

DOIS PESOS E DUAS MEDIDAS: AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Data de submissão: 10/05/2023

Data de aceite: 04/07/2023

Jederson Garbin Tenório

Professor da Rede Pública de Mato Grosso. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UNIMEP-Piracicaba/SP.
<http://lattes.cnpq.br/6114256001491338>

Vinicius Aparecido Galindo

Professor do Centro Universitário do Norte de São Paulo- UNORTE, São José do Rio Preto-SP. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UNIMEP -Piracicaba/SP. <http://lattes.cnpq.br/5327249069736591>

RESUMO: Este artigo tem como finalidade propor reflexões acerca da avaliação em Educação Física (EF) escolar em interface com uma perspectiva subjetiva de análise do desempenho e avanço do educando em um constructo processual. É sabido que a avaliação, tradicionalmente é compreendida pela comunidade escolar com base em aspectos objetivos, o que tenciona com propostas mais críticas da Educação e da EF. Como caminho metodológico, optamos na realização de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, valorizando o mundo empírico em aproximação com a produção

acadêmica existente. Consideramos que a avaliação em EF, precisa contemplar a diversidade dos sujeitos, em um processo contínuo de desenvolvimento que auxilie professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Física escolar. Cultura.

TWO WEIGHTS AND TWO MEASURES: ASSESSMENT AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to propose reflections on the evaluation of Physical Education (PE) at school in an interface with a subjective perspective of performance analysis and the student's advancement in a procedural construct. It is known that the evaluation is traditionally understood by the school community based on objective aspects, which intends with more critical proposals of Education and PE. As a methodological path, we chose to carry out a bibliographic research of a qualitative nature, valuing the empirical world in approximation with the existing academic production. We consider that the evaluation in PE needs to contemplate the diversity of the subjects, in a continuous process of development that helps teachers and students.

KEYWORDS: Evaluation. School Physical Education. Culture.

INTRODUÇÃO

A avaliação na disciplina de EF frequentemente foi considerada, ao longo de nossa atuação no magistério, algo percebido pelos alunos, com peso inferior às demais disciplinas e com um sentido de comparação muito presente. A impressão é a de que faltava algo concreto, documentado, como uma prova, um trabalho escrito ou teste físico com nota atribuída, fosse fundamental para que os educandos tivessem uma referência “objetiva” de seu resultado nas aulas, assim como as notas obtidas em provas de outras disciplinas. Nessa direção Charlot (2009, p. 243) nos esclarece:

Não, a Educação Física não é uma disciplina escolar “como as demais”. E acrescento: felizmente. Não é igual as demais porque ela lida com uma forma do aprender outra que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença; – dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la.

A EF, em diálogo com uma avaliação processual¹, precisa ser relativizada em comparação à uma avaliação na perspectiva biológica, em que o foco é obter um resultado em que se afere o nível de precisão de um gesto técnico ou uma capacidade motora, por exemplo. No Ensino Médio, quando planejávamos avaliações escritas e as notas obtidas eram atribuídas com um peso grande relacionado à essa “prova”, ficava claro o valor obtido na média bimestral e poucos eram os questionamentos dos alunos frente ao resultado. Por outro lado, a escassez do número de aulas práticas, não contribuía para uma certa vivência mais efetiva de conteúdos da cultura corporal de movimento.

Nos bimestres em que a avaliação era baseada na participação, no interesse e na superação das dificuldades ao longo das aulas práticas, alguns alunos questionavam muito suas médias e faziam muita comparação entre as notas que eles obtinham. Essa perspectiva, em buscar outros elementos a serem avaliados, nem de longe, era uma facilitação na avaliação, pois era pretexto representar a interação nas aulas. Esses “dilemas” se apresentavam ao longo dos bimestres e dos anos letivos de maneira frequente no processo educativo, visto como parte da complexidade que o problema se insere.

Além disso, era comum que os alunos do Ensino Médio, que se recusavam em realizar as aulas vivenciais, relatassem que não participavam das aulas no Ensino Fundamental e mesmo assim, os professores atribuíam a “média” aleatoriamente para eles. Havia ali uma necessidade de considerar a diversidade de expectativas dos alunos e ao mesmo tempo, fazer uma intervenção com um maior rigor metodológico e avaliativo. No entanto, essa inquietação, nos move no sentido de valorizar a vivência, as aulas práticas e o

¹ A avaliação processual, também conhecida como formativa pode ser, conforme Sant’anna (1995, p. 34): “[...] realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares”.

comprometimento dos alunos. Assim, esse trabalho encontra “eco” nas palavras de Minayo (2001, p. 17) que considera: “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico que fundamentou a estrutura do trabalho.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os temas (juntos ou separados): “Educação Física escolar”, “Avaliação” e “Cultura”, baseados em alguns autores, como: Luckesi (1994), Daolio (2006), Cruz de Oliveira (2007), caracterizando uma pesquisa eminentemente qualitativa, sendo realizado a partir da base de dados Scielo, do Google Acadêmico e do Banco Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). Esse levantamento bibliográfico é base para a discussão do problema investigado e também para a construção do referencial teórico que deu fundamentação para algumas considerações. A finalidade da pesquisa bibliográfica é acessar produções científicas disponíveis sobre um determinado tema, caracterizando um tipo de análise que corresponde às pesquisas qualitativas. Para Minayo (1994, p. 21-2) esse tipo de pesquisa.

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em relação ao tratamento das obras que são referência para este trabalho, apoiamos nos diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos, de acordo com Severino (2007). A aproximação do conhecimento científico com o mundo empírico das e nas aulas também é explorado no decorrer do trabalho, considerados como dados imprescindíveis que não devem ser desconsiderados, como expressões cotidianas do “chão da quadra”. Baseados em Minayo (2001, p. 35) podemos compreender que:

A pesquisa científica ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. O método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico.

O referencial teórico deste trabalho está embasado em autores da Educação e EF, sendo o levantamento bibliográfico feito no mês de março a junho de 2019.

MUDANÇA DE PARADIGMA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao longo de muitos anos, as aulas de EF priorizaram o desenvolvimento da aptidão física, baseado pela égide das Ciências Naturais, movida por uma perspectiva instrumental, associado a técnicas corretas de execução de movimento e exercícios repetitivos. Neste sentido, vale destacar que, no Brasil, a EF foi inserida na escola, no início do século XX,

até meados da década de 1940, sob a forma de ginástica. A mesma era ministrada por instrutores do exército e a disciplina era confundida com a EF militar (BRACHT, 1992). As instituições militares, médicas e desportivas, ao longo do século XX, exerceram influência determinante na prática pedagógica das aulas de EF, que absorveu os signos dessas instituições para o ambiente escolar. As Ciências Naturais influenciavam o pensamento da época, com forte presença do evolucionismo de Darwin (DAOLIO, 2006).

Posteriormente, por algumas décadas, principalmente nas de 1960 e 1970, o positivismo era a corrente filosófica que preconizava a substituição da pura observação empírica para uma visão científica, tendo como lema os dizeres: “ordem e progresso” (GADOTTI, 1993). Segundo essa ideologia da ordem, o país não seria mais governado pelas “paixões políticas”, mas pela racionalidade dos cientistas eficientes: os tecnocratas. Era necessário ao sistema educacional alinhado ao modelo econômico que precisava de mão-de-obra para atender o processo de industrialização e o crescimento das cidades. A valorização dos princípios produtivos e do consumo, portanto, foi base do ensino tecnicista, tendo implicações com um ensino que atendesse ao mercado de trabalho, por meio da instituição escolar, se preocupando em preparar os sujeitos para o mercado produtivo. Dessa forma, Saviani (2007, p. 160) reitera: “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”.

Esse modelo pedagógico liberal tinha características de uma perspectiva tecnicista. Para Luckesi (1994, p. 61): “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”. Nas aulas de EF, o modelo de esporte explorado, no auge do período militar, se traduzia em uma prática mecânica se assemelhando com o modelo social produtivo predominante. Essa concepção pode ser comparada com o que Freire (2005) denomina de “educação bancária”.

Dessa maneira, desenvolvia-se uma prática da EF na escola com características bem definidas, ou seja, alunos executores de exercícios físicos, práticas repetitivas, com parte inicial voltada aos alongamentos e aquecimento com corridas ao redor da quadra, subir e descer escadas de arquibancadas além de polichinelos, parte principal com uma prática esportiva vigorosa e, parte final, com uma sessão abdominais e novamente, alongamentos. Quando todos estavam cansados aproximava-se do final da aula, que também poderia ser considerada uma sessão. Essa prática pedagógica tinha um ritual bem definidos e havia uma intervenção pedagógica muito presente, podendo ser compreendida na perspectiva tradicional.

No campo avaliativo, a EF se concretizava por valorizar a *performance* humana, sendo atribuídas notas aos alunos conforme o êxito nas tarefas que eram atribuídas durante as aulas, se sobressaindo os mais habilidosos, fortes e ágeis. Sabe-se que os alunos, buscam notas conforme seus desempenhos durante uma atividade bem-sucedida, levando em consideração apenas o fim. De acordo com Souza (1990), esse tipo de avaliação foi

desenvolvido a partir de profissionais que não eram da EF, tais como: militares e médicos. Nesse sentido, criavam critérios baseados em padrões de movimentos preestabelecidos de fácil quantificação. O professor para evitar a subjetividade, avaliava os alunos em modelos prontos e comparativos de uns com os outros e em participação em competições esportivas, além do seu desempenho motor ou gesto técnico (SOUZA, 1990). Para ilustrar, o aluno que acertar 10 saques por cima recebe nota 10, e assim sucessivamente. Ao observarmos esse modelo, deixamos de valorizar toda a evolução do aluno menos habilidoso que por motivos diversos chegam com dificuldades para as aulas. O que é comum em turmas totalmente heterogêneas.

Conforme nos esclarecem Diniz e Amaral (2009, p. 253) esse processo era visto: “[...] através da avaliação das performances dos alunos, que valoriza a aptidão física e considera como itens avaliativos a técnica, o domínio das regras, o desenvolvimento das habilidades motoras, entre outros”. Na sequência, buscamos traçar um *continuum* histórico das aulas que tinham como características um modelo de aulas até o fim do período militar.

ROMPIMENTO ENTRE O TRADICIONAL E O “ROLA BOLA”

A tentativa de solução dos problemas no campo da EF se deparou com a necessidade da junção entre teoria e prática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 35, no parágrafo IV, indica a importância de: “[...] compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Com o fim da ditadura militar no ano de 1984, a EF passa por um processo de transformação com a inserção de professores em programas de mestrado na área da Educação e das Ciências Humanas, acrescentando-se a isso uma abertura político-social, sendo fatores que colaboraram para um impulso da produção teórica² da área. Darido (2003, p. 3) compreende esse período como:

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico por que passou o país [...] (DARIDO, 2003, p. 3).

Considerando que as proposições se deram no âmbito das universidades, sem a participação dos atores que desenvolviam a EF na escola, ou seja, os professores, as concepções teóricas se constituíam em propostas oriundas de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além da Fisiologia e da Biomecânica. Conforme o Coletivo de autores (1992, p. 28), “[...] o movimento renovador que mobilizou parte da categoria dos professores de Educação Física, em especial os

² Os brasileiros que fizeram doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias e reflexões na EF brasileira, além da criação de cursos de pós-graduação, sobretudo nas Ciências Humanas, havendo um aumento de publicações e congressos científicos (DAOLIO, 1998).

vinculados a Programas de Pós-Graduação, deixou de fora os professores atuantes nas redes de ensino regular, o que constitui maioria da categoria”.

Pode ter surgido aí, o início de aulas com menor intervenção pedagógica, ou seja, as novas abordagens tiveram dificuldade em romper com o discurso, acompanhado de uma ação. A prática desenvolvida ficou entre dois extremos, nem a prática esportivista-tecnicista, nem a prática renovadora. “No “chão das escolas”, essa crítica maciça do modelo esportivista ocasionou outro extremo” (MALDONADO; SILVA, 2016, p. 35). Diante disso, começou existir uma tensão entre pedagogias tradicionais-esportivistas, baseadas na *performance* e novas propostas pedagógicas de caráter crítico. Essa menor intervenção pedagógica, juntamente com um menor protagonismo do professor e maior foco no aluno e no processo em si é atribuída ao movimento conhecido como Escola Nova, surgido nos Estados Unidos na década de 1920, que teve como principal precursor John Dewey, que teve grande influência para a prática pedagógica no Brasil até os dias atuais.

Essa linha de pensamento alicerça-se no neoliberalismo e seus princípios de liberdade de escolha dos indivíduos. Entretanto, acredita-se que a questão de considerar os interesses discentes nas práticas curriculares, neste caso da Educação Física, tem seus pressupostos na abordagem de ensino construtivista, escolanovista e/ou freiriana (ILHA; HYPOLITO, 2016, p. 178).

Esse pressuposto buscava aproximar as aulas às expectativas discentes, quando destaca que a seleção dos conteúdos é propiciada aos alunos, entendidos como agentes da aprendizagem na qual escolhem aquilo que gostariam de aprender. Outro fator que colabora para o surgimento do fenômeno da falta de intervenção pode ser ligado ao descontentamento com a profissão. Para Duarte e Oliveira (2011), a carga horária de trabalho exaustiva, os baixos salários, salas lotadas, são aspectos que colaboram para uma situação precária de trabalho. Dessa forma, esse quadro indica o pressuposto de que, no caso da EF, o fenômeno do “rola-bola³” e do descontentamento estejam ligados intimamente a esses aspectos. Segundo Machado et. al. (2010), o abandono do ensino tradicional-esportivo nas aulas, a partir das décadas de 70 e 80, em que o foco eram as técnicas e habilidades esportivas, deixaram as aulas “soltas”, sem compromisso com o ensino. Portanto, a prática pedagógica não se desvincula de processos avaliativos que, portanto, acabam sendo representações do espaço da aula. Ou seja, se há uma prática não diretiva, provavelmente a avaliação pode ser negligenciada.

A NECESSIDADE DE INTERVIR EM UMA PERSPECTIVA CULTURAL

Tais características, denotam uma relação muito próxima ao pensamento evolucionista do século XIX, que não considerava as diferenças entre os homens (DAOLIO, 2006). Esse pressuposto concebia os homens do ponto de vista de suas semelhanças

3 Expressão que denota a ausência de uma ação didática, caracterizada quando o professor deixa os alunos livres para fazerem o que mais gostam, como por exemplo, jogarem futebol ou voleibol e fica apenas observando-os.

físicas, sendo desconsideradas as diferenças culturais e sociais que faziam parte dos sujeitos. Esse argumento, eurocêntrico, considerava que os europeus eram os povos mais civilizados e, portanto, dotados de cultura. Outros povos distantes eram vistos como primitivos, que na visão europeia, ainda não tinham atingido características da civilização deste continente. Nesse sentido, os seres humanos eram vistos como um amontoado de ossos, músculos, células e articulações. Logo, a visão de um corpo essencialmente biológico restringia a compreensão mais ampla de ser humano. Isto por que, de acordo com Geertz (1989, p. 26):

A enorme e ampla variedade de diferenças entre os homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza. Consiste em meros acréscimos, até mesmo distorções, sobrepondo e obscurecendo o que é verdadeiramente humano — o constante, o geral, o universal — no homem.

Somente após a década de 1980, o termo cultura ganha destaque quando alguns estudiosos da área de EF foram fazer seus cursos de mestrado e doutorado em disciplinas relacionadas às Ciências Sociais e Humanas, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, Filosofia, dentre outras. Surge um entendimento de que, as manifestações corporais do homem, são produtos da dinâmica cultural, desde que o homem evoluiu até os dias de hoje.

Novos olhares foram lançados sob a EF, ampliando uma visão prioritariamente biológica, para introduzir o conceito de cultura como base para identificar a especificidade da EF escolar, surgindo alguns termos, propondo uma conceituação da área, tendo em comum a concordância de que os jogos, as danças, os esportes, as lutas e a ginástica, fazem parte do conteúdo das aulas.

Esse entendimento atribui às aulas de EF, um significado cultural, por acontecer em um determinado contexto, com a participação de alunos, professores, que possuem concepções, anseios e perspectivas distintas, em um determinado momento histórico. Verificamos que o termo cultura era associado desde então, para justificar quem tinha mais conhecimento produzido, ou seja, era exterior ao homem (DAOLIO, 2004). Com as contribuições da Antropologia, desvinculando-se de um conceito e metodologia de caráter evolucionista, no início do século XX, as pesquisas de campo de Franz Boas e Bronislaw Malinowski, trouxeram contribuições ao considerarem que as sociedades, mesmo as mais distantes e menos civilizadas, eram dotadas de especificidades. Por meio destas pesquisas, começaram a compreender que: “[...] apesar das diferenças entre as várias sociedades, existem semelhanças entre os seres humanos, dentre as quais a mais interessante é a capacidade de se diferenciarem uns dos outros...” (DAOLIO, 2011, p.22). Observa-se que a cultura era interpretada de forma tímida, sobretudo ao pensamento do intelecto, no entanto, mais tardiamente, o termo cultura passa a ser compreendido de forma mais ampla, ao caracterizarmos um conjunto de ações e simbolismos que o ser humano incorpora e atua

em sociedade. O sentido de cultura, do qual vamos adotar neste estudo, será baseado em Geertz (1989):

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 1989, p.4).

Podemos perceber, segundo as considerações de Geertz (1989), uma aproximação entre os conceitos e compreensões do termo cultura, como um conjunto de simbolismos que o homem tece, constrói e significa a sociedade que ele atua. A partir desta consideração, enfatizamos que a cultura permeia a história do ser humano e o corpo é o meio de expressão desta cultura, simbolizando uma identidade, por meio das interações, costumes, hábitos, valores e normas sociais. Observa-se que estes conceitos de cultura ultrapassam os limites dos significados remetidos aos sentidos do corpo, e remetem-se ao sentido social do ser humano no meio em que vive.

A palavra cultura apresentava-se, portanto, com relação à área das Ciências Humanas contrapondo-se a vertente biológica das Ciências Naturais que permeavam a prática pedagógica das aulas. O educador, ao considerar todos os elementos que influenciam a educação dos sujeitos, percebe que o ambiente que pertencemos, educa por meio da família, do grupo de amigos, dos meios de informação, até mesmo da religião que o sujeito pertence e que têm implicações nas aulas de EF. Pessoas que pertencem a uma comunidade, a uma família, a um grupo, movem o cotidiano escolar e circulam em seu interior. A escola é, portanto, um espaço sociocultural e as aulas de EF inseridas neste contexto, passam a ser parte da manifestação da cultura. Partindo-se desses princípios, os alunos que estão inseridos nas aulas, podem ser vistos como receptores e produtores de significados. Conforme Daolio (2006, p. 14):

Parece haver, atualmente, na Educação Física, mais autores interessados no processo de "desnaturalização" da área, vendo o aluno, seu corpo e suas capacidades motoras não como dados de natureza exclusivamente biológica, mas fazendo parte de uma história, de um processo social, de um contexto político, de uma dinâmica cultural.

Por isso, a avaliação em EF que fuja a atribuição de notas em função da execução correta de movimentos ou da realização de uma tarefa em um determinado tempo é muito mais complexa, pois, ao professor é exigida a observação de aspectos que não podem ser mensurados como interesse, companheirismo e respeito às regras, por exemplo. Por outro lado, é preciso considerar a importância do professor estar atento à esses aspectos e oportunizar aos alunos espaços que tornem esse dispositivo, algo encarado com comprometimento e responsabilidade. "A avaliação, em si mesma, é um instrumento de dinamismo e progresso" (LUCKESI, 1994, p. 172). No que se refere a EF, recorremos a

Ferreira et. al. (2009, p.3) para buscar a avaliação em aproximação com uma especificidade da área:

[...] avaliar em Educação Física consiste em reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação da afetividade, viabilizando a aprendizagem e formação integral do educando.

Compreender a EF escolar sob o ponto de vista cultural, é considerar a complexidade que ela está inserida, seja no local que ela se desenvolve, seja na concepção dos sujeitos envolvidos nas aulas. Alunos que compõem o universo das aulas e entre eles, alguns conseguem realizar tal tarefa com facilidade, outros têm experiências motoras anteriores, conforme suas condições sociais ou econômicas que se inserem. “O movimento é humano, e o homem é fundamentalmente um ser social” (BRACHT, 1992, p.66).

Se compreendermos as aulas do ponto de vista biológico, aceitaríamos que o corpo é uma construção exclusivamente natural e poderíamos considerar normal que os alunos mais altos joguem basquete com mais facilidade, os magrinhos pratiquem futsal com maior destreza, as meninas a dançarem com certa leveza e os gordinhos a arremessar peso em uma distância maior. Nesse processo, a cultura representa o entendimento de como as pessoas são, como se relacionam, se comportam e se interagem. É necessariamente, compreender para além do aparente, é descobrir, os valores e expectativas pertencentes nas ações desenvolvidas pelos indivíduos em suas sociedades. Ou seja, o aluno chega na escola com uma diversidade de experiências de acordo com o seu contexto na qual está inserido, cabendo ao professor ampliar e qualificar criticamente as diversas manifestações culturais deste sujeito. Não se busca a interpretação e explicação do que ocorre com os indivíduos de forma isolada, mas relacionando com um conjunto de elementos que é vivido e transmitido, pela adaptação de quem se insere na dinâmica estabelecida.

Para Daolio (2004), alguns princípios por ele associados à antropologia social, são importantes para que se garanta a prática escolar da EF em uma perspectiva cultural: a) a pluralidade; b) a alteridade e c) a consideração das diferenças culturais. Dessa maneira, “superar”, seria promover oportunidades de acesso e inserção nas atividades, se preocupando com a diversidade de alunos presentes na escola. Esse conhecimento cultural a ser tratado pela EF, conforme Daolio (2006, p. 95): “[...] trata do ser humano em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica”. A EF baseada em uma perspectiva cultural propõe um olhar aos valores que os alunos atribuem às práticas corporais dentro de seu contexto social, acessando os significados que ele atribui aquela manifestação, ressignificando e ampliando as práticas corporais, além do cuidado para que não seja reforçada a cultura dominante. Assim, Cruz de Oliveira (2007, p. 23-24) nos alerta:

[...] Um professor de EF [...] ao chegar numa escola e detectar que os alunos gostam e valorizam a prática do futebol, pode, no discurso da consideração

da realidade dos alunos, acabar “moldando” toda sua ação em torno de uma única prática corporal, tolhendo assim, inúmeras outras possibilidades de acesso ao conhecimento.

Esse “equivoco” pode tornar a prática pedagógica sem legitimidade e, portanto, a avaliação pode ser realizada sem muita coerência. Se a prática não é diretiva, ou seja, quase não há interferência docente, pode acontecer de, as meninas que gostam de futebol jogarem junto com os meninos, outros jogarem alguma atividade ao lado da quadra e aos não participantes, é atribuída uma nota média. Outro exemplo pouco ligado à uma intencionalidade educativa, pode ser ilustrado por Bungenstab (2017, p. 74) conforme observações de campo: “O professor apenas liberou as bolas e nem sequer ficou vigiando os alunos, que, em sua maioria, pareciam estar se divertindo durante a aula, mesmo que o professor nada estivesse ensinando para eles”.

A necessidade de intervenção pedagógica neste contexto deve ser compreendida como espaço privilegiado de conduzir o aluno ao acesso de conteúdos da cultura corporal de movimento. Dessa forma, a intervenção pedagógica representa uma interferência que o educador realiza na aprendizagem, com o intuito de ampliar o conhecimento dos alunos, na medida que os mesmos poderão decidir quais as manifestações que eles mais se identificam, podendo realizá-las com autonomia fora da escola. Assim, compete ao professor por meio da mediação pedagógica ampliar a visão dos estudantes referente a um determinado tema, contribuindo para o acesso ao conhecimento sistematizado. Além disso, é preciso, no processo avaliativo, saber unir a consideração cultural, com a necessidade de um agir metodológico que não deixe o processo solto, embora, como salientado anteriormente, uma avaliação de aspectos subjetivos é mais complexa e não menos importante para a adoção de valores importantes para a formação do educando. “Nenhum avanço se dá sem um esforço e, pois, sem uma ruptura com o estado de repouso” (LUCKESI, 1994, p. 88). Vale destacar também que algumas experiências relacionadas ao ensino de aprovação automática, indicam a falta de interesse dos alunos às atividades escolares. Esse modelo precisa ser superado, fazendo com que os alunos valorizem e estejam “comprometidos” no processo educativo. Para Ramos (1992, p. 46): “[...] ao longo da história das leis, observa-se que houve um esvaziamento no valor das notas ou conceitos e que hoje elas para nada servem, a não ser para atender ao dispositivo legal. O que promove ou retém o aluno são as faltas”. O que dizer de alunos do 9º ano que simplesmente se recusam em participar das aulas na EF e no ano seguinte, no Ensino Médio, acabam realizando as atividades propostas, por reconhecer o risco de obtenção de notas ou conceitos abaixo da média?

Nossa experiência com alunos do Ensino Médio, nos leva a comparar o nível de participação das turmas, quando se anuncia na aula, que a atividade do dia será avaliada pelo professor. O número de alunos que não realiza a aula prática, diminui drasticamente.

O professor, ao utilizar a avaliação como um recurso para o educando verificar seu crescimento, estará permitindo o aluno a se tornar um aprendiz crítico

capaz de avaliar as contribuições feitas pelos outros; estará oportunizando ao aluno conhecimentos relevantes para a solução de problemas; estará oferecendo condições para o aluno ser criativo e livre, além de capaz em suas iniciativas e responsável por suas ações (SANT'ANNA, 1995, p.43).

No desenvolvimento de ações práticas, o professor pode e deve motivar os sujeitos na participação das atividades, promovendo um novo significado no processo de ensino-aprendizagem. Souza Júnior e Darido (2009) efetuaram uma experiência que teve a finalidade de superar as ausências dos alunos nas aulas de EF, quando os mesmos pediam dispensa das aulas práticas. Propuseram avaliações mais rígidas compostas por entrega de trabalho escrito, apresentação de seminários e realização de provas escritas. Desta forma, os alunos notaram que era difícil ser um aluno dispensado das aulas práticas e com isso, não obtinham notas razoáveis. Assim, o problema das dispensas no colégio estudado diminuiu de 22,46%, em 2005, para 4,9%, em 2007. Considerando esse momento, apontam-se possibilidades de readequação e superação do processo educativo. A BNCC aponta a necessidade de os currículos valorizarem a avaliação em uma perspectiva processual, servindo de objeto de reflexão, cabendo à instituição e aos atores que a compõem:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17).

Em relação ao texto da EF, não encontramos menção ao termo avaliação, sendo um referencial curricular com foco na apresentação de metodologias e conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental. De qualquer forma, a EF pela sua especificidade no corpo e no movimento é a disciplina que mais dialoga com uma avaliação de aspectos subjetivos. Isso não significa que a EF se legitime perante a comunidade escolar sem um trabalho de produção de saberes e vivências diversificadas aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pode-se concluir que a avaliação é um assunto emergente na área da EF escolar e constitui um conhecimento em processo de construção com necessidade de outros estudos que focalizem níveis de escolaridade, público envolvido, conteúdos e outras experiências pedagógicas que possam retratar esta temática. A necessidade de um maior rigor metodológico é um aspecto que merece destaque ao preconizarmos a legitimidade no “chão da escola”, que não é exclusivo da EF, mas de todas as disciplinas. Valorizar a avaliação como um momento contínuo, que não prescinde de processos mais comprometidos com a escola, com os saberes, com a formação de seres humanos autônomos é papel da escola e dos professores, embora as políticas públicas tenham construído mecanismos que enfraquecem a decisão docente, pelo menos a nível de discurso, que muitas vezes, se materializam nas escolas. Há uma necessidade

de revisão de valores, metodologias e práticas pedagógicas que foram esquecidas nas últimas décadas e podem ser revisitadas, para contribuir na valorização da escola e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Sobre juventude e educação física**. São Paulo: Giostri, 2017.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?** In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; DANTAS JÚNIOR, Sérgio Doreski (Orgs.). Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009, p. 231-246.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRUZ DE OLIVEIRA, Rogério. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. **Conexões (UNICAMP)**, v. 5, p. 20-31, 2007.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar., 2009.
- DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.) **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011. p. 161-182.

FERREIRA, Heraldo Simões; SOUZA, Caroline Teles; COSTA, Francisco Pimenta; CAVALCANTE, Jonatans; ASSUNÇÃO; Júlio César Ribeiro; BEZERRA, Karine Conrado. Avaliação em Educação Física escolar: um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza. **Revista Digital** - Buenos Aires, v. 14, n. 133, jun. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 08 de julho de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar., 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun., 2010.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Educação Pública: a realidade da educação física na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RAMOS, Miriam Pascoal. **Educação Física Escolar: o lado oculto das ausências às aulas**. Dissertação (Mestrado). 1992. 158 fls. Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1992.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, nº 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação brasileira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.2, p. 22-32, 2009.

SOUZA, Nadia Maria Pereira de. Tendências da avaliação do ensino aprendizagem na educação física escolar. 1990. 116 fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.