação como um processo que ocorre desde o início até o final do estudo do aluno, proporcionando uma visão ampla do percurso educativo. Importa lembrar que no início da exposição desse conjunto de obras, algumas delas apresentavam a avaliação como processual ou contínua; porém, não conseguiam expressar como que se objetivava. Hernández (1998) nos oferece uma explicação dessa avaliação processual com sua compreensão de autoavaliação com o portfólio. Entretanto, apesar de o autor apresentar esse avanço, evidencia-se um limite em sua obra, visto que centraliza a avaliação em um único instrumento avaliativo – o portfólio – que, neste caso, se apresenta como suporte do processo de autoavaliação do estudante. Tal instrumento, nessa circunstância, limita-se a representar o apontamento das ações e operações desenvolvidas pelo estudante em detrimento da análise da apropriação de conhecimento pelo aluno, ainda que esses registros possam ser indicativos importantes para a análise do conhecimento. Por esse motivo essa obra se apresenta nesse grupo, em que o objetivo/fim da ação avaliativa está desarticulado da finalidade da atividade pedagógica.

Campos (2011) também faz referência à autoavaliação em dois momentos de sua obra. O primeiro é quando ressalta a importância da autoavaliação nas aulas de Educação Física para o processo de humanização do estudante.

A avaliação do aluno com a participação do aluno é muito interessante, principalmente para a Educação Física Escolar, pois é em uma aula de Educação Física que há uma maior possibilidade de se desenvolver um *processo de humanização*, considerando que seja um espaço pedagógico na escola onde há uma maior interação entre professor e aluno e o trabalho se fundamenta no prazer e na alegria, que são aspectos importantes que devem ser estimulados para que o aluno leve para sua vida adulta. Portanto, negar a autoavaliação do aluno no processo e dialogar com ele sobre isso, é desprezar a natureza do trabalho da Educação Física na escola. (CAMPOS, 2011, p. 155, grifo do autor).

O segundo momento é quando expõe a autoavaliação como parte de um conjunto de princípios que orientariam a avaliação. O primeiro é alusivo à coerência entre o planejamento do professor e a avaliação. Outro se refere à consideração, pelo professor, das diferentes concepções do estudante, isto é, entender o ser humano na sua individualidade e como um ser complexo. O último princípio faz referência ao processo de autoavaliação, uma vez que, conforme o autor (CAMPOS, 2011, p. 159),

[...] o aluno deve se manifestar na sua própria nota. Pode-se denominar de autoavaliação e, por conseguinte, essa autoavaliação caracteriza a avaliação mediadora, aquela em que o professor, juntamente com o aluno, avalia não só o desempenho do aluno do desenvolvimento dos conteúdos, mas avalia também como foi o desenvolvimento do processo de ensino do próprio professor.

Ao analisarmos a compreensão de autoavaliação de Campos (2011), percebemos que também apresenta avanços na área de avaliação, uma vez que considera o desenvolvimento do processo de ensino como imprescindível a ela. Além disso, o autor expõe a autoavaliação como o primeiro princípio que orienta a avaliação e a importância dela estar articulada com o planejamento do professor. Não é demais lembrar que já pontuamos, neste trabalho, a importância de a

avaliação escolar estar vinculada diretamente com o planejamento do professor, bem como com os seus objetivos a priori estabelecidos.

Entretanto, a finalidade para o ensino e o fim da avaliação, para o autor, é o processo de humanização reduzido ao estado de emoção e sensação do estudante: alegre e feliz. Desse modo, o autor não o relaciona com o ensino de elementos de produção histórica humana e a sua apropriação pelo sujeito, isto é, descaracteriza a função da escola de ensinar os conhecimentos produzidos historicamente para atribuir-lhe uma função abstrata.

Considerando tais elementos, embora Campos (2011) avance no tocante à avaliação, ainda não é suficiente, pois não coloca o elemento central do processo de ensino, que é a apropriação de conhecimento teórico pelo estudante. Além do mais, não especifica como aconteceria esse processo de autoavaliação e de articulação entre avaliação e objetivos.

Diante do exposto, inferimos que as obras de Hernández (1998) e Campos (2011) trazem elementos importantes referentes à autoavaliação. Elas, aparentemente, não se apresentariam neste conjunto de obras – objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica. Todavia, durante a análise da obra, observamos que somente esse aspecto se apresenta como relevante avanço na área de avaliação escolar. Da mesma forma, as obras não se manifestam em relação à finalidade da atividade pedagógica, isto é, a apropriação de conceitos e de conteúdo teórico.

Pelas questões discutidas até aqui, a síntese a ser feita é de que ambas as obras (HERNÁNDEZ, 1998; CAMPOS, 2011) fazem menção a um elemento da avaliação, a autoavaliação. Consideramos a autoavaliação como um aspecto imprescindível na ação avaliativa da atividade pedagógica. Porém, não pode se reduzir somente à reprodução daquilo que foi realizado, como geralmente ocorre num portfólio, ou mesmo, isolá-la desarticulando-a de critérios e do objetivo/finalidade da atividade pedagógica, principalmente em relação à apropriação do conhecimento.

No que tange à autoavaliação, recorreremos novamente a Davíдов (1985, 1988) como suporte de análise. O autor apresenta a atividade de estudo constituída de quatro componentes: *situações de estudo* (ou tarefas), *ações de estudo*, de *controle* e de *avaliação*. Os componentes de controle e avaliação, primeiramente são funções do professor. Depois, o próprio aluno consegue realizá-los sozinho à medida que se apropria do procedimento geral de solução da tarefa (DAVÍDOV, 1988). O autor apresenta o processo de autocontrole do aluno no cumprimento

das tarefas de estudo, o qual denominamos como uma forma de autoavaliação.

Nos primeiros momentos do estudo, é o professor que fundamentalmente realiza a avaliação, uma vez que também é ele que organiza o controle, porém, à medida que se forma nas crianças o autocontrole, a função de avaliação também é assumida por eles. (DAVÍDOV, 1985, p. 95)⁶⁰.

Aqui chegamos ao momento em que podemos realizar uma primeira aproximação de todas as obras até então analisadas. O exposto nos faculta afirmar que as obras têm em seu conteúdo a prevalência de uma base empírica. Elas concebem os instrumentos, em última análise, como o próprio processo avaliativo, como se eles, em si, fossem capazes de resolver a complexidade da avaliação no processo educativo. De toda forma, concebemos o debate do uso de instrumentos como relevante, mas é necessário que se articulem ao objetivo/fim da ação avaliativa e ao objetivo/finalidade da atividade pedagógica, qual seja, a apropriação do conteúdo teórico dos conceitos.

Na análise das referidas obras (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000; FREIRE, 1997, 2003; HERNÁNDEZ, 1998; CAMPOS, 2011; ALVES, 2007; SCARPATO, 2007; SANCHES NETO, 2007) se evidencia uma preocupação com o *como* avaliar (instrumento) e o *o quê* avaliar (critério). Entretanto, elas geralmente apresentam como objetivo/fim as características externas atitudinais e procedimentais dos estudantes. De acordo com Davýdov (1982), é próprio da lógica formal considerar qualquer propriedade externa como o conteúdo do conceito. No caso das obras analisadas, o instrumento constitui-se uma propriedade externa e determinante do conteúdo do processo avaliativo.

A análise desse conjunto de obras não se encerra. Se até aqui expusemos as que relacionam centralmente o instrumento como avaliação, há obras com as mesmas bases empíricas, porém com foco na caracterização tipológica da avaliação.

Em consonância com nossa crítica a essas obras, Becker (1993) apresenta alguns depoimentos de professores de escola básica sobre avaliação e promove uma reflexão que, ao primeiro olhar, pode ser

⁶⁰ “Durante los primeros tiempos es el maestro quien hace en el fundamental la evaluación por cuanto también es él quien organiza el control, pero, a medida que se va formando en los niños el autocontrol, la función de evaluación también es asumida por ellos.”

considerada próxima do que acabamos de analisar nas obras supracitadas. Porém, ainda que sua crítica possa ser considerada pertinente, não consegue indicar sua superação. O autor afirma que os professores estão centrados, muitas vezes, nas técnicas e instrumentos avaliativos, isto é, se preocupam com a forma da avaliação ao invés do conteúdo, de seu fim. Eles buscam muitas formas e técnicas de avaliação, porém, “estas formas mais elaboradas de avaliação intuem, por um lado, a complexidade do problema, e por outro denotam o domínio da incerteza a respeito das condições da construção do conhecimento.” (BECKER, 1993, p. 221).

Embora a crítica da concepção de avaliação dos professores realizada pelo autor (BECKER, 1993) venha ao encontro de nossa denúncia, consideramos que sua concepção continua nos limites do conteúdo empírico, isto é, não passa de apenas denúncia. Isso se demonstra pela não explicitação, ponderação ou proposição da avaliação a partir do conteúdo dos conceitos a serem apropriados. Outro dado para essa obra estar alocada nesse conjunto de obras é que não propõe como poderia ser diferente, além de não apresentar uma sistematização da avaliação na atividade pedagógica.

Mais especificamente em relação às caracterizações tipológicas da avaliação – *inicial*, *formativa* e *somativa* –, encontramos menção em Brasil (1998b), Campos (2011) e Hernández (1998), entretanto são obras que já foram analisadas anteriormente, e a consideração deste tópico não altera a análise realizada sobre elas. Porém, esse tema nos é relevante, pois na sequência do estudo compararemos outro conjunto de obras com esse. Nesse aspecto, a análise de uma obra (KRUG; MAGRI, 2012) que aborda tal temática torna-se significativa.

Krug e Magri (2012), ao realizarem a discussão referente à avaliação, destacam três tipos, os quais denominam de: *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*. A classificação e divisão por tipos que expressam “etapas” da avaliação escolar é bastante comum na literatura sobre o tema. Às vezes se apresentam com nomenclaturas diferentes, mas que designam o mesmo tipo ou “etapa”. Consideramos a definição de Krug e Magri (2012, p. 230) como uma síntese desse tema:

O objetivo da avaliação *diagnóstica* é obter informações para organizar as experiências de aprendizagem, o da *formativa* é verificar o nível de realização de cada aluno e o da *somativa* é avaliar o resultado final obtido. (KRUG; MAGRI, 2012, p. 230, grifo nosso).

Entretanto, o que observamos nessa classificação é que as autoras consideram essas avaliações como formas separadas, como se fossem “etapas” sucessivas e não se articulassem entre si. As autoras descrevem cada um dos tipos sem, no entanto, demonstrar como se articulam. Portanto, descrevem as funções de cada tipo como momentos separados e sem relação entre si.

Krug e Magri (2012, p. 230), para além da classificação da avaliação em etapas estanques, apontam que nas avaliações escolares deve-se destacar somente o “sucesso” do estudante, em detrimento do insucesso. “A avaliação precisa ter como objetivo detectar os sucessos dos alunos e não seus insucessos [...]”. Compreendemos que o “insucesso” exposto pelas autoras diz respeito ao *erro* no processo de aprendizagem do estudante.

Na perspectiva que adotamos, o erro é considerado elemento importante da avaliação e indicador da necessidade de retomar o processo de estudo exatamente em relação ao que não se realizou corretamente. Davídov (1988) explicita, como já visto anteriormente, que a ação avaliativa permite, ao estudante, a identificação dos aspectos conceituais ainda não apropriados ou das operações não realizadas corretamente na solução da tarefa proposta, o que coloca a possibilidade de novas tarefas para a sua superação. Nesse mesmo sentido, o Coletivo de Autores (1992, p. 109) esclarece que “[...] se deve superar a perspectiva formal de entendimento da aprendizagem que a reduz a ‘erros e acertos’.” Eles conclamam para a necessidade de redimensionar o ‘erro’ no processo de aprendizagem, isto é, utilizar o ‘erro’ do estudante para melhorar o seu domínio de novos conhecimentos, atitudes e habilidades, uma vez que ele compõe o processo de aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A análise das obras de Becker (1993), Hernández (1998), Krug e Magri (2012), Brasil (1998b) e Campos (2011) permite dizer que enfatizam o conteúdo empírico a respeito da avaliação. A primeira (BECKER, 1993) realiza uma crítica às avaliações tradicionais, mas não apresenta, por seu turno, nenhuma proposição além da denúncia. O restante das obras (HERNÁNDEZ, 1998; KRUG; MAGRI, 2012; BRASIL, 1998b; CAMPOS, 2011) realizam a separação da avaliação em tipos específicos sem articulação entre si. Além disso, Krug e Magri (2012) não consideram o processo de erro, na avaliação, como momento também de aprendizagem e conhecimento.

Os posicionamentos dos referidos autores não subsidiam elementos que permitam avanço na apropriação de conhecimentos dos estudantes na forma teórica, pois não há um direcionamento da atividade

de estudo. O processo de avaliação está sintetizado em momentos específicos, com o uso de alguns instrumentos e critérios. Enfim, as obras desse conjunto apresentam o objetivo/fim com base na forma e conteúdo, isto é, instrumentos e/ou critérios avaliativos de maneira desarticulada do fim da atividade pedagógica. Compreendemos que os instrumentos e critérios são a forma e o conteúdo da ação avaliativa, e não o seu objetivo fim. De acordo com Leontiev (1978, p. 85, grifo nosso),

A não coincidência das ações e das operações aparece de maneira particularmente evidente nas ações instrumentais, porque o *instrumento* é o objeto material onde cristalizam os procedimentos, as *operações e não a ação nem os fins*.⁶¹

Vale reafirmar nossa premissa de que a atividade de ensino do professor tem como objetivo/finalidade promover o estudante no sentido de fazê-lo entrar em atividade de estudo para a apropriação de conhecimentos teóricos. Por sua vez,

[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados da ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico das crianças, que ocorrem sobre esta base. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, grifo do autor)⁶².

Nesse caso, a avaliação se apresenta como ações desse processo a fim de refletir sobre o que o estudante aprendeu ou não aprendeu do procedimento das tarefas para que, caso não tenha se apropriado, faça a sua devida superação. “É justamente a avaliação a que ‘informa’ aos

⁶¹ “La no coincidencia de las acciones y las operaciones aparece de manera particularmente evidente en las acciones instrumentales, porque el instrumento es el objeto material donde cristalizan los procedimientos, las operaciones, y no la acción ni los fines.”

⁶² “[...] el contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base.”

escolares se têm resolvido ou não a tarefa de estudo dada.” (DAVÍDOV, 1988, p. 184)⁶³.

Vieira (2008, p. 100, grifo nosso), ao expor a avaliação na perspectiva da teoria histórico-cultural, explicita que não basta o professor trocar os instrumentos se o processo avaliativo se mantiver na descrição verbal dos objetos ou fenômenos.

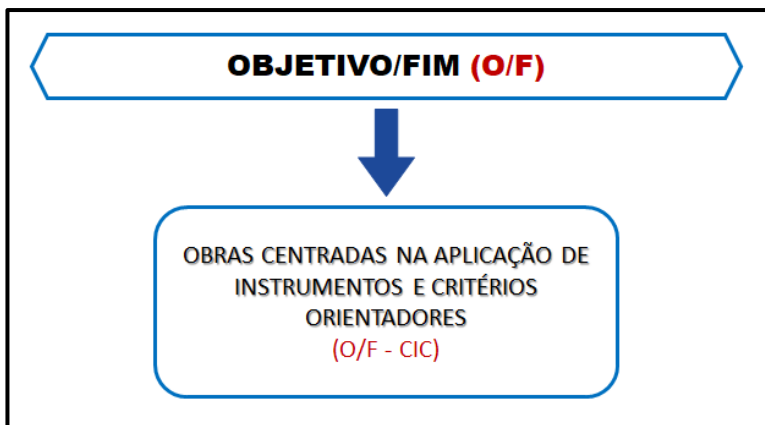
[...] avaliar durante ou no final do processo, utilizar diagramas, cruzadinhas, ilustração ou produção de texto, não é garantia de uma verificação da apropriação de conceitos. Se as avaliações, mesmo que de *diferentes formas*, mantiverem-se presas à *designação verbal do conceito*, sem o estabelecimento de suas relações com outros conceitos, e se essa generalização não descender ao concreto, sejam essas formas tradicionais ou inovadoras, *não conseguem avaliar de fato se houve a apropriação conceitual*.

Nesse sentido, reiteramos que concebemos os instrumentos e critérios avaliativos como uma parte indispensável e indissociável das ações de avaliação no interior da atividade pedagógica. Para tanto, requer-se que o professor defina qual objetivo/finalidade orienta a atividade de estudo dos alunos e busque os instrumentos e critérios adequados a ele para a apropriação do conteúdo de natureza teórica dos conceitos estudados. Os instrumentos, nesse processo, ganham outra conotação, são a forma das ações de avaliação.

Enfim, as 13 obras analisadas até o momento se centram nos instrumentos e critérios avaliativos com fim em si mesmos e como expressão do processo avaliativo. Eles são importantes para a ação avaliativa, entretanto, nas obras analisadas apresentam-se como se não tivessem relação com a atividade pedagógica. A esse conjunto caracterizamos como obras que apresentam *objetivo/fim centrado na aplicação de instrumentos e critérios orientadores (O/F-CIC)*. A Figura 1 traz a ideia central desse primeiro conjunto de obras:

Figura 1: Conjunto O/F-CIC

⁶³ “Es justamente la evaluación la que ‘informa’ a los escolares si han resuelto o no la tarea de estudio dada.”



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a exposição desse conjunto de obras, em que há desarticulação do fim da ação de avaliação em relação à finalidade da atividade pedagógica – manifestada na centralidade da aplicação de instrumentos e critérios orientadores (O/F-CIC) –, passamos à análise de outro conjunto de obras em que o fim da ação de avaliação também não está articulado à finalidade da atividade pedagógica. Constituem esse grupo 7 obras: Borsari (2001), Gallahue e Ozmun (2005), Gorla, Araújo e Rodrigues (2009), Hensley (2003), Pitanga (2008), Veal (2003) e Winnick (2004). Elas apresentam a avaliação limitada ao desenvolvimento motor. Voltam-se para a análise e a medição de habilidades e capacidades motoras. Isso se revela quando tomam como referência para o objetivo/finalidade das aulas de Educação Física “identificar”, “melhorar” e “corrigir” as habilidades e capacidades motoras das crianças.

Em algumas obras desse conjunto é recorrente a utilização de expressões que apontam a área da Educação Física escolar como a responsável por identificar “desordens” motoras e atrasos no desenvolvimento motor das crianças. Gallahue e Ozmun (2005, p. 322) afirmam que

O professor de sala de aula e o professor de Educação Física são freqüentemente os primeiros a perceber indicações “subjetivas” de possíveis dificuldades perceptivas-motoras em crianças da Educação Infantil e ciclo inicial do Ensino Fundamental.

A obra de Gorla, Araújo e Rodrigues (2009, pp. 58-59, grifo nosso) também considera a área de Educação Física escolar como a propícia para o desenvolvimento motor das crianças.

[...] A *avaliação* serve a um objetivo muito importante na área do *desenvolvimento motor*. Quando realizada em vários aspectos do comportamento motor de um indivíduo, torna possível ao especialista em Educação Física [...] monitorar alterações desenvolvimentistas, *identificar atrasos* e obter esclarecimento sobre *estratégias instrutivas*.

Borsari (2001) manifesta que o desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras nas aulas de Educação Física auxilia a formação de alunos e atletas. Winnick (2004, p. 341) afirma que os professores de Educação Física na educação infantil “[...] podem ajudar bebês e crianças a alcançar seus objetivos motores, proporcionando atividades e ambientes adequados ao desenvolvimento.”

Do exposto pelos autores (GALLAHUE; OZMUN, 2005; GORLA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2009; BORSARI, 2001; WINNICK, 2004), podemos extrair que a centralidade da ação avaliativa na Educação Física constitui-se da medição de habilidades e capacidades motoras dos estudantes, posto que o fim das ações é o seu desenvolvimento motor.

A fim de auxiliar o professor de Educação Física na ação avaliativa, os autores deste conjunto, (WINNICK, 2004; GORLA; ARAÚJO; RODRIGUES, 2009, GALLAHUE; OZMUN, 2005; BORSARI, 2001; PITANGA, 2008) apontam para o uso de um peculiar instrumento avaliativo, os testes, para auxiliar na avaliação. Seu objetivo volta-se para a aptidão física, a formação de atletas e/ou para identificar e desenvolver as habilidades e capacidades motoras. Optamos, no processo de análise, por não especificar a nomenclatura e o desenvolvimento de cada teste, mas pontuar o seu objetivo/fim para a avaliação escolar. Em especial, expomos os testes de habilidades e capacidades motoras que visam verificar a aptidão física e a formação de atletas.

A obra de Borsari (2001, p. 81, grifo nosso) sugere o uso de alguns testes, dentre eles os de *habilidades motoras*, que auxiliam e se apresentam como necessários para a formação do estudante e/ou atleta.

A seguir apresentamos a lista dos testes que o autor indica sejam realizados pelos estudantes:

Testes das qualidades físicas gerais e específicas para o bom desempenho nos fundamentos do voleibol.

Testes de habilidade motora e de habilidades técnicas.

Testes de reação e recuperação de bolas.

Testes de habilidade articular e flexibilidade muscular.

[...]

Portanto, o grande objetivo neste nível é a formação do hábito do treinamento dirigido e organizado. A prática dos fundamentos e fases do jogo devem propiciar o automatismo dos gestos esportivos de forma correta e natural.

Na mesma direção, a obra de Pitanga (2008) também evidencia o teste de habilidade motora a ser realizado pelos estudantes nas aulas de Educação Física. Esses testes expressam como finalidade a obtenção de aptidão física, pois, segundo o autor, evitaria, a longo prazo, agravantes na saúde dos estudantes.

Nesse contexto, a avaliação de aptidão física na escola deve ser realizada com o objetivo de determinar os padrões de condicionamento físico dos alunos, no sentido de buscar intervenções para melhorar os níveis de aptidão física relacionada à saúde, e, com isso, evitar o desencadeamento de diversos agravantes à saúde. (PITANGA, 2008, p. 209, grifo nosso).

Esses testes e a promoção da aptidão física nos estudantes, segundo o autor, são fundamentais e deveriam estar articulados à implementação de programas de aulas de Educação Física com o objetivo de conscientizar os alunos da importância dos exercícios físicos para uma vida mais saudável.

[...] parece ser fundamental que os programas de Educação Física escolar proporcionem condições para que os alunos compreendam os conceitos e pressupostos da relação entre *atividade física e*

saúde. Nessa perspectiva, provavelmente teremos adultos *conscientizados da necessidade de praticar exercícios físicos regulares como meio de promoção da saúde*. (PITANGA, 2008, p. 209, grifo nosso).

Essas obras (BORSARI, 2001; PITANGA, 2008), ao centrarem-se nos testes sugeridos para as aulas de Educação Física – habilidades e capacidades motoras –, limitam a ação avaliativa para a formação de atletas e/ou para a obtenção de aptidão física. Dessa maneira, a ação avaliativa não apresenta nenhuma relação com a atividade pedagógica, constituindo-se ações isoladas de avaliação com um fim em si mesmas. Tal isolamento reforça-se pela total ausência de discussão sobre as reais possibilidades dos sujeitos, no atual contexto de relações sociais, serem saudáveis ou obterem “aptidão física”. Ademais, quando abordamos o uso de testes patronizados no processo educacional, Vygotsky (2005) nos alerta que eles só permitem avaliar o nível de desenvolvimento real do sujeito, ou seja, aquilo que o estudante já consegue realizar sem a ajuda do outro.

Juntamente com a exposição dos testes, em algumas obras deste conjunto (VEAL, 2003; HENSLEY, 2003; WINNICK, 2004; GALLAHUE; OZMUN, 2005) há o estabelecimento de padrões de desenvolvimento motor esperado, representados em tabelas graduadas por idade ou período da criança. Algumas (VEAL, 2003; HENSLEY, 2003; WINNICK, 2004) frisam a importância de apresentar critérios estabelecidos e claros para alunos e professores. Se não houver critérios devidamente estabelecidos, não há avaliação. O entendimento é de que há necessidade de estabelecer padrões que permitam verificar se os alunos alcançaram, ou não, o seu desenvolvimento motor. Expressão disso é o que indica Hensley (2003, pp. 133-137, grifo do autor).

Sem algum tipo de padrão de contagem, a tarefa de avaliação é essencialmente nada mais do que uma atividade de instrução e não deve ser chamada de avaliação. [...]. Consequentemente, o desempenho dos alunos nas habilidades psicomotoras deve ser julgado de acordo com critérios bem definidos que direcionem a atenção para as dimensões do desempenho em si. **Os critérios não somente guiam o processo de avaliação, mas também promovem o**

aprendizado ao oferecer aos alunos alvos de desempenhos claros.

O autor estabelece um determinado padrão de desenvolvimento motor, desconsiderando as condições objetivas dos estudantes. Afirma que se não houver esse padrão previamente estabelecido, não poderia chamar de avaliação, mas de instrução. Com esse enfoque, desqualifica o processo instrutivo no processo de ensino e avaliação, isto é, não considera a Educação Física uma disciplina educativa, mas como necessária para a padronização dos estudantes em relação ao desenvolvimento motor.

Nesse âmbito vale ressaltar que a Educação Física escolar – como todas as disciplinas escolares – possui relevância para o processo educativo. Ela se apresenta como indispensável tendo em vista a possibilidade de apropriação, pelo estudante, de seus conceitos, o que ocorre na inter-relação com os outros. Vigotski (2000) afirma que a criança, quando tem auxílio e instrução de outra pessoa, consegue avançar muito mais do que se estivesse realizando algo sozinha. “Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha.” (VIGOTSKI, 2000, p. 329). Além disso, para Vygotsky (2005) o problema de estabelecer padrões previamente estabelecidos é que não se coloca uma relação de ensino e aprendizagem, acarretando no não desenvolvimento do sujeito.

Gallahue e Ozmun (2005) e Pitanga (2008) também evidenciam a presença de critérios avaliativos como indispensável na avaliação escolar. Porém, eles os apresentam com outra característica: análise de variáveis e não com padrão previamente estabelecido. Expressão disso é quando Pitanga (2008) aponta para a importância dos critérios relacionados à aptidão física dos estudantes com pretensão de melhorar a saúde.

[...] os critérios de observação de avaliação de aptidão física devem ser realizados nas perspectivas de *análise de variáveis*, que podem ser considerados fatores de risco em potencial para agravantes à saúde. A avaliação de aptidão física na escola não deve priorizar os critérios de seleção do mais forte ou o desempenho atlético. (PITANGA, 2008, p. 209, grifo nosso).

Outro ponto a ser considerado na obra de Pitanga (2008) é que, embora os critérios avaliativos não apresentem um padrão previamente

estabelecido – como na obra de Hensley (2003) –, ainda assim os elementos que podem garantir o fim – aptidão física e saúde – são vistos isoladamente, como se fossem responsabilidade exclusiva de cada um.

Observamos que, nas obras desse conjunto, o objetivo/fim da avaliação é mais limitado se comparado com as obras do conjunto O/F-CIC. Isso porque elas circunscrevem o desenvolvimento do sujeito a um determinado aspecto, o motor, o que exige referência a padrões pré-estabelecidos e critérios determinados. Portanto, desprovidos da prévia determinação exterior à própria atividade pedagógica.

Não desconsideramos que, no âmbito das aulas de Educação Física, possa haver o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras. Entretanto, compreendemo-lo como uma consequência da própria atividade do estudante, e não como elemento central das aulas. Esse desenvolvimento só ocorrerá se se levar em consideração as condições objetivas de cada aluno, com finalidade de formação de outras dimensões humanas e de conhecimento. De acordo com Zaporózhets (1987), o desenvolvimento da motricidade nas crianças não ocorre de maneira espontânea, pelo simples estímulo do sistema nervoso central ou pela excitação nervosa, é um processo de execução de tarefas que exige da criança determinada solução. Tal desenvolvimento “[...] depende da adaptação às novas tarefas que se colocam à criança no processo de sua vida e de sua educação.” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 72)⁶⁴.

Mediante do exposto, entendemos que as obras, além de se centrarem em desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, também evidenciam os instrumentos e critérios avaliativos. Já pontuamos, em outro momento, sua importância na avaliação, pois se constituem como forma e conteúdo. Mas reafirmamos que, mais importante que o professor ter conhecimento sobre os instrumentos e critérios avaliativos, é ter ciência do objetivo/fim destes, isto é, saber exatamente o *como* e o *o quê* avaliar.

Nas obras desse conjunto, o objetivo/fim da avaliação é fundamentado em uma concepção de avaliação da Educação Física escolar voltada exclusivamente à medição do desenvolvimento motor. Dessa forma, não se articulam com a atividade principal do estudante em idade escolar, o estudo, dado que não objetivam, no processo de ensino, a apropriação de conhecimento teórico pelos estudantes. Às vezes, nem mesmo um processo formativo. Assim, distanciam-se de

⁶⁴ “[...] dependen de la adaptación a las nuevas tareas que se plantean al niño en el proceso de su vida y de su educación.”

uma indicação de conteúdo teórico dos conceitos da área de Educação Física escolar.

As obras de Veal (2003) e Hensley (2003) se apresentam como tentativa de superação das avaliações tradicionais na área de Educação Física, ou seja, avaliações que – segundo os autores – trazem como foco a técnica esportiva. Essas obras propõem avaliações baseadas em testes físicos motores de maneira diferenciada, como por exemplo, com outros instrumentos e em outros espaços. Trata-se de uma proposição de avaliação denominada de *alternativa* ou *autêntica*, que tem por base as situações de jogo que ocorrem em diferentes períodos e se utiliza de diferentes instrumentos. Para tanto, Veal (2003) e Hensley (2003) apresentam alguns testes avaliativos considerados como bons para medir habilidades, porém que não auxiliam se forem realizados no contexto da situação de jogo. Mesmo assim, esse modelo de avaliação seria mais recomendado, pois se sobrepõe aos testes motores.

A avaliação autêntica representa um paradigma muito afastado da medida e da avaliação tradicionais [sic.]. Já que coloca a criança individualmente no centro do currículo, a avaliação autêntica é diferente da medida e da avaliação tanto referenciada a norma quanto a critério. Muitos educadores acreditam que a avaliação seja mais apropriada para o uso em contextos de aula. (VEAL, 2003, p. 675).

Hensley (2003, p. 137) assim se manifesta sobre a avaliação autêntica ou alternativa:

Quando se fala em avaliação de habilidades psicomotoras ou atividades comuns no esporte e na educação física, é importante reconhecer que, grande parte das vezes, não existe uma única resposta ou desempenho correto; existem vários modos de desempenho satisfatórios de uma atividade ou habilidade designada. É particularmente importante reconhecer isto quando consideramos as técnicas de avaliação alternativas.

Observa-se que a *forma* da avaliação, na perspectiva desses autores, amplia-se e se modifica em relação às outras obras desse

conjunto, que se pauta somente pela medição de habilidades e capacidades motoras por meio de testes tradicionais. Entretanto, o *objetivo/fim* se mantém o mesmo, isto é, desenvolver as habilidades e capacidades motoras independentemente do conjunto de ações necessárias para a atividade de estudo, quer dizer, isoladas da finalidade da atividade. Além disso, não identificamos, nessas obras, o conhecimento específico da área de Educação Física do qual os alunos deverão se apropriar. Não se trata, aqui, de negar o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras das crianças, mas de problematizar sua centralidade como objetivo/fim principal da área, como o fazem as obras desse grupo. Por consequência, a ação de avaliação se fixa nesse centro, sem vínculo com uma atividade, ou seja, caracteriza-se como um fim em si mesma.

Contudo, é inegável a importância de que as crianças formem as habilidades e capacidades motoras, pois estão em fase de desenvolvimento constante. As crianças, segundo Davídov (1988), em seu desenvolvimento passam por atividades principais. Na pré-escola, sua atividade principal é *o jogo*. Na idade escolar, é *o estudo*. Elas se caracterizam como atividades principais por promoverem mais incisivamente o desenvolvimento psíquico e traços psicológicos da personalidade da criança naquela idade referencial (LEONTIEV, 2004).

A mudança de atividade principal traz consigo uma série de outras modificações, inclusive motoras. De acordo com Davídov (1985), há uma modificação significativa no sistema ósseo, muscular, tecidos e órgãos do corpo da criança na fase de transição da atividade de jogo para a atividade de estudo. Ela está em constante desenvolvimento das suas características anatomo-fisiológicas.

[...] no escolar pequeno, em comparação com o pré-escolar, se produz um considerável fortalecimento do sistema ósseo-muscular, se faz relativamente estável a atividade cardiovascular e adquire maior equilíbrio dos processos de excitação e inibição nervosa. (DAVÍDOV, 1985, p. 82)⁶⁵.

⁶⁵ “[...] en el escolar pequeño, en comparación con el preescolar, se produce un considerable fortalecimiento del sistema óseo-muscular, se hace relativamente estable la actividad cardiovascular y adquieren mayor equilibrio los procesos de excitación e inhibición nerviosa.”

Em decorrência, isso impregna muitos significados para o ensino na escola, principalmente na área de Educação Física, e conseqüentemente requer a compreensão das principais mudanças fisiológicas da criança e de seu processo de desenvolvimento anátomo-fisiológico e motor. Só assim é possível a organização, pelo professor, de tarefas de estudo para desenvolvimento do aspecto motor para além da sua compreensão singular, isto é, na totalidade humana. Davidov (1985, p. 82, grifo do autor) expõe sobre a importância do conhecimento das características anátomo-fisiológicas do pré-escolar e escolar.

Tudo isto tem excepcional importância porque *o começo da vida escolar é o começo de uma particular atividade de aprendizagem que demanda do escolar não somente uma considerável tensão intelectual, mas também grande resistência física.*⁶⁶

Zaporózhets (1987) afirma que o desenvolvimento da motricidade da criança não ocorre de maneira isolada, mas num contexto de relações mais amplas de atividade, em articulação com sua *tarefa e motivo*. O autor pontua ainda que o desenvolvimento dos hábitos motores elementares na criança se torna relevante para o desenvolvimento de outras atividades em sua vida, como de esporte, de lazer, de trabalho e artística.

Se os hábitos motores elementares, que a criança assimila antes da idade pré-escolar, podem constituir o produto derivado de sua atividade prática e lúdica, as formas complexas das habilidades motoras indispensáveis para a atividade escolar (hábitos de escrita etc.), para o esporte, o trabalho, a atividade artística, exigem a aprendizagem consciente. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 73)⁶⁷.

⁶⁶ “Todo esto tiene excepcional importancia porque *el comienzo de la vida escolar es el comienzo de una particular actividad de aprendizaje que demanda del niño no sólo una considerable tensión intelectual, sino también gran resistencia física.*”

⁶⁷ “Si los hábitos motores elementales, que el niño asimila antes de la edad preescolar, pueden constituir el producto derivado de su actividad práctica y lúdica, las formas complejas de las habilidades motoras indispensables para la

Para o autor, é no jogo, atividade principal pré-escolar, que a criança se torna consciente de seus movimentos motores. Também no jogo se apresentam as condições favoráveis para o seu desenvolvimento motor, apesar dessas habilidades não serem produzidas nele.

O jogo representa a primeira forma de atividade acessível à criança pré-escolar que pressupõe a reprodução e o aperfeiçoamento consciente de novos movimentos.

Nesse sentido, o desenvolvimento motor que o pré-escolar alcança no jogo constitui o verdadeiro prólogo dos exercícios físicos conscientes do escolar. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 82)⁶⁸.

Como podemos observar, o desenvolvimento motor é importante e necessário. Porém, a ressalva que se faz em relação às obras elencadas é que a avaliação se reduz exclusivamente a esse desenvolvimento. Portanto, não estabelece relação com o processo da atividade de estudo, ou mesmo do desenvolvimento da motricidade.

A avaliação escolar na Educação Física referenciada unicamente no aspecto motor e nas habilidades e capacidades físicas pode trazer – e proporcionar – graves consequências aos alunos. Isso porque retira a possibilidade de apropriação do conteúdo teórico e de desenvolvimento psíquico, pois seu fim está desarticulado de uma finalidade para a atividade pedagógica. Assim sendo, a compreensão deste conjunto de obras é limitada, uma vez que se refere unicamente aos seus aspectos anátomo-fisiológicos, e não ao desenvolvimento histórico-cultural.

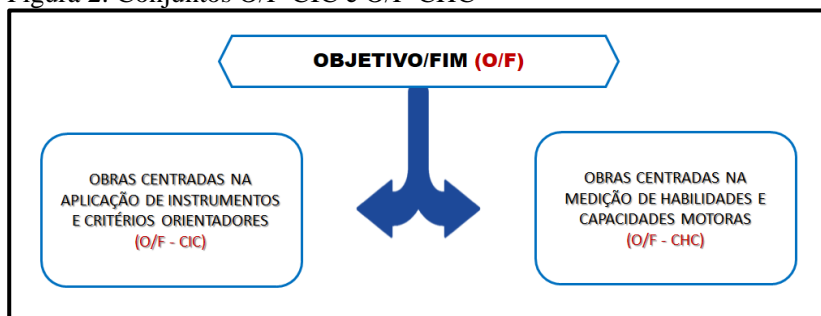
Dessa forma, esse conjunto de 7 obras referidas anteriormente constitui o que caracterizamos como obras com o *objetivo/fim centrado na medição de habilidades e capacidades motoras* (O/F-CHC). A Figura 2 traduz o processo de análise desenvolvido até aqui, isto é, retoma o conjunto O/F-CIC, exposto primeiramente, e expõe o conjunto O/F-CHC, que foi discutido na sequência.

actividad escolar (hábito de escritura, etc.), para el deporte, el trabajo, la actividad artística, exigen el aprendizaje consciente.”

⁶⁸ “El juego representa la primera forma de actividad, accesible al niño preescolar, que supone la reproducción y el perfeccionamiento conscientes de los nuevos movimientos.

En este sentido el desarrollo motor que el preescolar alcanza en el juego constituye el verdadero prólogo de los ejercicios físicos conscientes del escolar.”

Figura 2: Conjuntos O/F-CIC e O/F-CHC



Fonte: Elaborado pela autora.

A síntese é que ambos os conjuntos analisados, O/F-CIC e O/F-CHC, apresentam as ações de avaliação escolar como isoladas da atividade pedagógica, pois seu fim está em si mesmo. No primeiro conjunto (O/F-CIC), o processo da avaliação se reduz à aplicação de instrumentos e critérios orientadores. No segundo conjunto (O/F-CHC), a avaliação se restringe à aplicação de testes para a medição do desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras. Em ambos os conjuntos, o objetivo/fim da ação de avaliar não está articulado com a finalidade da atividade pedagógica – apropriação de conhecimento –, por isso constitui uma ação com um fim em si mesma.

As obras do segundo conjunto (O/F-CHC) nos preocupam se considerarmos o âmbito da formação dos professores, pois restringem o conteúdo da Educação Física. Isso porque a ação escolar pode ocorrer sem qualquer tipo de conhecimento apropriado, pois é somente a manifestação prática do aluno em termos motores o que está em questão.

Avaliação se constitui em “medição” daquilo que o aluno já aprendeu. O processo didático que se centra em ações isoladas conduz à apropriação de conhecimentos como se fossem prontos e acabados, permitindo, em última análise, desenvolvimento do pensamento empírico.

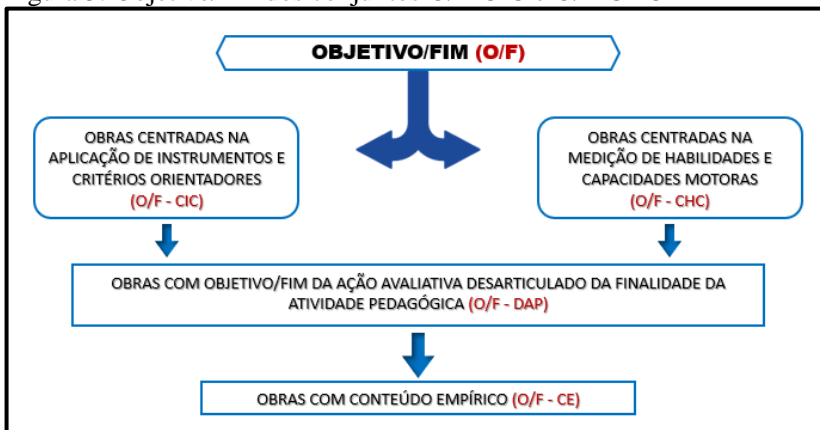
Esse pensamento, presente nas escolas primárias, embora seja importante, não possibilita o desenvolvimento do pensamento psíquico dos estudantes em nível teórico (DAVÍDOV, 1988). Por vezes, o pensamento empírico ocasiona uma obstaculização para a apropriação de conhecimentos teóricos pelo estudante.

O pensamento empírico é muito importante na vida, mas quando queremos que os alunos entendam bem algum conhecimento teórico que se ensina na educação escolar moderna, está “obstaculizando o caminho”. (DAVYDOV, 1999, p. 147)⁶⁹.

Dito isso, ambos os conjuntos analisados até o momento, O/F-CIC e O/F-CHC, articulam-se em um único fim. Sintetizamos-los na caracterização de grupo de *obras com objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica* (O/F-DAP). Essas ações isoladas não se articulam com a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, pois se limitam ao conhecimento imediato, acarretando a presença do *conteúdo empírico* nas ações de avaliação escolar (O/F-CE).

Na Figura 3, ilustramos a análise das obras de ambos os conjuntos para a visualização do processo, mostrando o fim de cada conjunto exposto, bem como seu objetivo/fim último.

Figura 3: Objetivo/fim dos conjuntos O/F-CIC e O/F-CHC



Fonte: Elaborado pela autora.

Até este ponto expusemos a análise de 20 obras de um total de 32. As obras analisadas, de alguma forma, apresentam um conteúdo empírico sobre a ação de avaliação. Perante essa constatação, se na

⁶⁹ “El pensamiento empírico es muy importante en la vida, pero cuando queremos que los alumnos entiendan bien algún conocimiento teórico que se enseña en la educación escolar moderna, está ‘obstaculizando el camino’.”

formação dos futuros professores de Educação Física a predominância é de obras empíricas, percebemos aqui um limite de possibilidade de atuação didático-pedagógica do professor. Além disso, torna-se impeditivo para que o professor promova ações educativas que conduzam o estudante a entrar em atividade de estudo.

Finalizamos aqui a primeira parte da análise das obras. Na próxima seção (3.2), apresentamos a análise das 12 obras que até o momento não foram explicitadas. Se até aqui expusemos obras que não apresentam articulação com a finalidade da atividade pedagógica, as abordadas na próxima seção, em nosso entendimento, constituem um grupo que apresenta o *objetivo/fim das ações avaliativas com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica*.

3.2 OBJETIVO/FIM DAS AÇÕES AVALIATIVAS COM INDÍCIOS DE ARTICULAÇÃO COM A FINALIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Nesta seção tratamos do segundo grupo de obras, cuja ação avaliativa apresenta indícios de articulação com a finalidade da atividade de estudo. As obras desse grupo apresentam *gêrmens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos* ou *indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento* referentes ao processo avaliativo em vinculação com a finalidade da atividade, que é apropriação, pelo estudante, de conhecimentos teóricos.

As obras que contêm os *gêrmens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos* são aquelas que trazem considerações importantes acerca da avaliação educacional em relação ao até então exposto. Entretanto, não conseguem realizar uma proposição e/ou sistematização da avaliação na complexidade do conjunto da atividade pedagógica. Também não evidenciam o conteúdo do conceito no processo educacional e avaliativo, se empírico ou teórico.

Por sua vez, as obras que contêm *indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento* se diferenciam das anteriores pela sua sistematização e proposição da avaliação no conjunto da atividade. Além disso, expressam sua defesa pela apropriação de conhecimento com conteúdo teórico do conceito.

Este grupo avança em relação ao grupo de obras apresentado anteriormente – O/F-DAP –, uma vez que nele encontramos elementos indicadores da possibilidade de desenvolvimento de ações avaliativas

em *articulação* com a atividade, portanto, dentro do conjunto da atividade pedagógica.

Iniciamos a análise desse grupo pelo conjunto de 11 obras, sendo elas: Barbosa (1997), Bhering e Füllgraf (2012), Darido e Souza Júnior (2007), Hoffmann (1996), Kramer et al. (1993), Libâneo (1994), Malheiros (2013), Miras e Solé (1996), Pandini (2011), Rodrigues e Darido (2012), e Sousa (1997). Relembramos, como na seção anterior, que as obras têm suas particularidades e que não são homogêneas. Estaremos expondo as suas proximidades.

Da mesma forma que no grupo de obras anterior, este também apresenta alguns temas que expressam a relação objetivo/fim. Do estudo das obras surgiram temas que orientaram a análise e a sua ponderação em relação às ações de avaliação. Tais temas são: crítica à avaliação excludente; avaliação como forma de controle e repressão; avaliação como promotora de aprendizagem; instrumentos avaliativos; condições da ação avaliativa; avaliação na educação infantil; avaliação no planejamento e no PPP da escola; avaliação diagnóstica, formativa e somativa; e dimensões avaliativas.

Começamos nossa exposição pelas obras de Pandini (2011); Barbosa (1997); Sousa (1997); Bhering e Füllgraf (2012); Rodrigues e Darido (2012); Malheiros (2013). Elas se posicionam contrárias a uma avaliação que não contribui para o desenvolvimento dos estudantes, isto é, que em última análise exclui, classifica e seleciona em decorrência do modo de produção da atual sociedade.

Pandini (2011, p. 259) afirma que a avaliação

[...] pode ser entendida e praticada como uma forma de seleção e tornar-se um instrumento de exclusão, rotuladora ou marginalizando os “menos capazes” com problemas sociais; de aprendizagem, ou os “que não nasceram para estudar ou aprender”. Torna-se visível o fracasso escolar, não é isso?

Barbosa (1997), por seu lado, acentua o papel da avaliação escolar no âmbito da sociedade dividida em classes. O autor afirma que ela contribui para a legitimação do modo de produção da atual sociedade, e o professor, consciente ou não disso, utiliza a avaliação voltada a atender os interesses da classe burguesa.

Na verdade – na maioria das vezes sem perceber – ele usa a avaliação a serviço da burguesia, selecionando quem pode ou não continuar no processo de escolarização, ou seja, escolhe quem pode ter acesso ao conhecimento estruturado pela classe dominante. Logicamente, quem sai perdendo com esta maneira de entender a avaliação são os alunos provenientes das classes populares. Além disso, com esta atitude frente à avaliação, o professor só vem reforçar a visão de mundo disseminada pela burguesia, usando a escola apenas como legitimadora das desigualdades sociais. (BARBOSA, 1997, pp. 33-34).

Sousa (1997), com base em suas pesquisas relacionadas à temática nas últimas décadas, inferiu que as avaliações escolares têm a centralidade no processo classificatório, sendo sinônimo de medida e verificação. A avaliação, nesses moldes, se torna injusta e não possibilita a melhora do processo pedagógico. Nas palavras da autora, a avaliação

[...] constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escolar. Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social. [...] A avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutivo pedagogicamente e injusta socialmente. (SOUSA, 1997, pp. 126-130).

Bhering e Füllgraf (2012), na mesma linha de análise, acrescentam que romper com o modelo de avaliação classificatório em busca de uma avaliação que promova a aprendizagem tem sido um desafio.

É perceptível entre esses autores (PANDINI, 2011; BARBOSA, 1997; SOUSA, 1997; BHERING; FÜLLGRAF, 2012) uma crítica em relação à avaliação excludente e classificatória de forma geral na Educação. Quando nos reportamos à área de Educação Física escolar, este modelo de avaliação é ainda mais evidente. Obras como a de Rodrigues e Darido (2012) e Malheiros (2013) discutem esse tema na especificidade da área.

Quanto à avaliação que apresenta como objetivo/fim o aspecto de habilidades e capacidades motoras na Educação Física – como expresso pelo conjunto O/F-CHC –, Rodrigues e Darido (2012) indicam que esse modelo avaliativo, predominante na década de 1970, centra-se na medição de desempenhos no que tange às capacidades físicas, habilidades motoras e, em alguns casos, às medidas antropométricas. “Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes [...]” (RODRIGUES; DARIDO, 2012, p. 115). Além disso, os autores afirmam que a avaliação, nessa perspectiva, comete uma série de equívocos quando considera que avaliar:

- É aplicar testes em prazos determinados
- É restrito ao domínio motor
- É uma atividade que se realiza somente no final de um prazo
- Significa atribuir uma nota ou um conceito
- É punir
- Sobre põe-se a ensinar
- Exige medição e quantificação
- Constitui-se em mero cumprimento de uma exigência burocrática, uma ideia infelizmente costumeira, que avaliar é atribuir uma nota somente. (RODRIGUES; DARIDO, 2012, p. 115).

Malheiros (2013, p. 181) expressa, assim como Rodrigues e Darido (2012), uma crítica aos testes realizados na Educação Física escolar. O autor considera o quão é difícil definir *o que é* a avaliação educacional, mas, ao mesmo tempo, o quanto é fácil definir *o que não é*.

Talvez, definir avaliação escolar seja um assunto complexo. Mas definir o que não é avaliação é bem simples. Avaliar NÃO é:

- Aplicar testes e provas
- Medir informações que o aluno foi capaz de reter.
- Atribuir notas aos alunos.

Consideramos que há, no mesmo ato avaliativo, o movimento dialético de *inclusão* e *exclusão* dos estudantes. Na mesma linha de análise, Freitas (1995), em período semelhante ao dos autores expostos até o momento – resultado dos debates realizados no final da década de

1980 e início de 1990 –, avança em referência a esse processo classificatório e excludente da avaliação. O autor amplia o debate, pois aponta para, além da *eliminação* do estudante, o seu par dialético, a *manutenção* deste na classe trabalhadora. A eliminação e manutenção não são os resultados do processo, mas o próprio processo, não podendo ser entendidos de maneira separada, mas na dialeticidade. Freitas (1995) estende sua análise, para além dos processos pedagógicos, ao movimento de *eliminação* e *manutenção* no âmbito do processo histórico. Afirma que o aluno é *mantido* na escola, mas ao não se apropriar do conhecimento e não ter desenvolvido suas máximas potencialidades, é *excluído*, posteriormente, no âmbito das relações sociais fora da escola, porém *mantido* em sua classe social. Dessa maneira, ocorre a manutenção do estudante na classe trabalhadora.

O processo seletivo não se constitui, então, em fenômeno pelo qual as classes trabalhadoras são resignadamente expulsas da escola. Essa expulsão não ocorre sem luta. Passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos de eliminação, mas *também*, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola. Passa a interessar o exame de mecanismos de manutenção que possam ser criados por uma teoria pedagógica crítica para facilitar, nos limites da luta existente em um dado sistema capitalista que informa a função da escola, a permanência das classes populares no interior desta escola. (FREITAS, 1995, pp. 239-240, grifo do autor).

Observa-se que muitas dessas obras, antes de conceituar e expor a avaliação escolar, posicionam-se criticamente em relação ao modelo de avaliação que classifica os estudantes. Esse modo de realizar a avaliação legitima a divisão de classes na sociedade e prejudica os estudantes da classe trabalhadora, pois limita, junto a outras ações sociais, a possibilidade de apropriação de conhecimento. A denúncia do reconhecimento do papel seletivo da avaliação é, em nossa análise, um gérmen de elementos genético-teóricos em avaliação. Isso porque as obras compreendem os limites dessa avaliação no processo de estudo, bem como demonstram uma concepção de educação com criticidade.

Outra manifestação nas obras analisadas – Hoffmann (1996), Malheiros (2013), Sousa (1997) e Libâneo (1994) – é a crítica à avaliação como forma de controle⁷⁰ e repressão. Tal controle é exercido pela direção em relação aos professores ou pelos professores em relação aos estudantes.

Hoffmann (1996, p. 9) se refere ao processo embrionário da avaliação escolar na educação infantil. Assinala que ela surgiu com o intuito de controlar o trabalho dos professores. “A prática avaliativa, dessa forma, surge como elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças.”

Para Malheiros (2013), a avaliação escolar é utilizada como forma de controle da organização e da disciplina em sala de aula. Nesse sentido, a participação do aluno é utilizada como estratégia para que ele ganhe ou perca nota. O autor se opõe a essa prática e alerta para as maneiras de coerção dos alunos.

As provas são utilizadas muitas vezes como instrumento para garantir a organização e a disciplina em sala de aula. Diversas estratégias são utilizadas para isso, como avaliar a “participação” do aluno, oferecer pontos extras para aqueles que realizarem uma determinada atividade ou retirar pontos daqueles que não apresentam o comportamento esperado pelo professor ou pela instituição. (MALHEIROS, 2013, p. 191).

Sousa (1997), por sua vez, considera que o papel da avaliação, no modo de produção vigente da sociedade, vai além de forma de controle. Ela também tem “moldado” os estudantes, pois muitos deles, ao realizarem uma prova e não tirarem uma nota *x*, sabem que poderão recuperar no final do ano letivo, pois os professores necessitam aprovar um percentual dos estudantes. Esse processo avaliativo reflete a sociedade de classes atual, uma vez que a escola é parte dela.

⁷⁰ O controle, neste caso, não se refere às ações de estudo propostas por Davídov (1988). O controle aqui diz respeito ao processo de avaliação repressivo, sem a finalidade de verificar se o estudante se apropriou ou não dos conhecimentos e do procedimento geral de solução da tarefa, mas com a finalidade de intimidar e repreender o professor e/ou o estudante.

Daí observamos que, apesar do contínuo trabalho escolar voltado para a adaptação dos alunos a determinadas normas de condutas e do incessante empenho dos professores em “conseguir disciplinar os alunos”, o “sucesso” não é garantido. A escola, ao reproduzir as relações de poder e de subordinação da sociedade mais ampla, também expressa as contradições dessa sociedade, por meio de movimento de acomodação e resistências aos valores dominantes. (SOUZA, 1997, p. 130).

Libâneo (1994) segue pelo mesmo caminho crítico das afirmações de que a avaliação tem sido um instrumento de controle e intimidação aos estudantes. Afirma que

O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno *memorizou* e usa a nota somente como *instrumento de controle*. [...]. As notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros. [...]. Nestas circunstâncias, o professor exclui o seu papel de docente, isto é, o de assegurar as condições e meios pedagógicos-didáticos para que os alunos sejam estimulados e aprendam sem necessidade de intimidação. (LIBÂNEO, 1994, pp. 198-199, grifo nosso).

As denúncias das obras referentes a avaliações que classificam, excluem e selecionam, bem como aquelas utilizadas como meio para controle e repressão do professor e/ou dos estudantes, remetem-se, no conjunto da educação, para as demandas do capital. Essas críticas são importantes e as compreendemos como gérmenes de elementos genético-teóricos, pois expressam, de algum modo, uma perspectiva de mudança na educação e, de forma consequente, na ação avaliativa.

Freitas et al. (2013) expõem de onde vem esta “compulsão” da escola pela exclusão dos alunos. Os autores afirmam que a escola incorpora um conjunto de objetivos na avaliação que vai além das matérias escolares, que expressam sua função social no mundo.

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega

os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetos que emanam dessas funções “impostas” socialmente. (FREITAS et al., 2013, p. 18).

Em contraposição a esse modelo, Davídov e Slobódchikov (1991) elaboraram uma pedagogia para um novo homem, isto é, uma educação para o desenvolvimento em uma sociedade igualitária. Nela se efetivaria uma pedagogia da “*colaboração*”, baseada em princípios que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes em detrimento da pedagogia que se apresentava até o momento, isto é, “*a estancada*”. Esta se baseia nos princípios de pensamento empírico e nas amarras do sistema de produção capitalista. Na nova pedagogia, a avaliação se apresenta como uma ação da atividade de estudo indispensável para, junto ao conjunto das outras ações, possibilitar o desenvolvimento do sujeito. Há, nesta pedagogia, uma organização do ensino em que a avaliação integra parte importante. Nesse sentido, as obras que foram apresentadas – Hoffmann (1996), Malheiros (2013), Sousa (1997) e Libâneo (1994) – evidenciam uma oposição à avaliação como controle e defendem mudança nesta forma avaliativa. Entretanto, não desenvolvem sistematicamente a avaliação que integra a atividade pedagógica para uma nova pedagogia que desenvolva o pensamento teórico dos estudantes. Por isso, caracterizam-se como obras que apresentam germens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos.

Para Davídov e Slobódchikov (1991), a educação e a avaliação para a *colaboração*, baseadas em princípios que apontam para a possibilidade de os alunos se apropriarem do conteúdo teórico dos conceitos, exprime a necessidade de compreensão da concepção de sociedade e educação pelo professor, bem como de sua pedagogia estar voltada para isso.

Nessa linha de raciocínio, vale destacar que Malheiros (2013) e Sousa (1997) externam preocupação com a concepção de homem, sociedade e educação do professor. Partem do pressuposto de que a avaliação feita pelo professor é um reflexo da sua concepção de educação e objetivos para o ensino. Malheiros (2013, p. 181) aponta que “o modelo de avaliação está sempre fortemente ligado ao modelo de

educação no qual se acredita.” Sousa (1997, p. 126) também se posiciona em relação a isso.

Não é possível, portanto, estabelecer abstratamente “um significado”, “uma função”, “uma forma” ou o “melhor caminho” para se vivenciar a avaliação, pois as práticas avaliativas são uma das formas de concretização de um dado projeto educacional e social.

Nesse sentido, é importante que eu expresse qual projeto de escola tomo como referência para pensar a avaliação.

Miras e Solé (1996) chamam atenção para este fato ao apontar a importância de questões-chaves para a avaliação educacional.

Em outros termos, o quê, o para quê, e o para quem, ou seja, as questões fundamentais relativas ao objeto, finalidade e ao usuário da avaliação continuam sendo as questões-chaves, que devem sustentar qualquer decisão neste terreno. (MIRAS; SOLÉ, 1996, p. 384).

A exposição dessas obras (MALHEIROS, 2013; SOUSA, 1997; MIRÁS; SOLÉ, 1996) revela outros germens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos, pois posicionam a ação avaliativa no conjunto das ações do professor e, como tal reflete, em última análise, a concepção de educação e sociedade do professor, isto é, seu projeto de sociedade.

Relembramos aqui o exposto em nosso referencial. O professor sempre terá um objetivo/finalidade para a atividade, conseqüentemente terá um objetivo/fim para a avaliação, mesmo que não tenha consciência dela. Nesse sentido, sempre estará sendo orientado por uma determinada concepção de educação e sociedade, e seus objetivos vão ao encontro desta concepção. Sobre isso, Freitas (1995, p. 233) afirma que

Como parte de um processo de reflexão crítica é importante que os professores e alunos discriminem que seus juízos estão orientados por valores e que estes valores têm uma ótica de classe, concepções de homem, sociedade e educação. Isso abre um horizonte maior para a própria superação das atuais práticas.

Diante das reflexões propostas pelos autores, torna-se relevante uma educação política consistente na formação inicial do professor. Só assim terá uma orientação clara de qual projeto de sociedade e de educação está perspectivando e objetivando. Isso, como expresso por Freitas (1995), contribui na organização do ensino, portanto, tem influência sobre as ações de avaliação.

Rodrigues e Darido (2012) e Sousa (1997), obras da análise, apontam um aspecto imprescindível da avaliação ao mencionar que um de seus objetivos é auxiliar o estudante a identificar e superar as suas dificuldades de aprendizagem.

Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Em outras palavras, avaliar é muito mais complexo do que tomar exclusivamente o desempenho dos alunos em uma prova e considerá-lo aprovado ou reprovado [...]. Do ponto de vista do estudante, *a avaliação é instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades.* (RODRIGUES; DARIDO, 2012, pp. 114-117, grifo nosso).

Sousa (1997, p. 127) conclama para uma avaliação escolar que possibilite, ao estudante, a identificação de suas dificuldades, sucesso ou fracasso, de modo que encaminhe as decisões necessárias para a superação. Além disso, expressa que a função da avaliação da aprendizagem “[...] é diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional.” A autora reflete ainda sobre o objetivo da escola e o fim da avaliação nesse contexto:

Sendo objetivo nuclear da escola o processo de *apropriação* e construção do conhecimento pelo aluno, a avaliação deve servir à orientação da aprendizagem. É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação. Os acertos, os erros, as dificuldades e dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas de como ele está interagindo com o conhecimento. (SOUSA, 1997, p. 127, grifo nosso).

A afirmação dos autores está em consonância com o que Davidov (1988) propõe em relação às ações de controle e avaliação na atividade pedagógica, por isso consideramos essas obras como as que contêm germens de elementos genético-teóricos.

Nesse processo de diagnóstico e proposição de superação em relação aos problemas de aprendizagem do estudante, há utilização de instrumentos avaliativos. Esse conjunto de obras traz o uso dos instrumentos, como já apontado pelo conjunto O/F-CIC, para o processo de avaliação. É o caso das obras de Rodrigues e Darido (2012), Bhering e Füllgraf (2012), Kramer et al. (1993), Libâneo (1994) e Malheiros (2013). Mas precisamos evidenciar, então, suas diferenças.

Rodrigues e Darido (2012) citam registros de alunos e professores, provas, análises de erros e observação. No que lhes concerne, Kramer et al. (1993) evidenciam instrumentos para observação e registro, como por exemplo: caderno de observações, relatório de avaliação individual, fichas de avaliação do trabalho escolar e relatórios semestrais. Libâneo (1994) mostra observação, prova escrita, entrevista, entre outros. Malheiros (2013) expõe provas escritas e suas variações de questões, observação e entrevista. Porém, diferentemente do conjunto de obras centradas na aplicação de instrumentos e critérios orientadores, O/F-CIC, os autores não reduzem o processo avaliativo aos instrumentos, de maneira desvinculada da atividade pedagógica. As obras anunciam os instrumentos como parte importante da avaliação, que a orienta, bem como a possibilidade de uma avaliação junto a outras ações para auxiliar na aprendizagem do estudante. Essas concepções referentes ao instrumento são ainda germens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos, pois as obras carecem da apresentação da relação da avaliação com o processo didático-metodológico do desenvolvimento do estudo. Quando o fazem, ainda é de maneira um tanto abstrata em relação ao processo geral da educação.

Consideramos relevante discutir, na concepção das obras desse conjunto, o papel dos instrumentos avaliativos, como por exemplo, a observação. Assim, é possível visualizar a diferença em relação à análise realizada no conjunto O/F-CIC quanto aos conteúdos expostos e a sua articulação com a finalidade da atividade pedagógica.

Rodrigues e Darido (2012) e Malheiros (2013) indicam que a *observação*, como instrumento avaliativo, precisa ter um direcionamento, isto é, ter uma referência para que o professor possa realizar a avaliação de forma mais completa possível, sem efetuar julgamentos. Isso porque

Julgar é diferente de avaliar. Julgamento implica uma consideração objetiva sobre a responsabilidade que alguém possui sobre um determinado evento. Avaliação é o processo de análise, de reflexão sobre a atuação de alguém em uma determinada área. Nas escolas, percebe-se que os professores frequentemente julgam no lugar de avaliar. (MALHEIROS, 2013, p. 189).

Para Libâneo (1994) a observação, como um instrumento informal, não deve ser com base na simples opinião ou estereótipo que o professor possa ter dos estudantes, precisa ser de alguma forma fundamentada. Nas palavras do autor:

Para extrair da observação dados que permitam um melhor conhecimento dos alunos individualmente e da classe como grupo, para aperfeiçoar o processo de ensino a aprendizagem, o professor deve ter uma atitude criteriosa, ou seja, apenas tirar conclusões após observar os alunos em várias situações, de forma que o resultado da observação não seja mera *opinião*, mas uma *avaliação fundamentada*. (LIBÂNEO, 1994, p. 214, grifo do autor).

Outro componente citado no conjunto de obras O/F-CIC que também é apontado no conjunto em análise é a autoavaliação. Em algumas obras deste conjunto (BHERING; FÜLLGRAF, 2012; RODRIGUES; DARIDO, 2012; LIBÂNEO, 1994; SOUSA, 1997; KRAMER et al., 1993), a autoavaliação se refere tanto à instituição quanto ao professor e ao estudante.

Bhering e Füllgraf (2012) concebem a autoavaliação para além do espaço da sala de aula, com relevância para a instituição escolar e para a formação continuada dos professores. Na visão de Rodrigues e Darido (2012, p. 117), a autoavaliação, para a instituição escolar, cumpre função de “[...] reconhecer prioridades e localizar ações educacionais que demandam maior apoio.” Libâneo (1994) explicita a importância da autoavaliação para o professor, como sendo um “termômetro”. A justificativa é de que a análise dos resultados obtidos pelos estudantes é referência para avaliar o desenvolvimento de seu próprio trabalho. Sousa (1997) dá importância à participação de estudantes no processo de avaliação.

A participação do aluno na avaliação é fundamental para sua integração no processo educacional, para o seu compromisso com a aprendizagem. É condição mesma para a transformação dos processos de avaliação e do uso que se faz de seus resultados, visando constituir-la como instrumento útil para o aprimoramento do ensino e apoio à aprendizagem. (SOUSA, 1997, p. 132).

Kramer et al. (1993) sugerem a autoavaliação das crianças como ação diária a fim de que elas identifiquem suas falhas e possam corrigi-las.

Para as crianças é, ainda, muito enriquecedor que as professoras e os professores se exponham à sua avaliação, pois isso possibilita que se fale naturalmente sobre as imperfeições e dificuldades a superar, que todos têm, e sobre os problemas já solucionados. Esse tipo de prática freqüentemente traz surpresas bastante satisfatórias aos adultos e significa concretizar nossa visão de criança como cidadã. (KRAMER et al., 1993, pp. 96-97).

Consideramos, nessas obras, a autoavaliação – estudante, professor ou instituição –, ainda como gérmenes de elementos genético-teóricos não desenvolvidos, uma vez que ampliam a compreensão de autoavaliação no processo avaliativo, mas não a desenvolvem no andamento do processo didático-metodológico de ensino.

Contudo, a autoavaliação, para as obras desse conjunto, ultrapassa a burocracia referente à avaliação escolar. Trata-se de um elemento indispensável, pois coloca o estudante também em movimento de pensamento, em atividade de estudo, com finalidade de apropriação de conhecimento.

O destaque para essa concepção de autoavaliação tem respaldo em Davídov (1985, 1988), quando se refere ao processo de autocontrole do aluno na atividade de estudo. Isso porque a avaliação, além de identificar o que não foi apropriado, também elenca as possibilidades para reordenar as tarefas e ações no processo de apropriação de conhecimento. Davídov (1985) esclarece que a ação de avaliar primeiramente é dirigida pelo professor e, posteriormente, quando o

estudante já se apropriou da tarefa, ele passa, também, a realizar esta ação de forma relativamente autônoma.

No começo corresponde ao professor o papel principal na organização do controle. Pouco a pouco, as crianças começam a comparar, eles mesmos, os resultados de suas ações com o modelo, a encontrar as causas das possíveis divergências e a eliminá-las, modificando as ações de estudo. Neste caso, se forma nos escolares o autocontrole do processo de assimilação. (DAVÍDOV, 1985, p. 94)⁷¹.

Vale salientar que o conjunto de obras – no que diz respeito aos instrumentos e à autoavaliação – difere do grupo de obras em que o objetivo/fim da ação avaliativa se apresenta desarticulado da finalidade da atividade pedagógica (O/F-DAP). Nesse grupo, os instrumentos apresentam o objetivo/fim da ação avaliativa com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica (O/F-AAP). O pressuposto é de que não basta o simples uso dos instrumentos, e sim entender a concepção de sua utilização para o processo educacional.

O problema não reside no modo de coletar as informações, mas no sentido da avaliação, que se deve exercer como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico. (RODRIGUES; DARIDO, 2012, p. 121).

Significa dizer que os instrumentos avaliativos e a autoavaliação, ao se inserirem na ação avaliativa, só se objetivarão em determinadas *condições* pelas quais se realiza a atividade. As condições se articulam com o fim, o que torna possível a realização da tarefa e, conseqüentemente, da *ação* avaliativa na atividade pedagógica. “[...] a ação *que se está executando* responde a uma tarefa; a tarefa é

⁷¹ “En un comienzo corresponde al maestro el papel principal en la organización del control. Poco a poco los niños comienzan a comparar ellos mismos los resultados de sus acciones con el modelo, a encontrar las causas de las posibles divergencias y a eliminarlas modificando las acciones de estudio. En estos casos se forma en los escolares el autocontrol del proceso de asimilación.”

precisamente um fim que se dá em determinadas condições.” (LEONTIEV, 1978, p. 85, grifo do autor)⁷².

A evidência trazida pelas obras do conjunto que estamos analisando, como Sousa (1997) e Bhering e Füllgraf (2012), em relação às condições para o processo educativo e, especificamente, à avaliação, pode ser relacionada – por várias mediações – com o que Davidov (1988) e Leontiev (1978) expõem para a realização das tarefas de estudo.

A avaliação das crianças só faz sentido se confrontada com as possibilidades oferecidas a elas nos contextos educativos. [...]. Acreditamos que o contexto tem papel importante nas relações das pessoas, seja em nível social ou educacional. (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 171).

Assim, a luta por *condições* básicas para a realização do trabalho escolar, buscando afirmá-las como prioridade nas agendas governamentais, é fundamental para tornar viável um ensino de qualidade e a vivência do processo avaliativo como elemento que contribui para a construção desta qualidade. (SOUSA, 1997, p. 131, grifo nosso).

Observa-se, nas obras, uma preocupação com as condições para a realização da ação avaliativa. Nesse sentido, vale retomar o que Leontiev (1978) expressa com relação às condições para a objetivação da ação. As condições da atividade irão determinar o modo como operacionalizamos a sua ação, por isso se apresentam indispensáveis. Dito de outro modo, as condições para a realização da ação avaliativa são imprescindíveis para a qualidade do seu processo. Quanto melhores forem as condições para a realização da avaliação, melhores serão as possibilidades de sua qualificação.

Recordemos o exemplo exposto neste trabalho⁷³ quando explicamos o processo de operação da ação. Quando o professor adota o instrumento prova escrita por meio de cópias realizadas pela escola, os estudantes têm o tempo integral da aula para realizar a avaliação, o que

⁷² “[...] la acción *que se está ejecutando* responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones.”

⁷³ Ver página 63.

qualifica o processo de aprendizado, pois dispõem de mais tempo para a realização da avaliação. Caso ocorra de as condições da escola não permitirem a impressão, os estudantes terão que copiar as questões em uma folha e, conseqüentemente, disporão de menos tempo para a resposta da prova escrita. Portanto, as *condições* para a objetivação da ação avaliativa interferem na qualidade da ação. Consideramos *condições* o referencial teórico do professor, o tempo disponível, o número de alunos, as possibilidades de acompanhamento, entre outros.

Constatamos uma preocupação de algumas obras com a avaliação na educação infantil. Bhering e Füllgraf (2012) e Kramer et al. (1993) manifestam suas compreensões de uma avaliação que se preocupa com a aprendizagem da criança, isto é, não apenas para sua verificação mecânica e repetitiva, mas também como propulsora dela.

[...] a avaliação deve ter como propósito acompanhar o desenvolvimento das crianças e possibilitar planejamentos futuros, uma vez que a avaliação acompanha todo o agir pedagógico com a principal função de dialogar com o ensino e a aprendizagem das crianças. Assim sendo, é necessário que ela esteja a serviço dos aprendizados e que o professor e a professora tenham como objetivos o progresso das crianças. (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 172).

Kramer et al. (1993, p. 94) afirmam que a avaliação na educação infantil não significa julgar, medir ou comparar. Trata-se de uma ação relevante, uma vez que “[...] tem uma importância social e política crucial no fazer educativo. E essa importância está presente em todas as atitudes e estratégias avaliativas que adotamos.”

Essas compreensões referentes ao processo avaliativo na educação infantil também apresentam germens de elementos genético-teóricos. Seus entendimentos sobre avaliação não exaltam a exclusão e, como consequência, propiciam a aprendizagem das crianças. Bhering e Füllgraf (2012, p. 163, grifo das autoras) reforçam a “[...] importância da *avaliação no processo pedagógico* como forma de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, reconhecendo diferentes momentos, situações e modos de avaliar.”

Vale alertar que as autoras não a especificam para a área da Educação Física. Contudo, pressupomos que, nessa área, apresenta-se uma perspectiva de avaliação na educação infantil com foco no desenvolvimento psicomotor das crianças, assim como nos demonstrou

um conjunto de obras analisadas (O/F-CHC) neste trabalho. Acerca do ensino e da avaliação na Educação Física nessa faixa etária, salientamos que o desenvolvimento do sujeito é promovido, predominantemente, pela atividade principal da criança, neste caso, a atividade de *jogo*.

Com relação às atividades principais no desenvolvimento das crianças vale, novamente, reportarmo-nos aos estudos de Leontiev (2004, p. 312), para quem a atividade principal é aquela “[...] cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.” Na idade pré-escolar, a atividade principal da criança é a de jogo, enquanto que em idade escolar a atividade principal é a de estudo (LEONTIEV, 2004; DAVIDOV, 1988).

Por meio do jogo ocorre a reprodução da vida real pela criança. Nele, a criança expressa as atividades e as relações humanas com os adultos, as quais não consegue realizar até o momento devido a seu tamanho e aptidão. “No jogo, a criança deseja atuar como um adulto.” (DAVIDOV, 1988, p. 80)⁷⁴.

Retornando às análises das obras, importa evidenciar, em parte delas, a preocupação da avaliação como elemento importante para a organização e a revisão do planejamento do professor. Essa evidência se encontra nas obras de Malheiros (2013), Sousa (1997), Bhering e Füllgraf (2012), Rodrigues e Darido (2012), Miras e Solé (1996), Pandini (2011) e Kramer et al. (1993).

Algumas manifestações encontram-se quando Malheiros (2013, p. 187) afirma: “a avaliação é o momento de se analisar a necessidade de revisão no planejamento da ação educacional.” Também podem ser identificadas quando Kramer et al. (1993, p. 99) expressam que

planejamento e avaliação são, portanto, duas faces da mesma moeda viabilizadora da proposta. Do planejamento decorrem as atividades que, avaliadas, possibilitam novas ações planejadoras. Ambos são elementos vitais do currículo, que – como temos enfatizado – deve ser necessariamente dinâmico, flexível, organizado e coletivamente construído.

⁷⁴ “En el juego el niño desea actuar como un adulto.”

Novamente se explicitam alguns gérmenes de elementos genético-teóricos não desenvolvidos. Eles se sobressaem pelo modo com o qual as obras de Sousa (1997) e Pandini (2011) relacionam a avaliação escolar com o processo de elaboração do PPP da escola.

Sousa (1997, p. 127) afirma que o planejamento do professor expressa o projeto institucional, isto é, o PPP da escola. Além disso, a autora atribui à avaliação escolar um papel importante para gerar informações sobre o processo educacional a fim de contribuir para a construção do PPP.

[...] entendo ser a avaliação um meio de gerar informações sobre o processo educacional, que se pauta por um referencial valorativo, apoiando decisões sobre as intervenções e re-direções necessárias para a concretização do projeto político-pedagógico.

Pandini (2011) concebe a avaliação articulada ao ensino, ao planejamento do professor, à escola e ao seu PPP. Nesse sentido, a autora considera a avaliação para além da sala de aula, isto é, imbricada no contexto educacional.

É ela [a escola] quem classifica, julga, declara o fracasso, é ela também que institui a valoração e os critérios – portanto, a avaliação, ao ser institucionalizada, rende-se às decisões e definições do grupo que a compõe, logo, são reflexos das questões ali postas e esse assunto é de planejamento escolar e PPP, e não apenas do plano de ensino. No plano de ensino e nos projetos que o professor irá desenvolver, ele tem de ser coerente com o que pensou em conjunto na escola. Cabe dizer, então, que, se a escola valoriza uma relação dialógica e emancipadora do aluno, há um tipo de avaliação; se a escola é o templo do saber e o que vale é a “repetição dos conteúdos aprendidos”, a avaliação é outra. (PANDINI, 2011, p. 261).

Para as autoras a avaliação escolar está articulada com outros níveis de avaliação como, por exemplo, a avaliação institucional, posto que destacam a importância da avaliação escolar no planejamento e no PPP.

Em consonância com Pandini (2011) e Sousa (1997), reportamos a Freitas et al. (2013), para quem a avaliação da aprendizagem não pode ser considerada desarticulada de outros níveis de avaliação: a institucional e/ou as de rede de ensino, comumente denominadas de larga escala.

A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. (FREITAS, et al., 2013, p. 9).

As obras do conjunto que estamos analisando abordam a avaliação para além do ato em si, do que podemos inferir articulação com o objetivo/fim da atividade, isto é, propõem a avaliação aliada ao planejamento do professor, ainda que não desenvolvam todas as consequências dessa relação, ou seja, não discutam, por exemplo, os conceitos – e seus conteúdos –, foco do ensino.

Freitas et al. (2013) observam que, se considerarmos avaliação na lógica formal fora da categoria de avaliação/objetivos e conteúdo/método, ela seria a última parte do planejamento. Este é, segundo os autores, o grande equívoco do manual da didática, pois primeiro ocorreria a aprendizagem, e a sua verificação viria em momento posterior, como por etapas. Entretanto, essa não é, em nossa análise, a compreensão das obras desse conjunto, pois apresentam indícios de articulação entre o objetivo/fim da ação de avaliação com a finalidade da atividade.

Porém, nesse conjunto de obras a defesa é para que a avaliação não ocorra de forma isolada de outros níveis – institucional e de larga escala. Esse isolamento, como visto na seção anterior, é o que propõe o conjunto O/F-CIC, em que algumas obras apresentam a avaliação em três tipos – *avaliação diagnóstica, formativa e somativa* – que não se articulam, de alguma forma, nem entre si nem com a finalidade da atividade. Como há várias obras que registram essas tipologias de avaliação, consideramos importante retomar a análise das obras desse grupo para expor suas compreensões referentes a essa tipologia.

As obras que fazem menção crítica a essas tipologias são: Barbosa (1997), Rodrigues e Darido (2012), Miras e Solé (1996), Malheiros (2013) e Pandini (2011). Salientamos que, apesar dessas obras fazerem referência às tipologias, revelam o mesmo objetivo/fim,

ainda que com nomenclaturas diversas. Não exporemos cada obra, mas a síntese que representa a compreensão comum entre elas.

De maneira geral, a caracterização de cada um dos tipos é a realizada por Barbosa (1997). A avaliação *diagnóstica* é apresentada como aquela por meio da qual o professor verifica o nível de conhecimento ou habilidade que o estudante já tem e, geralmente, é realizada no início do ano. A avaliação *formativa* ocorre durante todo o ano letivo, em que o professor detecta falhas no processo de ensino-aprendizagem e promove mudanças para a evolução dos alunos. A avaliação *somativa* verifica o aprendizado do estudante ao final de uma unidade ou ano letivo, associada a uma nota ou conceito para a promoção, ou não, do estudante ao grau superior (BARBOSA, 1997). Os autores comungam de que, apesar dessa caracterização, elas não ocorrem de forma estática e etapista, mas na dinâmica do processo educativo.

Nas obras de Rodrigues e Darido (2012), Barbosa (1997) e Miras e Solé (1996) há uma explicação sobre cada uma das tipologias. No entanto, os autores justificam que essa escolha é para fins didáticos, pois compreendem que as tipologias ocorrem de forma simultânea. Nas palavras de Barbosa (1997, p. 35, grifo nosso),

Os três tipos de avaliação vistos anteriormente *não ocorrem em momentos separados*. Devem *coexistir* num mesmo espaço de tempo, ou seja, durante *todo o transcorrer de seu trabalho pedagógico*, deve o professor estar avaliando seu trabalho, o desempenho do aluno e a relação que se estabelece entre eles (professor e aluno). Como dito anteriormente, a *divisão em etapas tem apenas a finalidade didática* de facilitar a compreensão do processo avaliativo.

Miras e Solé (1996) afirmam que um tipo de avaliação – por exemplo, a diagnóstica –, de maneira isolada, não se mostra suficiente diante da complexidade que é a ação avaliativa. Todos os tipos, segundo as autoras, não se excluem, mas se complementam entre si. “Os três tipos de avaliação não são, em absoluto, excludentes, senão complementares, e cada um possui uma função específica no processo de ensino e aprendizagem.” (MIRAS; SOLÉ, 1996, p. 377). Na mesma defesa, Malheiros (2013) reafirma que

É preciso ter clareza de que os modelos somativo e formativo de avaliação não se sobrepõem um ao outro quanto à importância ou validade. Ambos são extremamente relevantes e, na verdade, se complementam. Enquanto a somativa atribui uma nota ao desempenho do aluno, quantificando conhecimentos construídos, a formativa qualifica o que foi aprendido. (MALHEIROS, 2013, p. 187).

Enfim, os autores não as consideram em linearidade, mas em um movimento circular, ainda que tenham dificuldade em explicar como ocorre essa relação com a totalidade do processo de ensino, efetivamente. Nas concepções dessas obras (RODRIGUES; DARIDO, 2012; MIRAS; SOLÉ, 1996; MALHEIROS, 2013; BARBOSA, 1997; PANDINI, 2011) há elementos de gérmenes genético-teóricos referentes à avaliação. São apenas gérmenes, uma vez que compreendem a avaliação como um processo articulado e presente em todo o decorrer das ações de estudo, mas não conseguem extrair dessa compreensão as relações entre as ações de estudo e seu vínculo com a finalidade da atividade pedagógica.

Até esta etapa, analisamos as obras pelos diversos temas alusivos à avaliação – crítica à avaliação excludente; avaliação como forma de controle e repressão; avaliação como promotora de aprendizagem; instrumentos avaliativos; condições da ação avaliativa; avaliação na educação infantil; avaliação no planejamento e no PPP da escola; avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Há um deles, porém, que consideramos relevante apresentar em específico, o das “dimensões avaliativas”, que se refere predominantemente ao processo de avaliação da aprendizagem conceitual dos estudantes.

As obras de Rodrigues e Darido (2012) e Darido e Souza Júnior (2007) concebem a avaliação em diferentes dimensões, entre elas a conceitual. Ambas afirmam que avaliar o aspecto conceitual pela capacidade de decorar o livro não é suficiente. Deve-se avaliar a “aplicação do conceito” em diferentes situações, como em situações de conflitos e problemas, isto é, estabelecer situações para que o aluno expresse seu conhecimento em resolução de problemas. Nas palavras dos autores:

Se o que desejamos da aprendizagem de conceitos é que os alunos sejam capazes de utilizá-los em qualquer momento, temos que propor não

questões que consistam em uma explicação do que entendemos sobre os conceitos, mas sim uma resolução de conflitos ou problemas. [...]. Assim o que estamos propondo na dimensão conceitual é evitar utilizar apenas provas escritas em que se deve responder exatamente conforme o que foi apresentado pelo professor. O que deve ser feito é observar o aluno durante todas as aulas e, se for o caso, em trabalhos e vídeos, solicitando a sua interpretação dos conceitos apresentados. (RODRIGUES; DARIDO, 2012, pp. 122-123).

Na verdade, a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos conceitos é observar o uso de cada um deles em diversas situações e como os alunos os utilizam em suas explicações espontâneas. Assim, a avaliação deve consistir em observar o uso dos conceitos em trabalhos da equipe, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os alunos e entre o professor e os alunos. (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 24).

Com entendimento similar, Vieira (2008, p. 120) refere-se à avaliação conceitual da seguinte maneira:

Um conceito é de fato uma abstração que é externalizada por meio da definição, porém aprender um conceito não significa dizer o que é o conceito, ou seja, defini-lo. Para além da definição ou descrição, é necessário que ao apropriar-se de um conceito, o aluno possa utilizá-lo na resolução de problemas práticos, bem como, por meio dele, explicar os fenômenos presentes no mundo objetivo. O aluno demonstra a apropriação de um conceito quando faz uso dele em diversas situações, quando por meio de dele [sic.] explica um fenômeno e consegue resolver problemas.

A aprendizagem por conceitos também ocorre em outras situações além da expressão verbal e sua memorização. Ou seja, quando pela apropriação do conceito teórico, ou melhor, do procedimento geral de solução da tarefa dada pelo professor, os estudantes conseguem resolver qualquer tarefa, e não somente algumas específicas. Ainda que

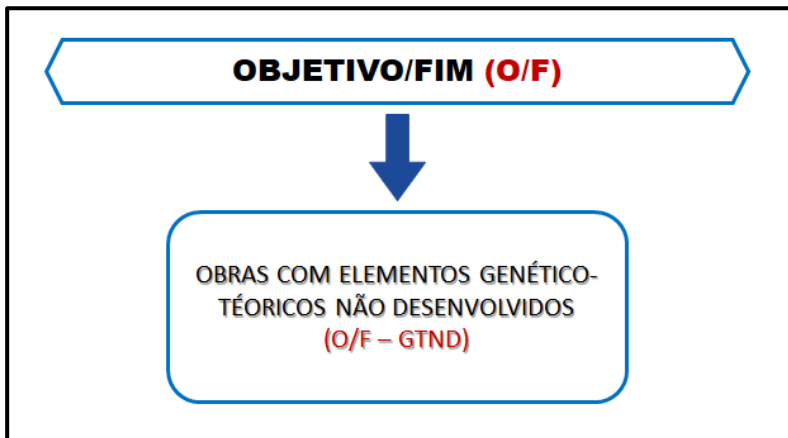
não sejam explícitas, essas obras (RODRIGUES; DARIDO, 2012; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007) apresentam gêrmens de elementos genético-teóricos, tendo em vista que elas indicam a apropriação de conceitos para além da memorização, por meio de soluções de problemas, tarefas.

Entendemos que a apropriação conceitual por meio da resolução de problemas é um avanço, mas não é todo o processo. Nesse sentido, as obras apresentam elementos genético-teóricos não desenvolvidos. Isso porque limitam sua exposição à indicação de tal metodologia, sem expor a natureza do conceito que deve ser apropriado. Elas não explicitam que a solução do problema pode ocorrer pelo caminho empírico ou teórico, isto é, se pelo procedimento de solução geral, teórico, ou se específico, empírico.

O aluno pode ter se apropriado do conceito, mas de forma empírica, que se efetiva na prática, para a solução de tarefas específicas. Entretanto não garante que ele tenha se apropriado do procedimento geral de solução de tarefas. Da mesma forma, elas indicam gêrmens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos, em vez de apontar objetivamente o conteúdo teórico. Além disso, pela ausência de anúncio de que a apropriação dos conceitos e a avaliação desse processo ocorrem por via do conteúdo teórico.

Mesmo com essa ressalva, inferimos que objetivo/fim das obras desse conjunto concebem a ação de avaliação com indícios de articulação com a atividade pedagógica. Afinal, além da identificação do conhecimento do qual os alunos se apropriaram, interpretam a avaliação escolar como tendo a finalidade de direcionar a aprendizagem de conceitos. Por tais razões, não desconsideramos o apresentado por essas obras, uma vez que elas indicam conceitos significativos em relação ao processo avaliativo se considerarmos o que se presencia no contexto da educação brasileira. Caracterizamos esse conjunto de 11 obras analisadas como *obras em que o objetivo/fim da ação avaliativa apresenta elementos genético-teóricos não desenvolvidos* (O/F-GTND).

Figura 4: Conjunto O/F-GTND



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desta etapa, apresentamos o segundo conjunto do grupo *objetivo/fim de ação avaliativa com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica (O/F-AAP)*. Esse conjunto inclui uma única obra, *Metodologia do ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES⁷⁵, 1992). Identificamo-la como aquela que avança em relação às demais, pois apresenta discussão – ainda que inicial – sobre a organização do processo pedagógico, dos conceitos a serem apreendidos na Educação Física e, por consequência, a serem avaliados. Por esses avanços, caracterizamo-la como *elementos genético-teóricos em desenvolvimento*. A obra avança significativamente na área, entretanto, como os próprios autores apontam, é uma “nova síntese provisória”, tendo em vista que precisa ser ampliada e aperfeiçoada (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10).

Diferentemente das obras até então analisadas, no Coletivo de Autores (1992) não centralizamos a análise somente no capítulo em que apresentam a avaliação escolar. Foi necessária a leitura dos demais para compreender a sua totalidade, pois no decorrer do capítulo de avaliação

⁷⁵ Citaremos a obra *Metodologia do ensino de Educação Física* como *Coletivo de Autores (1992)* em virtude de ela ser conhecida na área da Educação Física com esta referência, além de uma solicitação dos próprios autores – Valter Bracht, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal – de que na edição da obra não estivesse a indicação de cada um dos nomes, mas que fosse identificada como produção de um Coletivo de Autores.

os autores nos chamam atenção para a sua compreensão em unidade com outros aspectos descritos nos anteriores.

Não basta mencionar que a avaliação deve estar referenciada nos objetivos do plano escolar. Deve-se ter em conta, claramente, o projeto histórico, ou seja, a sociedade na qual estamos inseridos e a que queremos construir e o projeto pedagógico daí recorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas. Nos capítulos 1 e 2 deste livro foram explicitadas as referências básicas às quais estão articulados os procedimentos avaliativos propostos aqui. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 103-104).

A imersão nos capítulos anteriores dessa obra foi essencial para a compreensão do objetivo/fim da sua ação avaliativa. Isso também ocorreu no início do capítulo, quando discorre sobre aspectos significativos. Um deles se refere ao projeto de formação que a Educação Física pretende contribuir: “Que significado esse processo tem assumido, predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física o modelo atual responde?” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 97). Ou seja, a obra manifesta preocupação com o projeto de formação do ser humano. Para tanto, apresenta uma sistematização e procedimentos didático-metodológicos em Educação Física.

Aqui está em evidência o elemento central de análise: o par categorial *objetivo/fim*, que preconiza a objetivação da formação humana conectada à finalidade da atividade e ao fim das ações. No mesmo sentido, a obra sugere que o professor tenha por orientação um projeto político, ou seja, uma finalidade clara na sua atividade de ensino.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Isso requer do professor a clareza de sua concepção de homem, sociedade e educação, e a ciência de seus objetivos para o ensino, com o intuito de que realize a ação de avaliar com consciência de seu fim: a formação humana. Esse posicionamento e construção política têm seu processo de constituição na formação inicial do professor. Por isso, a formação inicial deve prover o professor com referenciais que proporcionem o pensamento teórico. Só assim, auxilia na orientação da práxis pedagógica do professor e, conseqüentemente, na sua ação avaliativa.

Com a definição do projeto pedagógico, é necessária a organização do ensino. Para isso, a obra propõe uma organização didática de como abordar um conteúdo⁷⁶ em uma estrutura com três fases. A primeira é a discussão, junto aos estudantes, sobre os conteúdos e objetivos que serão abordados. A segunda é a apresentação e apreensão do conhecimento. E a terceira é o momento em que avaliam os resultados, apresentam as conclusões e levantam perspectivas para as próximas aulas e os conteúdos a serem discutidos. Essas fases não representam linearidades, mas um processo ascendente em espiral.

Representada graficamente, a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subsequente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 89).

As fases da aula são organizadas com vistas ao conjunto de conceitos de que os estudantes devem se apropriar. O Coletivo de Autores (1992) afirma que o conhecimento tematizado pela Educação Física é a *cultura corporal*, que se manifesta nas práticas corporais de jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginástica, arte circense, entre outros. Esse é o objeto de conhecimento com que a área lida e do qual os estudantes devem se apropriar. Isso requer a organização das aulas de tal maneira que eles consigam realizar uma leitura crítica da realidade

⁷⁶ O que a obra do Coletivo de Autores (1992) caracteriza como *conteúdo* a ser abordado nas aulas de Educação Física inferimos que se trata, na perspectiva que adotamos, de *conceitos*. Cada conceito apresenta um conteúdo, empírico ou teórico, como já discutido no trabalho.

social compreendendo-o como constitutivo do processo histórico-cultural.

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. [...]. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 62-63).

A apropriação da cultura corporal, objeto da área de Educação Física, não ocorre de forma isolada de outras áreas de conhecimento. Os autores apresentam uma compreensão de conhecimento humano de forma generalizada e na totalidade da formação humana.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, *nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada*. É o tratamento articulado do conhecimento *sistematizado* nas diferentes áreas que *permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar* a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento *científico* universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 28-29, grifo nosso).

Com conhecimento de diferentes áreas, o estudante tem maior liberdade de questionar a realidade. Mas, como a própria obra anuncia, esse questionamento, a *constatação*, a *interpretação*, a *compreensão* e a *explicação*, só ocorrem por via do pensamento teórico. Porém, pela própria característica da obra, os autores não abordaram a relação essencial dos conceitos, como indicado por Davídov (1988).

Os conceitos da cultura corporal e das outras áreas de conhecimento carregam um conteúdo, empírico ou teórico. Nesse ponto se encontra uma importante indicação de elemento genético-teórico em desenvolvimento da obra em análise. Isso porque os autores expressam que há um conjunto de conhecimentos que foi produzido historicamente do qual os estudantes devem se apropriar no ambiente escolar, a cultura corporal. Esse conjunto de conhecimentos carece de apropriação em nível *científico* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), nível em que se reproduz a essência do objeto e se permite sua exploração para além da aparência captada pelos órgãos dos sentidos. A apropriação ocorrerá por decorrência da atividade pedagógica com conteúdo científico. O ensino, para essa obra, é “[...] compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um *conhecimento científico*.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28, grifo nosso).

Além disso, a obra elucida que os estudantes, com esse trato com o conhecimento, ultrapassam a aparência dos objetos, buscam a essência e gênese dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela sociedade.

[...] o conhecimento é tratado de forma a ser traçado desde sua *origem* ou *gênese*, a fim de possibilitar ao aluno a visão de *historicidade*, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40, grifo nosso).

A proposição dessa obra se aproxima da perspectiva davidoviana em relação aos conceitos. Davídov (1988) afirma que cada conceito está na sociedade e que o estudante precisa apropriar-se deles para se desenvolver. Os conceitos devem ser assimilados de maneira que reproduzam a sua forma histórica.

Os escolares não criam os conceitos, as imagens, os valores e as normas da moral social, mas os assimilam no processo da atividade de estudo. [...]. Em sua atividade de estudo, os escolares devem reproduzir o processo pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas.

Por isso, o ensino escolar de todas as disciplinas deve estruturar-se de maneira que, em forma concisa, abreviada, *reproduza o processo histórico real de geração e desenvolvimento dos conhecimentos*. (DAVÍDOV, 1988, p. 174, grifo nosso)⁷⁷.

Para o mesmo autor, o ensino que visa à apropriação do conteúdo teórico, suscita abstrações e generalizações substanciais, no estudante, e lhe permite reproduzir o processo histórico de geração e desenvolvimento de cada conhecimento por meio da essência do objeto.

Observa-se que a obra defende que ao professor compete pôr finalidade para sua atividade e definir o seu projeto pedagógico. Para tanto, apresenta a estruturação didática de uma aula com o objetivo de que o conceito a ser apropriado se vincule à cultura corporal. Isso significa que o conteúdo dos conceitos é o teórico, científico. Diante dessas acepções, é necessária uma organização e sistematização desse conceito e seu conteúdo. Para isso, os autores mencionam alguns princípios didático-metodológicos que devem estar presentes a todo momento nas aulas, e de forma consequente na avaliação. Essa organização e sistematização expostas na obra também apresentam elementos genético-teóricos em desenvolvimento.

A cultura corporal particularidades, como jogo, esporte, brincadeira, luta, entre outros. Para a escolha da particularidade do conceito a ser apropriado pelos estudantes, a obra propõe três princípios para a *seleção* e quatro princípios para a forma do *trato com este conhecimento* de maneira científica, no currículo. São princípios que não apresentam linearidade e hierarquia entre si, ocorrem de maneira simultânea.

O primeiro princípio de seleção é *a relevância social do conteúdo*, em que o tema a ser abordado precisa ter um sentido pessoal e social, bem como para a reflexão pedagógica escolar. O segundo é referente à *contemporaneidade do conteúdo*, isto é, à importância de se tratar do que há de mais atual e moderno no mundo contemporâneo,

⁷⁷ “Los escolares no crean los conceptos, las imágenes, los valores y las normas de la moral social, sino que los asimilan en el proceso de la actividad de estudio. [...]. En su actividad de estudio los escolares reproducen el proceso real por el cual los hombres crean los conceptos, imágenes, valores y normas. Por eso la enseñanza escolar de todas las asignaturas debe estructurarse de manera que, en forma concisa, abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo de los conocimientos.”

além de considerar os conceitos clássicos, que nunca perdem sua contemporaneidade. O último princípio para o selecionamento é a *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*, segundo o qual o tema escolhido deve se adequar à capacidade cognitiva dos estudantes e à sua prática social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Depois de selecionado o conceito a ser apropriado pelos estudantes, são propostos princípios para seu trato pedagógico. O primeiro refere-se ao *confronto e contraposição de saberes*, isto é, à relação de superação do conhecimento do senso comum que o estudante apresenta pelo confrontamento com o conhecimento de caráter científico apresentado pela escola. Este princípio, de acordo com Coletivo de Autores (1992, p. 32), “[...] investiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.” Outro princípio é a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, para o qual os conceitos devem ser apresentados aos estudantes de forma simultânea, com superação do etapismo, dos pré-requisitos e sequência de conceitos que dificultam a visão da totalidade. *Espiralidade da incorporação das referências do pensamento* é o terceiro princípio, de acordo com o qual o conhecimento deve ocorrer de forma espiralada, isto é, ampliar-se a cada referência de conhecimento novo em sentido quantitativo e qualitativo. O último princípio refere-se à *provisoriidade do conhecimento*, que rompe com a visão de terminalidade. O conhecimento deve ser apresentado, ao estudante, como resultado de uma série de modificações e condições históricas, bem como ser compreendido como algo em constante movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A obra, portanto, traz uma determinada concepção de currículo, de forma ampliada e com princípios da lógica dialética, como *movimento, contradição e mudança qualitativa*. Sendo assim, entra em confronto com os princípios de lógica formal: *estaticidade, unilateralidade, linearidade e etapismo*. Os autores afirmam que a dinâmica curricular na lógica formal não propicia a apropriação de conhecimento, pois a formação aconteceria de forma isolada, de maneira etapista e, em última análise, sem articulação com outros elementos do ensino.

Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa

inculcação leva à formação do indivíduo isolado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

A dinâmica curricular, na lógica dialética, conforme a obra do Coletivo de Autores (1992), caracteriza-se por uma tríade em que se articulam dialeticamente: o *trato com o conhecimento*, a *organização e a normatização escolar*.

Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Em relação ao *trato com o conhecimento*, já o expusemos quando anunciamos os princípios que orientam a organização e o planejamento das aulas. Quanto à *organização e a normatização escolar*, não tivemos condições de expô-las neste trabalho. O que podemos inferir é que elas se articulam diretamente com o trato do conhecimento exposto.

Essas expressões referentes ao processo pedagógico – que apresentam relação direta com a avaliação escolar – são indicações de elementos genético-teóricos em desenvolvimento que revelam a relação objetivo/fim da avaliação. Elas apresentam aproximações com a proposição davidoviana de ensino, principalmente por elucidar o conteúdo do conceito científico dos quais os estudantes devem se apropriar, isto é, o conteúdo teórico. Vale observar que durante a análise, nenhuma obra dos conjuntos anteriores apresentou a defesa do conteúdo da apropriação de conhecimento. O Coletivo de Autores (1992) é a exceção. Esse é um dos motivos de caracterizarmos essa obra em um conjunto específico.

A obra do Coletivo de Autores (1992) nos permite indicar o objetivo/fim do processo avaliativo, pois apresenta indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica. Uma das manifestações dessa articulação emerge quando os autores acentuam que as implicações da avaliação escolar vão além da definição do projeto político do professor, envolvendo as próprias aulas de Educação Física. Argumentam que a avaliação precisa estar imbricada em um conjunto de fazer coletivo, isto quer dizer que também se apresenta no projeto político da instituição que, por sua vez, deve buscar coerência com o projeto político institucional.

No planejamento e na tomada de decisão em grupo, desenvolvendo-se trabalhos na perspectiva de experimentação e da avaliação constante na ótica do fazer coletivo, *inter-relacionando a avaliação da Educação Física com a avaliação institucional e curricular na busca da unidade de ação*. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 106-107, grifo nosso).

As indicações de elementos genético-teóricos em desenvolvimento, em relação à avaliação, trazem uma compreensão de totalidade, visto que não a concebem de maneira isolada, mas imbricada no contexto da educação escolar.

[...] é necessário considerar que *a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola*, está determinada também pelo processo do trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98, grifo nosso).

Como suporte de análise da obra, valemo-nos da referência de Freitas et al. (2013) ao dizerem que a desarticulação da avaliação da aprendizagem com outros níveis de avaliação – institucional e de redes de ensino – dificulta a compreensão e a superação dos problemas da avaliação da aprendizagem em sua totalidade.

Os resultados desta [avaliação da aprendizagem] precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. (FREITAS et al., 2013, p. 09).

Davídov (1988) expressa semelhante preocupação ao refletir sobre a necessidade de superar a abordagem de elementos quando tratamos de pensamento teórico, isto é, não compreender os objetos de maneira isolada de outro conjunto de objetos, mas em relação de dependência entre si. Com as operações da avaliação não pode ser diferente, devendo ser compreendidas no conjunto de ações de estudo – e, podemos acrescentar, de outros tipos de avaliações – no complexo da atividade pedagógica.

Se este objeto é examinado em si mesmo, fora de certo sistema e da conexão com outros objetos, pode converter-se em conteúdo do pensamento empírico. Se o mesmo objeto se analisa dentro de certa concreticidade e somente aqui põe a descoberto suas verdadeiras particularidades, se converte em conteúdo do pensamento teórico. (DAVÍDOV, 1988, pp. 137-138, grifo nosso)⁷⁸.

Compreendemos como necessária essa exposição da concepção geral de educação do Coletivo de Autores, de seus conteúdos e conceitos, bem como de sua organização didático-metodológica para o ensino, além de uma breve introdução à avaliação pois, como já pontuado, no início do capítulo específico de avaliação os autores nos instigaram a uma compreensão da totalidade da obra. A partir daqui, buscando expor de forma mais direta a relação objetivo/fim da ação avaliativa na obra, iniciamos a discussão dos outros dois aspectos que ela aborda com respeito à avaliação escolar: “Em que condições objetivas concretas vem se dando a avaliação do processo ensino-

⁷⁸ “Si este objeto es examinado en sí mismo, fuera de cierto sistema y de la conexión con otros objetos, puede convertirse en contenido del pensamiento empírico. Si el mismo objeto se analiza dentro de cierta concretidad y sólo aquí pone al descubierto sus verdaderas particularidades, se convertirá en contenido del pensamiento teórico.”

aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras?"; e "Que novas referências buscamos para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar?" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 97).

O primeiro ponto que analisamos refere-se à crítica que os autores fazem à avaliação escolar atual nas escolas, que comunga com a crítica nas obras apresentadas do conjunto anterior, O/F-GTND. Isto é, de que a avaliação na Educação Física escolar vigente tem caráter de exclusão, seleção e classificação dos alunos, principalmente dos filhos da classe trabalhadora. Os autores afirmam que a avaliação, na Educação Física, como realizada, reforça a crença de que seu "*significado* é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A *finalidade* é a seleção. O *conteúdo* é aquele advindo do esporte, e a *forma* são os testes esportivos-motores." (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 101, grifo do autor).

Diferentemente das obras anteriores, acentuamos que esta obra excede a crítica ao modelo de avaliação vigente. Posiciona a avaliação escolar em um projeto de educação que entende o processo educacional, do mesmo modo que o avaliativo, como o que possibilita a compreensão da realidade objetiva por via da apropriação de conhecimento científico pelo estudante, para que assim, ele possa ter possibilidades para atuar na sua modificação.

Mas nesse processo de apropriação de conhecimento para a leitura e interpretação da realidade, pode haver equívocos que são compreendidos pela escola e professores como *erro* ou *insucesso* do aluno, *na* avaliação escolar. Lembramos que esse tema foi abordado anteriormente nesta pesquisa, quando expusemos as obras do primeiro conjunto, O/F-CIC. Naquelas obras, o erro e o insucesso do estudante são considerados como algo negativo, isto é, como se a avaliação não pudesse demonstrar também esta ocorrência no processo. Além disso, o erro do estudante é apresentado como um fracasso.

Em contrapartida, o Coletivo de Autores (1992) evidencia uma compreensão diferente de erro e insucesso em relação às obras do conjunto O/F-CIC. Aqui, erro e insucesso são constitutivos do processo pedagógico, e a avaliação da aprendizagem pode e deve expressá-los. Ademais, é por meio do erro que o aluno controla o seu processo de aprendizagem, isto é, controla sua compreensão em relação à apropriação dos conhecimentos científicos. Ele é parte do processo de apropriação de novos conhecimentos, em que é necessário o seu redimensionamento, pois compõe o processo de aprendizagem. Os

autores apresentam um exemplo, na área de Educação Física, de como aconteceria este processo de redimensionamento do erro do estudante.

Por exemplo, durante a realização de um salto: se, na finalização do mesmo, em uma situação de verificação de aprendizagem, o aluno não domina bem seu corpo e perde o equilíbrio, não deve ser punido por isso. Atribuir a esse aluno uma nota baixa, ou eliminá-lo de apresentações ou outras excitações, é puni-lo duplamente. Primeiro por ter “errado” e segundo por ter que carregar o “peso” de uma nota baixa ou de uma reprovação. Pode-se exemplificar ainda com o voleibol, onde identificam-se o erro e o acerto como elementos constitutivos do jogo. *Caso não existisse a possibilidade do erro* (sacar fora da quadra, não receber bem o saque, errar o passe, deixar a bola cair etc.) *o jogo seria inviável*. Portanto, tem que se admitir a necessidade de uma *reconsideração do sentido do insucesso e do erro nas avaliações em Educação Física*, buscando muito mais entender os seus determinantes, explicá-los e, coletivamente, construir desempenhos corporais interessantes e adequados ao aluno, ao grupo e ao projeto pedagógico da escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 109, grifo nosso).

O erro, no âmbito de sua função no processo de avaliação, é compreendido como uma forma exclusivamente humana. Como já dito, somente o humano possui objetivo/finalidade e objetivo/fim, porque consegue visualizar seu objeto antes de sua realização (MARX, 1998). Nessa direção, não existe erro para o animal, somente para o ser humano. “É necessário levar em conta que o *erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte* da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 109, grifo nosso).

Como dito anteriormente, a obra compreende a avaliação como parte de um projeto histórico de sociedade, a qual, na atualidade, se apresenta dividida em classes sociais: proprietária e trabalhadora. A primeira objetiva – no imediato – a manutenção de seu *status quo*, enquanto a segunda luta pela sobrevivência. Nesse contexto, a avaliação tem um papel importante no conjunto da atividade pedagógica, por possibilitar a leitura crítica da realidade social dos alunos.

Deve-se considerar na *avaliação* que o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais, no acervo de conhecimentos sobre a cultura corporal, *se diferencia de acordo com a condição de classes dos alunos*. O uso de medidas e avaliação não deve neutralizar, mas, sim, possibilitar uma *leitura crítica dessas condições para, a partir daí, ampliar e aprofundar a compreensão dessa realidade*. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 105, grifo nosso).

Outro aspecto abordado pelos autores é a questão da quantificação na avaliação, a nota. Eles ponderam que é preciso redimensionar o sentido burocrático dela com a realização de síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno. Redimensionamento “significa, ainda, fazer da nota um resultado que permita constatar a aproximação ou o distanciamento do eixo curricular privilegiado no projeto pedagógico e não um castigo ou compensação para o aluno.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 106).

Essa compreensão da obra é mais uma indicação da presença de elementos genético-teóricos em desenvolvimento, pois perspectiva uma mudança qualitativa em relação à referência quantitativa do processo educacional, mesmo expresso por uma nota. Além disso, aproxima-se da crítica que Davídov (1988) realiza da nota como sinônimo de avaliação escolar. “Na prática escolar, normalmente, identifica-se, muitas vezes, a avaliação com a nota. Do ponto de vista psicológico isto é incorreto.”⁷⁹ (DAVÍDOV, 1985, p. 95)

Na obra em análise, é exposto o instrumento avaliativo, assim como nos conjuntos examinados anteriormente. A concepção da utilização do instrumento avaliativo na obra do Coletivo de Autores (1992) expressa outro elemento genético-teórico em desenvolvimento. Ele só tem sentido se articulado com o projeto pedagógico, idealizado previamente. Ou seja, sua utilização deve prever a todo o momento a finalidade da atividade pedagógica. Vejamos o que os autores apontam acerca do instrumento, especialmente dos registros.

Isso [registros e fichários] é possível de ser realizado durante todas as partes da aula, onde professor e alunos, tanto na sistematização de

⁷⁹ “En la práctica escolar suele identificarse a menudo la evaluación con la nota. Desde el punto de vista psicológico esto es incorrecto.”

dados da realidade, quanto na ampliação e aprofundamento da sistematização do conhecimento, utilizam instrumentos, técnicas e procedimentos que, além de estimular e motivar os alunos, permitem coletar informações sobre seus desempenhos. Essas informações serão consideradas quando da análise do próprio grupo sobre seus desempenhos, bem como no momento da confecção de registros sistemáticos e análises por parte da equipe pedagógica, *quando da verificação da proximidade ou não do que está sendo desenvolvido, com o projeto pedagógico.* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 109, grifo nosso).

Outro ponto a ser destacado na obra do Coletivo de Autores (1992) que indica elementos genético-teóricos em desenvolvimento, é a relação da avaliação com os níveis de desenvolvimento do estudante. A obra sustenta que a avaliação da aprendizagem, na Educação Física, também tem implicações pedagógicas nos níveis e estágios de desenvolvimento e na organização dos conceitos escolares. As avaliações devem respeitar os níveis e estágios dos estudantes, isto é, não apresentar conteúdo que o aluno não seja capaz de aprender, nem apresentar o que o aluno já sabe.

Isso significa que a avaliação deve prever a análise criteriosa das *condições gerais dos alunos* de forma a permitir uma *ordenação de dados reais e concretos* sobre os mesmos para consubstanciar decisões didático-metodológicas em relação aos ciclos de aprendizagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 107, grifo nosso).

Essa afirmação da obra e sua proposição de avaliação levam em conta os níveis de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Isso porque defende uma avaliação que ultrapassa a verificação do que o estudante já tem de conhecimento, bem como indica o que o aluno ainda não é capaz de alcançar sozinho, mas pode fazê-lo com a contribuição do colega. Ou seja, não se limita ao nível real de desenvolvimento.

Vigotski (2000) esclarece que na zona de desenvolvimento imediato as possibilidades dos estudantes são mais significativas para o desenvolvimento intelectual do que no nível real – que compreende o

que as crianças já sabem fazer sozinhas. “[...] a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças.” (VIGOTSKI, 2000, p. 328).

Nesse processo de apropriação de conhecimento, a obra afirma que se deve respeitar o tempo pedagogicamente necessário dos estudantes para a aprendizagem. Logo, a avaliação comunga com esse processo, pois perspectiva não somente a aprendizagem, mas também o processo de ensino. Os autores discutem

O entendimento da avaliação não somente na perceptiva da aprendizagem, mas também do ensino, levando-se em conta que uma das funções da mesma é *informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem*. Como exemplo menciona-se a atenção a ser dada ao *tempo pedagogicamente necessário* para que a aprendizagem se efetive [...]. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 105, grifo nosso).

Do exposto, é possível depreender que a obra do Coletivo de Autores (1992) se caracteriza como seminal para área da Educação Física. Traz contribuições significativas e relevantes, principalmente no que diz respeito à avaliação educacional. Ela se diferencia das obras analisadas nos conjuntos anteriores porque apresenta uma sistematização e organização didático-metodológica que considera a avaliação escolar em todo o processo e defende que o aluno deve se apropriar do conhecimento de caráter científico.

Finalizamos com uma citação da obra que, embora longa, sintetiza o apresentado e a reafirma neste presente conjunto em análise.

O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma.

O *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autonomia na realidade.

As *finalidades* são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento.

O *conteúdo* advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade.

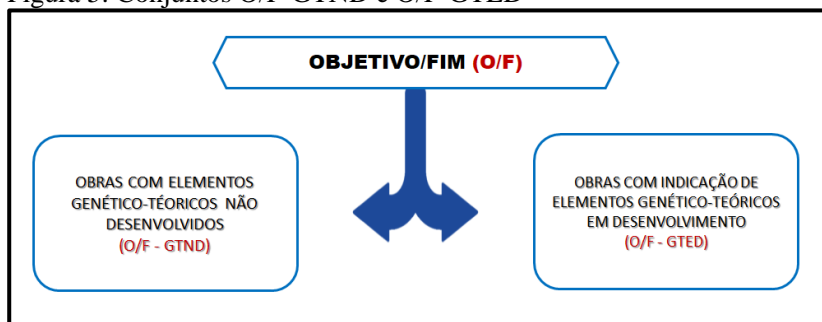
A *forma* é a dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa.

[...]

A avaliação, portanto, deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 112-113, grifo do autor).

Nesse sentido, alocamos essa obra de forma específica no conjunto que caracterizamos como *obra cujo objetivo/fim apresenta indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento* (O/F-GTED). Ilustramos, com a Figura 5, o processo de análise dos dois últimos conjuntos recém-expostos, isto é, os conjuntos O/F-GTND e O/F-GTED.

Figura 5: Conjuntos O/F-GTND e O/F-GTED



Fonte: Elaborado pela autora.

A síntese é de que as obras expostas nesta seção – O/F-GTND e O/F-GTED – apresentam, em última análise, a ação avaliativa cujo objetivo/fim tem indícios de articulação com a finalidade da atividade

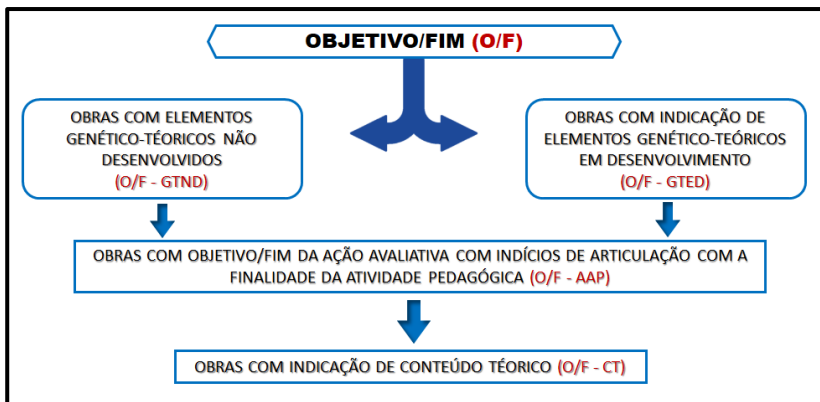
pedagógica. No primeiro conjunto (O/F-GTND), a exposição das obras revela germens de elementos genético-teóricos não desenvolvidos. No segundo conjunto (O/F-GTED), as obras apresentaram um diferencial, qual seja, a explicitação das ações de avaliação em articulação com a totalidade do processo pedagógico, o que nos possibilita afirmar que há indícios de elementos genético-teóricos em desenvolvimento no que diz respeito à ação avaliativa. Em ambos os conjuntos, as obras não compreendem a ação avaliativa de forma isolada e com fim em si mesma. Como consequência, há maior possibilidade de abordagem do conteúdo teórico para os estudantes se apropriarem do conhecimento científico.

Os conjuntos analisados nesta seção (O/F-GTND e O/F-GTED), se imbricados, correspondem a uma única finalidade. Por isso as caracterizamos como *obras com o objetivo/fim da ação avaliativa com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica* (O/F-AAP). De forma consequente, apresentam indícios de conteúdo teórico referente à avaliação escolar (O/F-CT).

Retomemos o que Davídov (1988) expõe sobre o ensino que apresenta o conteúdo em nível teórico. O ensino com esse conteúdo permite que o estudante compreenda a essência do seu objeto de estudo, seu processo de gênese e desenvolvimento, isto é, transcenda a sua forma externa aparente. Do mesmo modo, ocorre uma construção e transformação mental do objeto, permitindo que o indivíduo realize qualquer tarefa de ensino, e não somente aquelas que estão dadas no imediato. Diferentemente do conteúdo empírico, o conhecimento no nível de conteúdo teórico não é imediato, pronto e acabado, mas ocorre mediante um processo de abstrações e generalizações substanciais (DAVÍDOV, 1988).

Na Figura 6, ilustramos a análise desse grupo de obras com seus dois conjuntos, mostrando a finalidade de cada um e o seu objetivo/fim último.

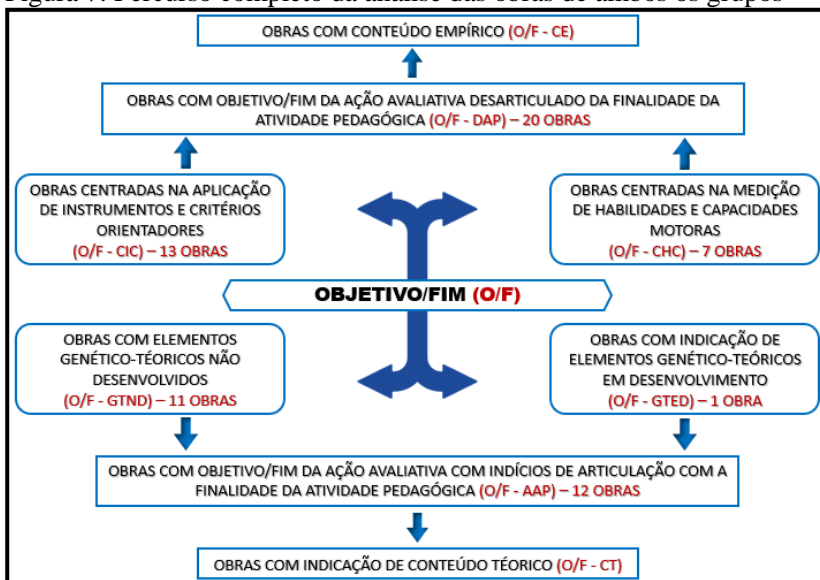
Figura 6: Objetivo/fim dos conjuntos O/F-GTND e O/F-GTED



Fonte: Elaborado pela autora.

Também expomos, com a Figura 7, a síntese do processo de análise de ambas as seções de maneira ilustrativa, reunindo as expressões das Figuras 3 e 6 em uma única, para a visualização do percurso de análise.

Figura 7: Percurso completo da análise das obras de ambos os grupos

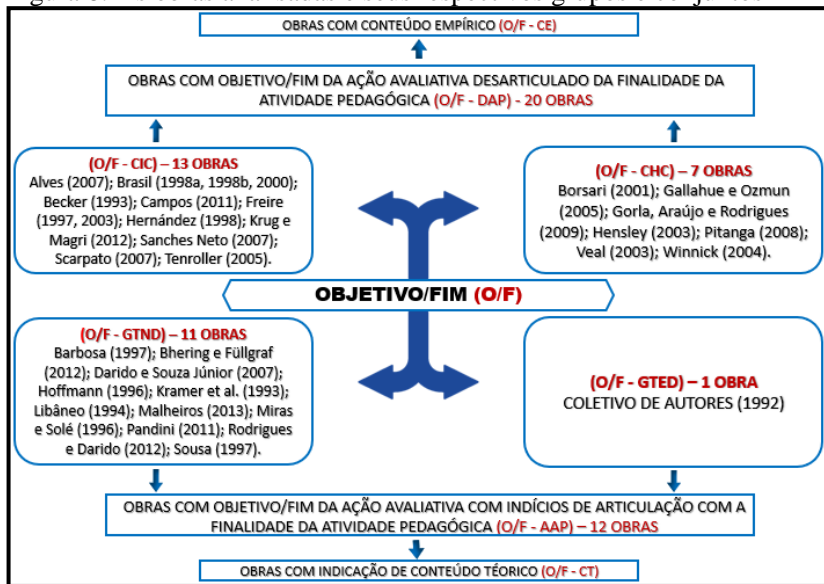


Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de realizarmos o fechamento da análise de ambos os grupos, assim como apontamos na seção anterior (3.1), novamente salientamos a importância da formação de professores com embasamentos que apresentem conteúdo teórico referente à avaliação escolar. Do total de 32 obras analisadas, 20 delas, 63%, evidenciam o objetivo/fim da ação avaliativa desarticulado da finalidade da atividade pedagógica. Esses dados nos alertam no que diz respeito à formação do futuro professor de Educação Física, pois, em última instância, na maioria das obras analisadas⁸⁰ dos 5 cursos do Sul catarinense, a avaliação se pauta na aplicação de instrumentos e critérios orientados e/ou na medição de habilidades e capacidades motoras dos estudantes. Por consequência, indica a forte possibilidade de que a apropriação de conhecimentos teóricos, função da escola, fique à margem do processo educacional, bem como do processo avaliativo.

Para expressar em outro formato esse aspecto, antes de apresentarmos nossas considerações finais, sentimos a necessidade de ilustrar, em uma figura, os grupos e suas respectivas obras.

Figura 8: As obras analisadas e seus respectivos grupos e conjuntos



⁸⁰ Elaboramos gráficos (Anexo D) para melhor visualização do processo na forma de porcentagem para as obras de cada grupo e conjunto analisado.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos o presente espaço como a oportunidade de um breve retorno ao que foi exposto durante a pesquisa, bem como de elencar nosso posicionamento ante as análises realizadas no decorrer do trabalho. Iniciamos as considerações finais com a exposição de nossa concepção sobre temática do trabalho, a avaliação escolar, para, posteriormente, abordar a resposta da problemática elencada inicialmente, ou seja, o que revelam as obras referenciadas pelos cursos de Educação Física de instituições do Sul catarinense a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar.

A avaliação é intrínseca a todas as atividades humanas. Ela orienta e regula a atividade em todos os momentos, está na relação objetivo (finalidade) e objeto (objetividade alcançada) da atividade. É por meio da avaliação que o ser humano, como um ser de pores teleológicos, consegue diagnosticar se o objetivo se aproximou, ou não, da objetivação pretendida. A partir dela, é possível estabelecer ações de superação, no percurso da atividade, com a intenção de objetivar a finalidade almejada.

Apesar de a avaliação se apresentar em todas as atividades humanas, no âmbito escolar ela se destaca. Davídov (1988) a considera vinculada à ação de *controle*, como ações da atividade de estudo realizadas pelos estudantes a fim de desenvolver uma tarefa. A ação de avaliação diagnostica se o estudante conseguiu se apropriar, ou não, do procedimento geral de solução da tarefa e dos conceitos correspondentes. Caso não haja apropriação, reorientará as tarefas particulares no sentido da reelaboração conceitual para alcançar o fim (DAVÍDOV, 1988).

Mas, diante do atual modo de produção da sociedade, a avaliação escolar adquiriu outro caráter além do entendimento do que o estudante se apropriou ou não por consequência do seu desenvolvimento na atividade pedagógica. Ela se constitui em elemento de exclusão, na escola, dos estudantes da classe trabalhadora (FREITAS, 1995), assim como contribui para manter o *status quo* da classe dominante na sociedade (SILVA, 2010).

Quando nos reportamos à avaliação escolar na formação do professor de Educação Física, isso se agrava. Estudos mostram que os cursos superiores na área praticamente não apresentam uma discussão consistente acerca da temática e, quando o fazem, retratam-na com caráter predominantemente técnico e seletivo.

Diante dessa esta situação, reafirmamos que o professor da educação básica só terá possibilidade de realizar uma avaliação não excludente e seletiva caso tenha, em sua formação inicial, a discussão em relação à avaliação escolar com outros parâmetros. Do contrário, considerando a realidade da formação continuada, será muito difícil ao professor, imerso no cotidiano escolar, vislumbrar outra possibilidade que não a da solução imediata do problema avaliar. Isso se apresenta quase que exclusivamente como atribuição de nota. Na área específica da Educação Física escolar, a avaliação intensifica esse processo de exclusão, seleção e classificação dos estudantes. Compreendemos que esse processo excludente da avaliação possui relação direta com a formação do professor, em especial de Educação Física.

Vejam os que capturamos dessa realidade. Nossa pesquisa apresentou como lócus os cursos de formação inicial de licenciatura em Educação Física do Sul de Santa Catarina, a fim de investigar o que revelam as obras referenciadas por estes cursos a respeito da relação objetivo/fim da ação de avaliação escolar.

No decorrer das análises, as obras foram aproximadas em virtude da relação que expressaram em relação ao par categorial objetivo/fim, constituindo dois grupos, cada qual com dois conjuntos.

Caracterizamos o primeiro grupo como sendo de obras que apresentam *ações avaliativas desarticuladas da finalidade da atividade pedagógica* (O/F-DAP). As 20 obras desse grupo concebem a ação de avaliar como uma ação que não apresenta articulação com a atividade pedagógica, constituindo-se ações isoladas com o fim em si mesmas.

O primeiro conjunto desse grupo é o de *obras centradas na aplicação de instrumentos e critérios orientadores* (O/F-CIC). Composto por 13 obras, esse conjunto resume o objetivo/fim da ação avaliativa à aplicação dos instrumentos e definição de critérios como momentos específicos e isolados no processo de ensino. A avaliação se restringe à sua forma (instrumentos) e conteúdo (critério) desarticulados da finalidade da atividade pedagógica, ou seja, a apropriação de conhecimento pelo estudante.

Consideramos indispensável o uso dos instrumentos e os critérios na ação avaliativa, visto que são constitutivos (forma e conteúdo) dela. Entretanto, o seu uso deve estar articulado com o objetivo/finalidade que o professor estabelece para o ensino e com o objetivo/fim que estipula para a avaliação, e não se resumir à aplicação dos instrumentos e critérios orientadores.

O segundo conjunto é o de *obras centradas na medição de habilidades e capacidades motoras* (O/F-CHC), com 7 obras. Esse

conjunto apresenta o objetivo/fim da ação avaliativa limitado à verificação do desenvolvimento motor dos estudantes por meio dos testes padronizados. A questão cerne desde conjunto é que apresenta um modelo previamente estabelecido de padrão motor para os estudantes, desconsiderando assim, suas condições objetivas. O objetivo/fim da avaliação fica, portanto, desarticulado da atividade pedagógica, pois sua finalidade não se constitui em apropriação de conhecimento, mas sim medição do alcance do padrão motor.

Vale pontuar que consideramos o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras como constitutivo das aulas de Educação Física, mas como parte secundária, consequente das atividades realizadas pelo estudante, como por exemplo, a de jogo, e não como elemento central nas aulas.

A análise deste primeiro grupo (O/F-DAP) nos permitiu inferir que em suas obras o objetivo/fim da avaliação escolar é o **conteúdo empírico**, uma vez que apresentam a ação de avaliação desarticulada da finalidade da atividade pedagógica, constituindo-se uma ação com um fim em si mesma. Esse conteúdo empírico, de acordo com Davíдов (1988), só permite ao estudante o conhecimento superficial dos objetos, não ultrapassando sua aparência. Além disso, obstaculiza a apropriação de conhecimento em nível teórico.

Pelos aspectos expostos deste primeiro grupo (O/F-DAP), sintetizamos que 63% das obras dos cursos analisados apresentam conteúdo empírico de avaliação escolar nas referências básicas. Tal dado nos leva a deduzir que há um limite na formação inicial dos professores de Educação Física nessa região, o que pode impactar decisivamente na atuação daqueles que se formam mediante tal conteúdo avaliativo, o empírico.

Presumimos que a consequência do conteúdo empírico e das ações avaliativas desarticuladas da finalidade da atividade propicia a continuidade das avaliações que reforçam um dos grandes problemas da educação escolar brasileira: a classificação e exclusão dos estudantes. Essas avaliações, de forma consequente, não permitem o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, pois os excluem do processo de aprendizagem, e/ou fazem avaliação somente do seu nível real de desenvolvimento.

O segundo grupo, constituído de 12 obras, caracteriza-se como de *obras com ações avaliativas com indícios de articulação com a finalidade da atividade pedagógica* (O/F-AAP). O primeiro conjunto desse grupo identificamos como *obras com elementos genético-teóricos não desenvolvidos* (O/F-GTND), pois trazem significativos avanços em

relação à avaliação escolar ao: criticarem a avaliação excludente, classificatória e seletiva; considerarem a autoavaliação como um importante elemento avaliativo; tomarem os instrumentos como um meio de avaliação, e não o fim dela; considerarem as condições para a ação avaliativa; compreenderem a avaliação como um momento articulado a todo o processo educacional; não apresentarem linearidades nas tipologias avaliativas; compreenderem o processo de erro na avaliação; e exibirem uma preocupação com a apropriação de conhecimento conceitual pelo estudante. A ação avaliativa nessas obras não se constitui de forma desarticulada da finalidade da atividade pedagógica, mas com indícios de articulação com ela. No entanto, os elementos genético-teóricos não são desenvolvidos porque elas não explicitam o conteúdo dos conceitos dos quais os estudantes devem se apropriar e não realizam uma sistematização dessa avaliação no processo educacional.

O segundo conjunto do grupo O/F-AAP, caracterizado como *obras com indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento (O/F-GTED)*, compõe-se de uma obra. Ela apresenta indicação de elementos genético-teóricos em desenvolvimento porque, além de apresentar indicações semelhantes às das obras do conjunto anterior (O/F-GTND), propõe uma sistematização de ensino e anuncia a natureza dos conceitos dos quais os estudantes devem se apropriar na sua atividade, isto é, o conhecimento científico.

Dos dados analisados, inferimos que a obra do grupo (O/F-AAP) apresenta **indicações de conteúdo teórico (O/F-CT)** com referência ao objetivo/fim ação avaliativa, uma vez que propõe ações de avaliação com indicação de articulação com a finalidade da atividade pedagógica, quer dizer, a apropriação de conhecimento teóricos.

O conteúdo teórico no ensino, de acordo com Davídov (1988), proporciona ao estudante ultrapassar a aparência dos objetos e apropriar-se de sua essência. De forma consequente, o estudante consegue resolver qualquer tarefa que lhe é colocada – porque se apropriou da essência dos objetos, ou do modo geral de solução das tarefas –, possibilitando um maior desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Este segundo grupo (O/F-AAP) representa apenas 37% das obras analisadas. Concluímos que a maioria das obras referenciadas nos PPC's dos cursos de formação de professores de Educação Física do Sul catarinense apresentam o conteúdo empírico de avaliação (Anexo D). Tal constatação autoriza-nos a apontar que este conteúdo oblitera a possibilidade de conhecimento pedagógico e a atuação didática do professor de Educação Física na ação avaliativa. Se na formação inicial

do professor a predominância é o conteúdo empírico, a tendência é este futuro professor, ao se formar, adotar as mesmas características de avaliação apresentadas nas obras com conteúdo empírico.

Os estudos referentes à avaliação na formação de professores em Educação Física, como visto na revisão bibliográfica, têm uma constatação geral de que a avaliação escolar, na formação inicial, não tem lugar específico no currículo e é diluída em outras disciplinas. Nos cursos pesquisados, somente um apresenta uma disciplina específica de avaliação escolar (Anexo B). Nos demais, a avaliação escolar está diluída nas disciplinas do currículo. Inferimos que a falta de espaço de uma disciplina específica de avaliação escolar pode implicar negativamente a apresentação da relação objetivo/fim da ação avaliativa que o curso propõe. Isso porque a obra do conjunto (O/F-GTED), Coletivo de Autores (1992), está presente em apenas duas IES pesquisadas e, entre elas, a IES que possui a disciplina específica de avaliação escolar na matriz curricular. Consideramos esse espaço no currículo do curso como fundamental para proporcionar esse debate, o que pode qualificar a apreensão do objetivo/fim da ação avaliativa em articulação com a finalidade da atividade pedagógica.

As pesquisas em avaliação escolar e, notadamente, a avaliação na Educação Física escolar, vêm aumentando nos últimos anos. Entretanto nosso estudo – apesar de nos apresentar elementos importantes da formação inicial – ainda é insuficiente (nem tínhamos a pretensão) para explicitar tamanha complexidade da avaliação em nosso sistema educacional. Por isso, a realização de pesquisas pertinentes à temática é algo ainda premente, principalmente quando tratamos de formação de professores e, nela, da abordagem dos conteúdos teóricos dos conceitos da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Priscilla Augusta Monteiro. Esportes Coletivos com Bola. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Educação física**: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 77-108.
- ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. Dos Princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 47-70.
- BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **Educação Física escolar**: da alienação à libertação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BHERING, Eliana; FÜLLGRAF, Jodete. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Nova Harmonia, 2012. p. 157-185.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora S.A, 1975.
- BORSARI, José Roberto. **Voleibol**: aprendizagem e treinamento. Um desafio constante. 3. ed. São Paulo: E.P.U, 2001.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, ano XIX, 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 12.881 de 12 de novembro de 2013.** Seção 01. Ano CL nº 221-A. ISSN: 1677-7042. Brasília, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2017** – Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física.** Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, 2015. p. 93-107.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, Virginia Mara Próspero da. **A avaliação da aprendizagem na educação física:** um estudo com professores formadores. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo PUC-SP, São Paulo.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVÍDOV, Vasily V. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. 2. ed. Moscú: Progreso, 1985. p. 80-119.

DAVÍDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily V.; MÁRKOVA, V. La concepción de la atividade de estudio de los escolares. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DAVÍDOV, Vasily V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza**: una mirada al futuro. Moscú: Editorial Progreso, 1991. p. 118-144.

DAVYDOV, Vasily V. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. In: **Revista de Pedagogia**, nº. 403, Santiago, 1999. p. 147-150.

DAVÝDOV, Vasily V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

ETCHEPARE, Luciane Sanchotene. **A avaliação escolar da Educação Física nas redes municipal, estadual, particular e federal de ensino de Santa Maria**. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Rio Grande do Sul.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

FUZII, Fábio Tomio. **Formação de professores de Educação Física e avaliação**: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em ciências da motricidade) – UNESP- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Rio Claro.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALISA, Mônica Santiago; ESPERANÇA, Leila Maria Biscólla; SÁ, Neide Gaudenci de. **Nutrição**: conceitos e aplicações. São Paulo, SP: M. Books, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

GORLA, José Irineu; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; RODRIGUES, José, Luiz. **Avaliação Motora em Educação Física Adaptada**: teste KTK. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Manual prático para avaliação em educação física**. São Paulo: Manole, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HENSLEY, Larry D. Avaliação alternativa. In: MORROW JR., James R et al. (Orgs.). **Medida e Avaliação do Desempenho Humano**. 2. Ed. - Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 126-143.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **A Avaliação na Pré-escola: Um olhar sensível e flexível sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, Sonia. et al. **Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

KRUG, Dircema Franceschetto; MAGRI, Patricia Esther Fendrich. **Natação: aprendendo para ensinar**. São Paulo: All Print, 2012.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividade, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUNT, Ingrid. A prática da avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas-SP: Papirus, 1994. p. 219-252.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário e Cartas a Kugelmann**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MAXIMIANO, Francine de Lima. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física: implicações para a docência**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desporto, Vitória.

MENDES, Evandra Hein; MENDES, José Carlos. Análise do processo de avaliação na Educação Física escolar a partir das tendências pedagógicas. In: **II Simpósio Nacional de Educação – XXI Semana de pedagogia**. Cascavel – PR, 2010. ISSN: 2178-8669. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/93.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/93.pdf)
Acesso em: 12 abr. 2018.

MENDES, Evandra Hein. **Metamorfose na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. 2006. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

MENEZES, Lídia Azevedo de. **Formação inicial de professores para avaliar na educação básica: Pré e pós reforma curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE)**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) -

Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

MILDNER, Telma. Construindo o campo e a crítica: o debate In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis, SC: Insular, 2002. p. 99-213.

MIRAS, Mariana; SOLÉ, Isabel. A evolução da aprendizagem e da evolução no processo de ensino e aprendizagem In: COLL, César; MARCHESE, Alvaro; PALACIUS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. 2 vol. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 374-384.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org). Apresentação. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 07-12.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; SFORNI, Marta Sueli de Faria; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani. **Didática I**: livro didático. 3. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2011.

PITANGA, Francisco José Gondim. **Testes, medidas e avaliação em educação física e esportes**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. **Basquetebol na escola: uma proposta didático-pedagógica.** Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2012.

ROZENGARDT, Rodolfo. Avaliação. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico da Educação Física.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no contexto da Educação Física na escola. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica.** São Paulo: Avercamp, 2007. p. 109-130.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Secretaria de Estado da Educação: Formação Integral da Educação Básica, 2014.

SCARPATO, Marta. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica.** São Paulo: Avercamp, 2007. p. 31-38.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella. (Orgs.). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG.** 2010. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

SOARES, Sílvia Lúcia. **A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução.** 2014. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

TANI, Go. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: E.P.U., 1988.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Handebol**: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VEAL, Mary Lou. Avaliação para professores de Educação Física. In: TRITSCHLER, Kathleen A. (Org.). **Medida e avaliação em Educação Física e esportes**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2003. p. 657-681.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. **Avaliação da aprendizagem conceitual**: concepções, práticas e perspectivas. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, Alexis... [et al.]. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

VILLA BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 482 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas – SP. UNICAMP.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

ZAPORÓZHETS, Alexander V. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 71-82.

ANEXO(S)

ANEXO A – TRABALHOS SELECIONADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

TÍTULO TRABALHO	AUTORES	ANO	TIPO	BANCO DE DADOS
A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: Limites e possibilidades de interlocução	SOARES, Silvia Lucia	2014	Tese	CAPES
Formação inicial de professores para avaliar na educação básica: pré e pós reforma curricular na Universidade Estadual Vale Do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE)	MENEZES, Lídia Azevedo De	2014	Tese	GOOGLE
Avaliação da aprendizagem na Educação Física: Um estudo com professores formadores	CUNHA, Virginia Mara Próspero Da	2009	Tese	BDTD
Formação de professores de Educação Física e avaliação: Investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura	FUZII, Fábio Tomio	2010	Tese	BDTD
Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física: Implicações para a docência	MAXIMIANO, Francine De Lima	2015	Dissertação	BDTD
Metamorfoses na avaliação em Educação Física	MENDES, Evandra Hein	2005	Dissertação	BDTD
Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação	MENDES, Olenir Maria	2006	Tese	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

**ANEXO B – IES’S E SUAS DISCIPLINAS COM A PALAVRA
AVALIAÇÃO NO TÍTULO**

IES	DISCIPLINA	EMENTA	C/H H/A
A	Medidas e Avaliação em Educação Física	Teste, medida e avaliação em Educação Física: conceitos e princípios básicos. Características dos testes: validade e reprodutibilidade. Escalas de medidas. Áreas de avaliação na Educação Física: cineantropométrica, neuromotora, metabólica, cognitiva e afetiva. Princípios da avaliação de habilidades esportivas. Construção e uso de baterias de testes. Medidas na Educação Física Curricular.	72 h/a
B	Avaliação na Educação Física	Concepções. Procedimentos legais e operativos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.	36 h/a
C	Medidas e Avaliação em Educação Física	Conceitos e princípios dos testes, medidas e avaliação em educação física. Os processos de avaliação morfológica e funcional aplicadas à Educação Física. Técnicas de aplicação, coleta e avaliação de interpretação de dados dos testes cineantropométricos; neuromotores; metabólicos; cognitivos e habilidades esportivas. Construção e uso de baterias de testes.	72 h/a
D	Avaliação Motora	Testes motores e psicomotores; Anamneses e diagnósticos equipamentos e instrumentos adequado a cada tipo de teste e medida	60 c/h
	Avaliação Física	Introdução a teste, medida e avaliação. Medidas Antropométricas. Composição Corporal. Avaliação da postura do corpo humano (posturologia). Testes e avaliações das capacidades físicas. Avaliação cardio respiratória.	60 c/h
E	Medida e Avaliação em Educação Física	Conceituação de medidas e avaliação em educação física, coleta de dados antropométricos, análise de dados, noções estatísticas, biotipologia, avaliação do estado nutricional, organização de baterias de testes (orgânicos, neuromusculares e articulares).	40 h/a

Fonte: Projetos Pedagógico dos Cursos.

ANEXO C – LISTAGEM DAS OBRAS ANALISADAS

ALVES, Priscilla Augusta Monteiro. Esportes Coletivos com Bola. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Educação física**: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 77-108.

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **Educação Física escolar**: da alienação à libertação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BHERING, Eliana; FÜLLGRAF, Jodete. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Nova Harmonia, 2012. p. 157-185.

BORSARI, José Roberto. **Voleibol**: aprendizagem e treinamento. Um desafio constante. 3. ed. São Paulo: E.P.U, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC /SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

- FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GORLA, José Irineu; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; RODRIGUES, José, Luiz. **Avaliação Motora em Educação Física Adaptada**: teste KTK. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2009.
- HENSLEY, Larry D. Avaliação alternativa. In: MORROW JR., James R (Orgs.). **Medida e Avaliação do Desempenho Humano**. 2. Ed. - Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 126-143.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **A Avaliação na Pré-escola**: Um olhar sensível e flexível sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KRAMER, Sonia. et al. **Com a Pré-Escola nas Mãos**: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1993.
- KRUG, Dircema Franceschetto; MAGRI, Patricia Esther Fendrich. **Natação**: aprendendo para ensinar. São Paulo: All Print, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- MIRAS, Mariana; SOLÉ, Isabel. A evolução da aprendizagem e da evolução no processo de ensino e aprendizagem In: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIUS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. 2 vol. Porto Alegre; Artmed, 1996. p. 374-384.
- PANDINI, Carmen Maria Cipriani. **Didática I**: livro didático. 3. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2011.
- PITANGA, Francisco José Gondim. **Testes, medidas e avaliação em educação física e esportes**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. **Basquetebol na escola**: uma proposta didático-pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara

Koogan, 2012.

SANCHES NETO, Luiz. A brincadeira e o jogo no contexto da Educação Física na escola. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 109-130.

SCARPATO, Marta. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 31-38

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-140.

TENROLLER, Carlos Alberto. **Handebol: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VEAL, Mary Lou. Avaliação para professores de Educação Física. In: TRITSCHLER, Kathleen A. (Org.). **Medida e avaliação em Educação Física e esportes**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2003. p. 657-681.

WINNICK, Joseph P. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

Fonte: Projetos Pedagógico dos Cursos.

ANEXO D – PORCENTAGEM DO NÚMERO DE OBRAS NOS CONJUNTOS E GRUPOS

