

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: SABER CRÍTICO OU PRÁTICA DE REPRESSÃO?

Luciano Campos Amaral¹
Rosaura Vargas Virgens²

RESUMO

O presente trabalho trata da questão da avaliação, da problemática de como medir o conhecimento do aluno, e de como o processo avaliativo tem sido percebido por alguns professores como forma de coerção e não de reflexão. O trabalho coloca em questão algumas perguntas: e uma das questões mais emblemática é: se não tem nota como medir o conhecimento do aluno? Daí percebemos a dificuldade encontrada pelos professores no processo de avaliar. Para eles a avaliação tem sido apenas como um processo de exclusão escolar. O ato pedagógico tem sido um ajuste de conteúdo e metodologia, como se tudo que fizéssemos tivéssemos que ter um resultado. Recorremos a Palafox; Terra (1998), Soares (1998) entre outros para nos ajudar a pensar como a educação atravessou o tempo e ainda permanece sem muitas mudanças, mas ainda assim, é tarefa do professor estar atento a questões como: a prática da liberdade, o ato da livre escolha, de que o professor deve assumir junto com os alunos a responsabilidade daquilo que se escolhe, pois isso reflete na formação política, cultural, econômica e biológica dos alunos.

Palavras Chaves: Avaliação, Conhecimento, Poder, Educação Física.

ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION: CRITICAL KNOWLEDGE OR PRACTICE OF REPRESSION?

ABSTRACT

The present work deals with the issue of evaluation, the problem of how to measure student knowledge, and how the evaluation process has been perceived by some teachers as a form of coercion and not of reflection. The work brings into question some questions: and one of the most emblematic questions is: if you don't have a grade, how can you measure the student's knowledge? Hence we perceive the difficulty encountered by teachers in the evaluation process. For them, evaluation has been just a process of school exclusion. The pedagogical act has been an adjustment of content and methodology, as if everything we do had to have a result. We turned to Palafox; Terra (1998), Soares (1998) among others to help us think about how education has gone through time and still remains without many changes, but even so, it is the teacher's task to be attentive to issues such as: the practice of freedom, the act of free choice, that the teacher must assume, together with the students, the responsibility of what is chosen, as this reflects on the political, cultural, economic and biological formation of the students.

Keywords: Evaluation, Knowledge, Power, Physical Education.

Recebido em 25 de março de 2023. Aprovado em 29 de abril de 2023

¹ Universidade Federal de Goiás. E-mail: lucianocamposdeamaral@gmail.com

² Secretária Estadual de Educação. E-mail: rosaura.virgens@gmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação tem sido percebida por alguns professores como forma de coerção, de cobrança e não de reflexão e isso ocorre tanto por parte dos alunos que exigem as provas quanto por parte das Secretarias de Educação, diretores, coordenadores, professores que não conseguem visualizar outra forma de avaliar o ensino-aprendizagem se não por meio do exame³ (PALAFOX; TERRA, 1998). De qualquer forma o campo pedagógico inaugurou um conjunto de documentos, de saberes sobre os alunos, ligados aos traços, às médias, aos desvios, às “notas” que fizeram dos alunos um “caso” (AQUINO, 2003). Assim, a avaliação até o presente momento em vez de ser um saber crítico tem sido colocada como uma prática de repressão.

... SE NÃO TEM NOTA, COMO MEDIR O CONHECIMENTO?

Se existe uma crítica com relação às provas, testes e exames, perguntamos: como medir o conhecimento dos alunos? Se não tem nota, como verificar o aprendizado dos alunos? É uma questão que se coloca tanto aos professores quanto aos alunos. Estamos nós presos a essa questão tão enigmática que não conseguimos imaginar uma outra forma de avaliar.

Por estes motivos, pensar a avaliação numa perspectiva contemporânea de educação tem-se tornado virtualmente impossível, pois a avaliação escolar está associada a um sistema de notas que lhe dá sentido e significado. Retirar o sistema de notas representaria, para muitos, a perda da “identidade” da avaliação escolar, pois dentre outros aspectos, acredita-se que lidar com saber escolar equivale a exigir dos alunos um “padrão de conhecimento” “X” alcançado pelo produto de um processo ensino-aprendizagem que deve “medir”, de alguma maneira, a distância existente entre o formato apresentado pelo professor e aquilo que foi adquirido pelo aluno. Tal distância é formalmente chamada de “déficit” (PALAFOX; TERRA, 1998, p.24).

Percebe-se que o problema persiste, e a avaliação encontra-se dentro de uma racionalidade puramente instrumental, fundamentada “[...] pela necessidade de trabalhar produtivamente para superar os “déficits” apresentados pelos alunos” (PALAFOX; TERRA, 1998, p.24). Nesse intento de superar os déficits o ato avaliativo converte-se em um poderoso instrumento “[...]de distinção e separação dos que sabem e não sabem, dos ganhadores e dos perdedores, dos privilegiados e dos marginalizados do processo escolar” (PALAFOX; TERRA, 1998, p.24). Desse modo, a avaliação seria um instrumento de exclusão escolar? O ato pedagógico seria simplesmente um ajuste de conteúdo e metodologia, como uma receita de bolo? Neste aspecto, para “alcançarmos um determinado objetivo” deveríamos “fazer isso ou aquilo”? Sendo assim, será que tudo que fizéssemos teria que ter naturalmente um resultado?

Neste sentido, o processo avaliativo tem se tornado uma ação do tipo prescritiva-tecnicista muito parecida às práticas médicas. Isso significa dizer que o ato pedagógico tem se tornado técnico e racional uma vez que o seu objetivo final é “ajustar” o conteúdo e as metodologias de ensino para diminuir o “déficit” daquilo que os alunos não conseguiram aprender como se existisse um “padrão normal de conhecimento” a ser adquirido pelos alunos (PALAFOX; TERRA, 1998).

Mas, existe um “padrão normal de conhecimento” a ser adquirido pelos alunos? Todos aprendem da mesma forma? Todos os nossos alunos possuem o mesmo nível social, cor, sexo, etnia? Todos possuem níveis e tipos de inteligência que corresponderiam a uma “normalidade?” A avaliação deveria ser uniformizada? Entretanto, não podemos partir do pressuposto de que a nossa realidade social é estável e harmônica e que o conhecimento também faria parte de um processo constante e regular capaz de ser monitorado por um processo

³ O exame faz do aluno um objeto para uma análise posterior, é a comparação. O exame é um tipo de dispositivo que permite qualificar, classificar e punir. O exame é o resultado da objetivação e sujeição, o exame torna os alunos objetos pela sujeição e objetivação dos que se sujeitam. Objetivação que prima pela visibilidade dos sujeitos, o exame tem ainda como função colocar em funcionamento relações de poder que permitem obter saber, mais do que isso, com o exame o aluno passa a ser, ao mesmo tempo, efeito e objeto do poder e saber (FOUCAULT, 1991).

avaliativo uniformizado (PALAFOX; TERRA, 1998). O verdadeiro processo avaliativo é aquele que considera os alunos como únicos em seus aprendizados, que eles não são iguais, que esses sujeitos possuem níveis de inteligências diferentes, classe social distinta, nível escolar, história de vida, etnia, cor, sexo, se partimos desses arranjos talvez conseguiríamos desenvolver um tipo de avaliação mais justa.

Neste sentido, quando pensamos a avaliação numa perspectiva histórica, crítica, queremos que o conhecimento não seja centrado no professor, que a transmissão do saber não se caracterize pela reprodução de forma ordenada, linear e etapista pelo aluno (PALAFOX; TERRA, 1998). Por outro lado, pensar a avaliação numa perspectiva emancipatória⁴, significa fazer uma análise das formas convencionais de como este processo de avaliação tradicional tem sido colocado e aplicado na educação. A avaliação crítica precisa de pressupostos dialéticos que mostrem que a realidade longe de tenderem à estabilidade harmônica, natural, são dinâmicas, instáveis e complexas. Desse modo, se o mundo é antagonico a educação só pode ser libertadora, pois o aluno deve conhecer a sua realidade para que ele possa refletir sobre a sua própria situação econômica, política e social de um sujeito explorado (LIBÃNEO, 2008). Nesse ponto, enfatizamos que a avaliação não deve ser linear, mas crítica; o conhecimento é dialético e pode ser, sim, transformado e transformador (PALAFOX; TERRA, 1998).

Nesse sentido, quando optamos por um processo avaliativo pautado pela realidade, estamos dizendo que esse processo avaliativo é complexo. Sendo assim, devemos assumir o risco e o compromisso com o saber escolar de que o campo do conhecimento científico não se presta a mascarar a realidade, de que não existe procedimento avaliativo que possa dar conta da compreensão da realidade educativa na sua totalidade, assim como não é possível definir um único processo avaliativo que sirva eficientemente para toda e qualquer situação escolar (PALAFOX; TERRA, 1998). Embora, este conhecimento seja baseado em princípios político-pedagógicos, em que professores, alunos e comunidade escolar construíram os seus sonhos, suas ideias e seus ideais para aquela escola, a pergunta que se coloca é a seguinte: por mais que a escola ou o professor faça uma excelente avaliação, sempre haverá pontos falhos? Sim, isso nos mostra que em um processo avaliativo não alcançaremos o todo.

A História do Ato de Avaliar: A Pedagogia como Instrumento de Exclusão Escolar.

Foi Michel Foucault (1991), quem melhor desvendou essa engenharia da pedagogia normativa das instituições sócias a partir do século XVII, a chamada “sociedade disciplinar⁵” marcada por práticas difusas de “vigilância” (hierárquica, contínua e silenciosa) e “punição” (corretiva, diferenciadora e normalizadora). “Trata-se de um conjunto minucioso, porém corriqueiro de procedimentos de controle com vistas à racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob sua tutela. Existências fabris, porém dóceis” (AQUINO, 2003, p.18,19).

⁴ Significa pensar o aluno enquanto um sujeito do processo de ensino-aprendizagem, capacitando-o para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também reconhecer e problematizar sentidos e significados nessa vida, por meio de uma reflexão crítica (KUNZ, 1994).

⁵ Sociedade disciplinar ou poder disciplinar é uma modalidade de aplicação do poder que apareceu entre o final do século XVIII e o início do século XIX. O poder disciplinar caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos, são técnicas de individualizações do poder. Como vigiar alguém, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde ele será mais útil (FOUCAULT, 1991).

De qualquer forma a pedagogia alinhou-se a avaliação tradicional⁶ e a prática “examinatória” marcou o início de uma educação que funcionou como ciência. Fazendo do saber uma série de experiências de ajustamento do alunado. E nós professores começamos a catalogar os alunos, dispendo-os, lado a lado de acordo com o quadro de competências morais esperados. Desse modo, Arendt (2001), vai afirmar que vivemos uma crise da educação, onde a pedagogia e o pragmatismo tornaram-se uma ciência, fazendo com que o professor passasse a ensinar qualquer coisa no interesse do capital, pois sua formação é no ensino geral e não em alguma área específica e os alunos são abandonados a sua própria sorte. Além disso, O ensino teórico é reduzido em detrimento do ensino pragmático, um ensino voltado para destrezas e habilidades, onde as instituições de ensino se transformaram em instituições vocacionais.

O segundo pressuposto básico que veio à tona na presente crise tem a ver com o ensino. Sob influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, a pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Contudo, o pernicioso papel que representam na crise atual a pedagogia e as escolas de professores só tornou possível devido a uma teoria moderna acerca da aprendizagem. Era muito simples a aplicação do terceiro pressuposto básico em nosso contexto, um pressuposto que o mundo moderno defendeu durante séculos e que encontrou expressão conceitual sistemática no pragmatismo. Consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade (ARENDR, 2001, p.231,232).

Neste sentido, que as avaliações externas no Brasil desde a década de 90 se tornou um princípio, meio e fim para medir o conhecimento. O que se percebe é que nos últimos anos para tentar minimizar a crise na educação a classe dominante tem adotado um discurso em defesa da qualidade da educação, mas que não passa de uma qualidade para o mercado de trabalho, pois racionaliza os recursos para a educação pública (KUENZER, 2002). Neste aspecto, que entra as políticas educacionais de um Estado avaliador que “tem metas claras” e um “plano” para a educação brasileira: ler e escrever. Desse modo, que este governo e mais especificamente o MEC tem mantido menos do que o essencial para a educação com a manutenção de uma LDBEN 9394/96 de cunho neoliberal onde o Fundeb⁷ e o Prouni⁸ são programas que significam na prática o financiamento público do ensino privado.

Em 1990, o governo cria o Saeb⁹, Sistema de Avaliação da Educação Básica com o objetivo de realizar um diagnóstico do sistema de ensino e formar um banco de dados para auxiliar a formação de políticas educacionais para aplicação de investimento na melhoria do ensino brasileiro. Entretanto, o que o governo quer com o Saeb? Formar uma força de trabalho disciplinada que seja capaz de manusear máquinas (LIBÃNEO, 2008). Um exemplo disso, é a

⁶ A avaliação tradicional deve ser entendida como uma atividade do desempenho escolar fundamentada em padrões preestabelecidos, em que o aluno anula-se como sujeito e vincula-se a atitudes de obediência, passividade e não resistência (PALAFOX; TERRA, 1998).

⁷ Prouni – Programa de Universidade Para Todos – oferta bolsas de estudos totais e parciais em instituições de educação superior privadas.

⁸ Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, é um instrumento permanente de financiamento da educação pública e de valorização dos profissionais da educação.

⁹ Após a aprovação da LDB 1996, o governo criou mais um instrumento que contribuiu para a afirmação do Saeb – a BNCC em que os currículos de todas as redes públicas e particulares devem ter a BNCC como referência. Na verdade, a BNCC substituiu a matriz de referência desde 2001, com a esdrúxula justificativa de que ela é mais completa do que as diretrizes adotadas até hoje, pois ajuda na diminuição da desigualdade social e garante o direito de aprendizagem não tirando a autonomia das escolas. Assim, todos planejam suas aulas de acordo com a BNCC independente da região, classe social, cor, sexo, os alunos devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar.

Prova Brasil¹⁰, uma avaliação nacional que oferece “o mais completo detalhamento da qualidade do aprendizado nas redes públicas de ensino do Brasil”, mas que avalia apenas duas competências dos alunos: a leitura e interpretação de textos (língua portuguesa) e a resolução de problemas matemáticos (matemática). Essa avaliação fornece resultados por escola, Municípios, Estados e país no qual seus resultados compõem o IDEB¹¹ (CADERNOS, 2014). Desse modo, vemos aqui, conforme aponta Libâneo (2008), uma educação que deve atender as mudanças e evolução do capital com um caráter economicista, tecnocrático e espoliador diante de uma realidade em constante transformação em que o trabalhador precisa se qualificar, saber ler e escrever, para não dar prejuízo aos donos dos meios de produção. Neste aspecto, que este mesmo autor aponta para a “intelectualização” do aluno operário no processo produtivo, pois “o trabalhador não pode mais ser improvisado”. “É requerido dele novas habilidades”, “como capacidade de abstração”, “comportamento mais flexível”, “atenção, formação geral”, “reavaliação dos processos de aprendizagem”, “desenvolvimento de competências comunicativas”, “capacidades criativas para análises de situações novas e modificáveis” entre outras (LIBÃNEO, 2008). Daí a “necessidade” da BNCC, de começar com um ensino que vise essas habilidades o quanto antes.

Desse modo, no âmbito da Educação Básica, o Saeb até 2003, contava apenas com a avaliação nacional do ensino básico (ANEB), avaliação amostral aplicada em escolas públicas e privada, foi reforçada em 2005, com a criação da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC) mais conhecida como Prova Brasil, de aplicação censitária em todas as escolas públicas do Brasil (CADERNOS, 2014).

Neste sentido, que o governo pensa a educação brasileira, estabelecendo metas, padrões e índices, onde os indivíduos apenas reproduzem o que lhes são transmitidos. O governo mantém o formato de uma avaliação que abrange apenas duas disciplinas, língua portuguesa e matemática. Com isso o governo estabelece parâmetros claros para uma educação instrumental.

Nesse aspecto, é bastante preocupante a educação que tem se apresentado a classe trabalhadora em relação às condições de alfabetização dos estudantes, onde os instrumentos criados para medir a aprendizagem dos nossos alunos são inspirados em programas de avaliação internacional como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e com consentimento do Mec. Parece que para o governo a questão da educação não passa por questões sociais, como se todos os alunos aprendessem da mesma forma. Assim, como formar cidadãos críticos, autônomos, conscientes dos seus direitos, livres, em busca de sua cidadania emancipada, se o Estado apenas cria instrumentos onde escolas e professores devem apresentar bons resultados para serem premiados com bônus? O que se percebe é que esse tipo de avaliação serve apenas aos interesses do grande capital. Saber ler e escrever basta?

Em uma pesquisa sobre avaliação, Freitas (1995), nos apresenta uma série de problemas sobre o que os professores e as escolas entendem por avaliação e constata que a maioria dos professores que atuam na rede de ensino pública de São Paulo não sabem avaliar. A pesquisa revela que boa parte dos professores indicam a avaliação com a finalidade de: verificar o conteúdo, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, diagnosticar dificuldades dos alunos, observar o desempenho, verificar se os objetivos foram atingidos, verificar a existência de pré-requisitos, cumprir formalidades. Este conjunto de instrumento constitui a base sobre a

¹⁰ Em 2005 teve início a avaliação em larga escala, em que estudantes matriculados na 4ª série e 8ª série do ensino fundamental em escolas com mais de 20 alunos passaram a ser avaliados por meio de instrumentos de avaliação elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, a chamada Prova Brasil (CADERNOS, 2014).

¹¹ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicado pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil e do Saeb (CADERNOS, 2014).

qual se erguem os juízos de valores sobre os alunos. Freitas (1995), ainda nos mostra que boa parte dos professores da rede pública de São Paulo é oriunda de escolas privadas, o que tem dificultado os mesmos a entenderem o processo de avaliação:

O exame do tipo de formação que esses professores receberam para atuar na escola revela dados surpreendentes para o autor. Cerca de 40,6% do professores são formados em faculdades particulares. Os dados indicam, também, que a Escola Normal ainda é uma instância importante no recrutamento de professores para escola (54,9%). Este é um indicador desalentador na medida em que as Escolas Normais e as faculdades particulares são muito precárias como agentes formadores do profissional da educação. A universidade pública contribui apenas com 2,4%. O valor da contribuição da universidade pública não deve causar espanto desde que são muito poucas, se comparadas com o parque educacional empresarial existente no Sudeste. Estes resultados devem ser debitados aos governos militares, que abriram as portas para a privatização do ensino superior e asfixiaram as universidades públicas (FREITAS, 1995, p.151).

Neste aspecto, que o Estado avaliador pensa e justifica a avaliação com mecanismos e práticas de uma educação precária tanto ao nível fundamental quanto ao nível de formação de professores, mostrando que nunca houve por parte de nenhum gestor um interesse na educação pública de qualidade para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2002). Desse modo, com uma educação espoliativa, tecnocrática e economicista é que as nossas práticas estiveram associadas a notas, “forjamos médias”, medidas, regulamentos, estatutos, códigos, que são os regimentos escolares e passamos a pensar nessa lógica perversa, em vez de uma lógica que valorizasse os alunos pelo seu conhecimento, pelas suas dificuldades, pela sua aprendizagem, a propósito, aqui caberia mais uma questão: será que a avaliação é tempo de sacrifício ou é momento de aprendizagem?

A Prática Avaliativa dos Professores de Educação Física Esteve Vinculado ao Paradigma da Aptidão Física

No que diz respeito à Educação Física podemos afirmar que a prática dos professores esteve sempre vinculada às tendências que percorreram a sua história, em especial ao paradigma da aptidão física¹², do desempenho motor ou pelas medidas biométricas dos alunos.

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos. Nesse confronto, onde entram em questão projetos pedagógicos diferentes e até antagônicos, tem prevalecido a “orientação” oficial advinda do sistema esportivo. Essa “orientação oficial” determina as condições organizacionais das escolas, as quais condicionam a prática pedagógica da Educação Física, dando-lhe um significado, uma finalidade, um conteúdo e uma forma. O 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. (SOARES *et al*, 1992, p.101)

Segundo Soares (1998), a Educação Física ao longo do século XIX se tornou um poderoso instrumento para o fortalecimento do Estado e o aprimoramento da raça. É nesse momento que surge o método¹³ Amorosiano de Educação baseado em teorias interpretativas

¹² Aptidão física está relacionada à promoção da saúde. Privilegiam as capacidades individuais direcionadas às práticas de esporte. O indivíduo deve ter um bom estado de saúde e elevada condição atlética. Habilidade para desempenhar atividades físicas, composição corporal equilibrada, força, resistência, flexibilidade, entre outras. Condição cardiorrespiratória: um excelente consumo máximo de O₂, capacidade para atividades aeróbias, boa coordenação motora, velocidade, agilidade entre outras (POWERS; HOWLEY, 2000).

¹³ O método de ginástica Amorosiano é com base em Pestalozzi (1746-1827), que acentuava a necessidade do exercício físico na educação das crianças como um meio de formação não só física, mas também estética e

sobre o sujeito como a: biomecânica, a fisiologia e a anatomia entre outros. Desse modo, que se apresenta o grande problema da Educação Física que ganhou força não pela sua própria fisionomia¹⁴, mas porque despertou a confiança das autoridades, pela possibilidade de um corpo moldado, limpo e útil ao capital.

Neste sentido, Soares (1998), nos apresenta uma série de exercícios que dividiu o homem, separou-o de si mesmo, interpretando-o, sujeitando-o, e o colocando sob uma espécie jaula, alimentando-o por meio de uma disciplina que ampliou o domínio dos seus corpos por meio do aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino. Assim, a ginástica capturou o homem e os aparelhos disciplinares atuaram sobre os corpos dos indivíduos permitindo tão somente o desenvolvimento do físico:

1º - Exercícios elementares ou movimentos graduados das extremidades superiores e inferiores, acompanhados de diferentes ritmos, para dar regularidade e conjunto aos movimentos, e cantos para desenvolver a voz, aumentar a resistência à fadiga e dar um direcionamento moral ao método. 2º Andar e correr sobre terrenos fáceis ou difíceis, e permeados de obstáculos; deslizar e patinar para se acostumar a percursos longos e fatigantes ou a percursos curtos e perigosos, a fim de alcançar o inimigo que foge, de interromper sua retirada, de substituir a cavalaria, de conquistar um terreno elevado, de surpreender um posto e decidir a vitória [...] 17º Além desses exercícios ginásticos gerais e especiais, esse método empregava outros que tendem a melhorar a resistência à fadiga, a trabalhos penosos e às intempéries das estações, ou que servem para aumentar a destreza e tornar os alunos hábeis (SOARES, 1998, p.39-41).

Aqui está a essência do que Amoros¹⁵ chamava de ciência da ginástica geral, mas essa essência era na verdade a possibilidade de classificar, de comparar e selecionar os alunos com base no seu desempenho e habilidades. Desse modo, a ginástica pensada por Amoros naquele período insere-se no conjunto de normas de conduta moral e pedagógica que serviu para regular o corpo, educando a vontade e disciplinando as suas ações e organizando-o psicologicamente, social e moralmente para servir a pátria (SOARES, 1998). E ainda hoje, utilizamos de medidas e avaliações para legitimar as seleções dos melhores durante as aulas, pois desconsideramos a realidade de crianças e jovens que chegam à escola muitas vezes sem ter estabelecido o mínimo de contato com a Educação Física, e mesmo assim são marcados em seus corpos e homogeneizados por uma prática corporal baseados em falsos interesses. Neste aspecto, caberia aqui mais algumas questões para refletirmos, será que todos possuem as mesmas condições para realização daquela prática corporal? Todos possuem as mesmas habilidades e aptidão física? O que os professores querem que esses sujeitos aprendam fazem

sensorial. Entretanto, é com Amoros que a ginástica ganhará novos significados numa sociedade doente, o método Amorosiano funcionava dentro dos preceitos morais que a burguesia pensava: criar um corpo civilizado onde não poderiam existir excessos, onde os gestos fossem econômicos e úteis para o ideário burguês, precisão, sistematização, rigor, experimentação e adestramento é o fim último do método amorosiano (SOARES, 1998).

¹⁴ Devemos entender fisionomia aqui, como sendo as características do ser humano. Quando falamos que a Educação Física deve apresentar a sua própria fisionomia, estamos querendo dizer que quem sustenta e alicerça a Educação Física é o ser humano. Os gestos, o pensar, o agir, são uma totalidade do homem. O homem não age por partes, mas age sempre como um todo, assim, o seu pensar, o seu agir, as suas emoções, os seus gestos, são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas são sempre totais.

¹⁵ Francisco Amoros y Odeano, nasceu em Valença, Espanha, em 19 de fevereiro de 1770. Sua vida militar iniciou-se aos 9 anos de idade quando ingressou no exército espanhol. Em 1781, com 17 anos, foi nomeado 2º tenente e, em 1803, Coronel. Foi secretário particular do Rei de Espanha, Carlos IV, a quem também adestrava em alguns exercícios, bem como tutor de seu filho, o infante Don Francisco de Paula, então com idade de 12 anos. A base da educação do infante espanhol foi a ginástica, a esgrima, a natação, e a equitação, base que, mais tarde, adotaria na França. No levante espanhol contra a dominação napoleônica, francesa, Amoros declarou-se inimigo de Fernando VII e uniu-se a José Bonaparte, ficando do lado dos franceses. Foi deportado para a França em 1814 e, em 1815, torna-se membro da sociedade para a Instrução Elementar, em Paris, onde apresenta um Estudo sobre as vantagens do Método de Pestalozzi. Em 1816, naturalizou-se francês e iniciou seus empreendimentos para a criação dos Ginásios. A partir de 1820, começou a publicar seus estudos sobre a Ginástica. Amoros morreu em Paris, em 8 de agosto de 1848 aos 78 anos de idade. (AMOROS apud SOARES, 1998, p.25).

algum sentido para eles? A prática lhe é adequada? O professor respeita as individualidades dos seus alunos?

Sutis, esses mecanismos são assegurados em várias instâncias. Por exemplo, através da legislação: Decreto nº 69.450/71, que trata dos padrões de referência para o alcance dos objetivos da Educação Física, esportiva, recreativa, ou a Lei nº 6.251/75, que estabelece como objetivo básico da Política Nacional de Educação o “aprimoramento da aptidão física da população”, e ainda através da organização do processo de trabalho na escola, dos conselhos de classe enquanto instância avaliativa. Outra instância é a mediação do professor que, no espaço da aula de Educação Física, transmite e assegura determinados valores, concepções etc. As instâncias mencionadas contribuem, assim, para dar um sentido à escolarização e, dentro desta, à Educação Física que não corresponde aos interesses da classe trabalhadora, que quer ver seus filhos frequentarem uma escola pública de qualidade (SOARES *et al.*, 1992, p.100).

Podemos perceber que a ginástica denunciada por Soares (1998), ao longo do século XIX foi um importante instrumento para dominar, disciplinar e adestrar os homens. E hoje, os métodos e técnicas de ensino, embora, sejam mais “tênuas”, conduzem e possuem os mesmos efeitos sobre o sistema nervo da criança e do ensino como um todo. Criamos técnicas “melhores” e mais “eficazes” no processo de avaliação, estabelecemos critérios com fins classificatórios e seletivos, e com isso ocultamos reflexões importantes sobre os nossos alunos, reforçamos a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola.

Um Processo Avaliativo Vinculado a uma Perspectiva Crítica

Neste aspecto, que esse modelo de Educação Física escolar tradicional começou a ser questionado a partir dos anos 80 com a finalidade de superar aquele quadro de uma Educação Física pautada pela aptidão física. Esse questionamento começou com a filosofia e ciências humanas culminando com um ensino comprometido com a transmissão de valores e conhecimentos ligados, tanto à construção de cidadãos críticos, solidários, participativos, quanto de uma organização escolar mais justa, democrática e igualitária (PALAFOX; TERRA, 1998). Desse modo, o papel da Educação Física ficou mais claro e o professor poderia assumir o papel de mediador e provocador de desafios, promovendo o diálogo e a reflexão permanente. Tudo isso mediante a implementação de um processo avaliativo que estaria vinculado à perspectiva crítica de Educação, contribuindo com a formação de cidadãos comprometidos ética, política e cientificamente com a construção do tipo de sociedade que almejamos: a de liberdade e autonomia (PALAFOX; TERRA, 1998).

A prática da liberdade enquanto **ação concreta** responde a necessidade de aprender e ensinar coletivamente a praticar **o exercício do ato da livre escolha assumindo com isso a responsabilidade crítica das consequências daquilo que se faz e se assume individual e coletivamente**. Isto, dentro de um processo de aquisição de conhecimentos onde devemos, na condição de seres humanos, aprender também a identificar os diferentes níveis de condicionamento social e individual que são promovidos pela nossa condição política, cultural, econômica e biológica, os quais sempre terminam intervindo no processo de formação de nossa personalidade (PALAFOX; TERRA, 1998, p. 25 grifo do autor).

Neste sentido, podemos afirmar que como professores de Educação Física e pautados por uma perspectiva ética e crítica de avaliação escolar precisamos estar atentos a essas questões acima referidas: a de formação da personalidade de nossos alunos, de aprender a identificar os diferentes níveis de conhecimento social e individual que esses sujeitos trazem, de entender que a nossa condição política, cultural, econômica e biológica acaba interferindo na formação acadêmica desses alunos, e isso é importante, uma vez que vivemos em uma sociedade de classe e ninguém aprende “naturalmente” ou “espontaneamente” a ser livre e autônomo. Aqui, o ato pedagógico deve ser encarado como diretivo, provido da autoridade do professor, pois isso

significa assumir uma postura político-pedagógica responsável frente aos nossos alunos e a comunidade escolar (PALAFOX; TERRA, 1998).

Ensinar às crianças e aprender com elas a descobrir e exercitar a liberdade de escolha crítica e responsável responde a um processo progressivo de conquista de **autonomia individual** que se materializa concretamente a partir do momento em que nossas metodologias de ensino promovem a possibilidade de que cada aluno, na sua turma, participe ativamente da definição e avaliação dos caminhos que serão percorridos em busca da aprendizagem e do bem comum, através das escolhas individual e coletivamente praticadas (PALAFOX; TERRA, 1998, p.26 grifo do autor).

Assim, a avaliação nessa perspectiva crítica passa a ser um momento tanto de autonomia quanto de reflexão. A possibilidade do exercício da autonomia crítica é adquirida na busca do processo educativo, pois a avaliação deve sempre partir da necessidade de interação, investigação e da construção do conhecimento junto com os alunos.

Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “poxa, só agora compreendi o que era pra fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores (LUCKESI, 2006, p.57).

Desse modo, se o processo avaliativo é participativo e busca o desenvolvimento dos alunos, os seus erros fazem parte do aprendizado, os seus erros é a possibilidade da aprendizagem e da aquisição de novos níveis de conhecimentos, pois somente os erros e os nossos acertos possibilitam novas habilidades e atitudes frente ao mundo.

Será que aprendemos mesmo só com os nossos acertos? Ou pelo erro aprendemos também? Poderíamos dá um exemplo sobre a avaliação no sentido de erros na aprendizagem? Ou não concordamos que por meio de um erro aprendemos?

Diz-se que Thomas Edison fez mais de mil experimentos para chegar ao bem-sucedido na descoberta da lâmpada incandescente. Conta seu anedotário biográfico que, após muitos experimentos mal-sucedidos, um seu colaborador quis desistir do empreendimento e Edison teria comentado: “Por que desistir agora, se já sabemos muitos modos de como não fazer uma lâmpada? Estamos mais próximo de como fazer uma lâmpada” (LUCKESI, 2006, p.56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o insucesso neste contexto não significa erro, mas serve como ponto de partida para a busca do sucesso. Desse modo, se a nossa resposta for positiva diante do exposto, de que aprendemos com os nossos erros, de que o processo avaliativo se faz também por meio do erro, então devemos rejeitar o entendimento reducionista relacionado à avaliação como apenas mensuração de resultados para fins classificatórios dos alunos em bons e ruins, capazes e incapazes realizados por testes padronizados de aprendizagem que na verdade não consegue medir o conhecimento, pois é muito limitado e arbitrário.

Se entendermos que o ato de dar nota é apenas uma forma de compensação ou castigo pelo aproveitamento dos alunos é desse significado burocrático que devemos fugir. Desse modo, poderíamos voltar àquela questão que se colocou anteriormente: a avaliação é momento de aprendizagem ou de sacrifício? Utilizamos desses repertórios para classificar,

minorar e excluir, e ainda assim dizemos que a avaliação não é momento de sacrifício, mas devemos nos atentar para a realidade que nos rodeia, ou seja, quem são os nossos alunos? De onde eles vêm? O que eles querem? E o mais importante, estamos prestando atenção nesse processo avaliativo, que deve se materializar na prática social de acordo com os interesses de classe contidos no sistema de trabalho político-pedagógico; refletindo nele as concepções de homem, mundo, sociedade que queremos; ou estamos sustentando uma prática avaliativa baseado em falsos interesses e ilusões objetivas¹⁶? Estamos pensando na comunidade escolar ou estamos imbricados com uma forma de processo avaliativo tradicional que não respeita as individualidades? Será que nós professores possuímos uma conduta honesta a ser norteadada por um processo diretivo claro e não acabado como se tem colocado hoje, como se os nossos alunos fossem apenas mais um caso?

Devemos buscar neste intento uma reflexão que amplie as nossas concepções e visões de mundo, pensando como tem sido o papel da Educação e da Educação Física escolar, se pauta por uma perspectiva crítica ou tradicional. E desse modo, possamos repensar os seus objetivos, e muito mais do que isso, diversificar os instrumentos e as formas de avaliar, procurando a cada etapa do processo ensino e aprendizagem diagnosticar o crescimento dos alunos, e por outro lado, estabelecer para o professor parâmetros que encaminhe o replanejamento constante de sua ação docente. Mas também, que essa avaliação possa ser estendida ao professor, se o que ele está ensinando aos alunos, está sendo assimilado, e se a forma de conduzir as aulas são dinâmicas, se os métodos, conteúdos estão de acordo com a maturidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa: **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARENDT. H. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CADERNOS, P.D.E. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 5-6, p. 222-31, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de: **Crítica da organização do trabalho e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel: **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

KUENZER, A. Z. **Formação profissional e competência**. 25ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, MG, Anais, 2002.

¹⁶ Falsos interesses e ilusões objetivas devem ser entendidos aqui, como um processo que limita o uso da razão crítica por parte dos alunos prejudicando todo o seu agir social, cultural e esportivo (KUNZ, 1994).

KUNZ, Elenor, **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações Críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana – Setembro de 2011”**. Goiânia: 2012. Disponível em: <<http://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>>. Acesso em: 01 Julho. 2022.

_____. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber. **Revista Inter-Ação**, 17 (1-2): 111-25, Jan. – Dez. 1993.

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores – Busca e movimento. **Educação & Sociedade**, n. 57/Especial, dez. 1996. Resenha.

_____. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade do Pedagogo. In: Pedagogia e pedagogos para quê, 2008, 7: 25-41.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PALAFIX, G. H. Muñoz; TERRA, D. V. Introdução à Avaliação na Educação Física Escolar. In: **Pensar a Prática: revista da pós-graduação em educação física/ Universidade Federal de Goiás, faculdade de Educação Física**. Vol. 1, n. 1 (jan./jun. 1998) – Goiânia: UFG, 1998-

POWERS, Scott K; HOWLEY, Edward T. Fisiologia do exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho. Manole, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores associados, 1998.

Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/Prouni>. Acesso em: 15 de Julho. 2022.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb> Acesso em: 15 de Julho. 2022.