

EPISTEMOLOGIA E AVALIAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
Cláudio Pellini Vargas – UFJF-PPGE
Agência Financiadora: FAPEMIG

Considerações iniciais

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública –, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre **a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.** (BRASIL, 1997) (grifo meu).

É fácil notar a ambivalência da citação. A proposta da Reforma Leôncio de Carvalho apresenta, em seu texto, uma intenção de equivalência profissional entre as áreas de ginástica e as demais disciplinas escolares em meados do século XIX. Contudo, finaliza de forma paradoxal, isto é, no que concerne a importância das áreas, vê-se claramente a compreensão da superioridade da atividade intelectual – relacionada às disciplinas escolares – que deve ser sustentada por uma atividade física – relacionada à ginástica; e que viria a ser reconhecida como Educação Física (EF) no século XX.

Isto posto, problematizo neste trabalho algumas questões sobre epistemologia e avaliação na EF escolar diante de sua própria crise de identidade (BRACHT, 2007) e tendo em vista a crise pela qual passa a modernidade (BAUMAN, 2001). Em um primeiro momento, argumento sobre a fragilidade da avaliação na EF já que a área não apresenta uma sustentabilidade epistemológica a si própria, ou seja, parece não haver um conhecimento próprio produzido em seu interior. Neste sentido, considero o embate entre questões objetivas e subjetivas que permeiam o processo avaliativo oriundo da Modernidade e apresento argumentos que questionam sua validade. A seguir, utilizo-me de uma entrevista semi-estruturada aplicada a um professor de EF de uma escola pública federal na cidade de Juiz de Fora, abordando sua longa trajetória, seus saberes e suas experiências com a avaliação na EF. A análise do contexto da EF descrito é feita a partir da

perspectiva crítica de Valter Bracht e as questões sobre avaliação dialogam, principalmente, com as teorizações de Philippe Perrenoud. Finalizo argumentando que as categorias de controle e poder presentes no processo avaliativo precisam ser consideradas em sua análise e defendendo o ponto de vista de que a EF escolar não necessita valorizar a avaliação com vistas a tornar-se “legítima” por meio de um status científico.

Busco ainda, apresentar uma abordagem mais descritiva de fatos sobre avaliação no contexto da escola – sem propor modelos mais “ideais” de formatividade ou sobre a “medida correta” das possíveis avaliações já existentes. Sustento que tentar criar ou melhorar avaliações na EF da escola, isto é, investigar e interrogar a “realidade” da área sem abordar o conjunto dos sistemas epistemológicos, históricos, culturais, pedagógicos e políticos que a regem, torna-se complexo, senão utópico.

Assim, contextualizo o termo *avaliação* no âmbito escolar e também de um modo geral, e defendo que ele caminha por entre as diversidades das lógicas existentes na contemporaneidade, movimentando-se no cerne das contradições do sistema educativo, na articulação das escolhas e seleções e no reconhecimento e negação das desigualdades (PERRENOUD, 1999). Cabe destacar sua íntima relação com o currículo prescritivo ainda dominante, ou seja, busca-se avaliar se os objetivos curriculares pré-determinados foram ou não cumpridos. E ainda, que bem antes de se regular a aprendizagem, as avaliações controlavam o trabalho, as relações de autoridade, a cooperação em sala de aula e, de outras formas, as relações (de poder) entre a Família/Escola e Escola/Estado.

Relacionando a avaliação no contexto da EF, defendo que, antes da área interrogar seus praticantes, nós – os profissionais – devemos sim, questioná-la: *a partir de qual ponto de vista o aluno será avaliado pela EF?* Tal questionamento se baseia no fato de que a EF não possui uma sustentabilidade epistemológica que lhe possibilite a tarefa da avaliação do aluno na escola. O campo em si, quando visto como disciplina escolar ou acadêmica, é frágil por não elaborar instrumentos avaliativos partindo de sua própria produção do conhecimento, portanto, não questiona a “realidade” investigada com métodos desenvolvidos por sua própria forma de enxergar o mundo, fato que contribuiu com o início de sua crise de identidade em meados dos anos 80 (BRACHT, 2007).

Nesse contexto de crise epistemológica, não cabem os argumentos sobre *saúde, qualidade de vida, psicomotricidade, índices de massa corporal (IMC), avaliações morfofuncionais etc.* Estas são formas que a EF se apropriou de outras disciplinas “verdadeiramente” científicas considerando a evolução metodológica da Ciência, como a Biologia, a Matemática, a Física etc, que elaboraram historicamente seus próprios métodos de interrogação do mundo. Nas palavras de Arendt (1997), importante filósofa e pensadora política do início do século XX, “os cientistas organizavam-se em busca de meios que lhes permitissem capturar a natureza na armadilha das experiências e forçá-la a revelar os seus segredos”. Outrossim, do ponto de vista específico das Ciências Humanas, a EF se apropria também da Psicologia, da História, da Sociologia etc, para outras explicações e, assim, convive com sua (eterna) crise de identidade epistemológica, criando nos ambientes de trabalho escolar ou acadêmico um “diálogo de surdos” entre os diferentes profissionais (BRACHT, 2007).

A crise destacada parece ter suas raízes na histórica dicotomia mente/corpo. Tal dicotomia incentivou a sociedade a pensar que deveria ser necessário educar a duas “partes” de tal divisão. Então, o pensamento (moderno) racionalista do século XX, na sua ânsia pela busca da ordem excessiva, do controle e da padronização de comportamentos, das divisões e segregações, sugeriu (ainda sugere) o entendimento de que a escola foi uma das instituições que promoveu uma possibilidade “formal” de educar mente e corpo. Por um lado, a educação intelectualizada (cognitiva); por outro, a educação corporal (física). Tal separação não poderia deixar de trazer a questão citada antes, e fundamental no contexto contemporâneo da área, que consiste na questão da (im)possibilidade de concebermos a EF em termos epistemológicos (como ciência), pois corpo e movimento – seus objetos de estudo – estão historicamente desvinculados da cognição (VARGAS; MOREIRA, 2011).

Na modernidade, porém, é fato que não caminhamos sem crise. Segundo Bauman (2001), crise é o estado normal da sociedade. Ao mesmo tempo em que uma crise pode ser um momento de angústia onde o indivíduo ou mesmo uma classe, desacostumados ao diálogo, perdem a oportunidade de rever posturas ou posicionamentos, ela pode ser também uma nova possibilidade de se pensar um assunto, visando a superação da questão.

Sobre a validade da avaliação em EF

Nesta etapa do trabalho, busco enfatizar que a área da EF é campo propenso para se desconsiderar as necessidades avaliativas oriundas do pensamento moderno. Minha tese é a seguinte: se a EF não é uma Ciência (BRACHT, 2007), ela não produz um “conhecimento próprio”, logo: não necessita ser avaliada no âmbito escolar.

A discussão que proponho é pertinente. A avaliação em qualquer área do saber perpassa por subjetividades (HOFFMANN, 2005), ou seja, vontades, crenças, desejos do avaliador (inclusive o “conhecimento”, que nem sempre é objetivo). Posso argumentar, por exemplo, que já presenciei em minha caminhada profissional, inúmeros professores (de diversas áreas) que tentaram reprovar alunos por atos de indisciplina, argumentando que não lhes dariam “alguns poucos décimos de nota” porque eram “bagunceiros”, mesmo reconhecendo-lhes o potencial intelectual. Tais profissionais se apropriaram da avaliação e reprovação como instrumentos pedagógicos de medidas punitivas, fatos que me parecem tamanho absurdo. Destaco ainda, que os mesmos alunos já haviam sido “punidos disciplinarmente” pelo setor da escola competente para tal tarefa. O desejo de “retaliação” era mais do que claro em muitos discursos.

De modo oposto, outros professores querem mesmo “julgar o desempenho, qualquer que seja o investimento, mas aceitam, para ter paz ou por sentimento de justiça, dar um ponto pela presença ou reconhecer a boa vontade” dos seus alunos (PERRENOUD, 1999, p. 34). Independente das formas citadas, a subjetividade dos avaliadores é clara em quaisquer delas.

Em outros casos, a ausência de clareza nos critérios avaliativos – na própria EF – também carece de atenção e estudo. Se um aluno realiza uma prova de determinada disciplina (seja ela qual for: Português, Matemática, etc), sua nota para aprovação será “algo de acordo” com aquilo que ele “aprendeu” na mesma. Não existem situações avaliativas de caráter subjetivo em uma prova teórica sobre tais matérias objetivas (pelo menos parece ser isso que se espera). Ou ele acerta a questão da prova, ou ele erra. Os professores de tais disciplinas, por exemplo, não avaliam se o aluno é afetivo, simpático ou

comunicativo¹. Então pergunto: por que os alunos da EF em escolas distintas são avaliados por tantas formas diferentes, como presença nas aulas, aspectos cognitivos, aspectos psicomotores ou até aspectos afetivos? Apesar de reconhecer a competência da área para, pelo menos, uma avaliação psicomotora², que seria útil para os alunos desenvolverem outras habilidades, como a leitura e a escrita, questiono a validade e a necessidade dos demais critérios. Como avaliar o aluno afetivamente, por exemplo? Como quantificar atributos totalmente subjetivos, como abnegação, coerência, autocrítica, comunicabilidade, ou qualquer outro que possa existir? Como daremos uma nota a um aluno de temperamento tímido e que não gosta de se expressar ou não consegue se comunicar com fluência? Não terá o indivíduo o direito de ser assim? Precisa ser avaliado?

Ademais, me parece correto afirmar que o modelo geral de avaliação ainda se sustenta na famosa teoria de *Bloom*, a qual argumenta que o indivíduo deve ser avaliado em três domínios: *cognitivo, psicomotor e afetivo*. Tal influência, difundida no Brasil fortemente nos anos 70, foi ainda potencializada pela instituição militar da época, a qual – moderna por excelência – também acreditava (acredita) nos ideais de emancipação por meio da racionalidade e dos excessos da ordem e do controle, que resultam (geralmente) na tecnocracia domesticadora e na burocracia paralisante facilmente observadas, também em outros âmbitos, na atualidade.

Ressalto, contudo, que tal argumentação não significa que a escola e suas disciplinas não devam incentivar suas expressões, que podem, por exemplo, ser mais “corporais” do que “linguísticas”. Ademais, algumas pesquisas recentes na área da Educação e da Sociologia sugerem que o indivíduo deve ser estimulado para o seu livre arbítrio (OLIVEIRA, 2008; GIDDENS, 2005), e que cabe ao educador investir neste

¹ Apesar da afirmação, reconheço que tais atributos de um discente podem influenciar o docente que o avalia quando este não se utiliza de uma avaliação “cega”.

² Destaco que, se necessário, podem ser avaliados aspectos como *lateralidade, ritmo, coordenação motora global, esquema corporal, orientação espaço-temporal* etc. A EF tem competência para isso, mas não se apropria desta capacidade na maioria das escolas. Eis aqui um campo no qual a EF poderia exercer um controle de modo a transformá-lo em algo benéfico para o discente: o acompanhamento do desenvolvimento de suas habilidades motoras, que lhe servirão de base para muitas tarefas na vida. Contudo, podendo ela realizar tais procedimentos, o problema das **notas** (e da **reprovação**) continua “questionável”. Ora, reprovaremos um aluno por não desenvolver alguma capacidade motora? Deverá ser ele segregado ou excluído por não ter coordenação ou ritmo aprimorados, por exemplo? Neste caso, continua a não existir a mensuração de um “conhecimento” da EF. Enfim, minha hipótese inicial permanece.

potencial de escolha, sem “prescrições” ou “determinismos” em excesso, levando o discente à reflexão necessária a respeito das possíveis consequências oriundas de suas decisões.

Dando continuidade ao presente texto, busquei algumas orientações sobre avaliação em EF nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visando dar maior sustentabilidade aos argumentos descritos. Destaco os PCN de EF para o Ensino Fundamental, quando tratam sobre objetivos e critérios de avaliação. Como exemplo, trago para o debate alguns pontos (escolhidos rápida e aleatoriamente): *(1) Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; (2) Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva; (3) Valorizar e apreciar as diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem.*

Nos três exemplos simples citados, e para além de reconhecer importância na promoção de alguns deles, pergunto de forma objetiva: como quantificar tais expectativas? Pois, se pretendemos algo com o aluno, alguma expectativa com isso deve existir. Então, qual o “conhecimento” da EF que está sendo avaliado diante dos três objetivos citados e propostos pelos PCN? Respondo: nenhum. Mas o aluno não precisa de uma nota que expresse uma medida “científica” de algum “conhecimento” para ser aprovado em EF? Ora, do ponto de vista epistemológico, a escola deve ensinar algo, isto é, um “conhecimento”, e este deverá ser avaliado. Como fazemos, então, com a EF, se esta não possui, ou melhor, não produz este “conhecimento”? A argumentação apresentada leva-me a defender que a EF não necessita ter “notas” que segreguem os indivíduos na escola em categorias de sucesso ou fracasso. Parece-me claro não haver justificativas epistemológicas para tal.

A entrevista...

Parece-me um fato que, por mais que o professor persiga uma imparcialidade, ou até mesmo uma precisão e uma padronização, ele se denuncia ao avaliar qualquer aluno,

pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções de mundo e do seu nível de saber sobre uma área de conhecimento.

Assim, para sustentar minha hipótese inicial, utilizo-me também de uma entrevista semi-estruturada aplicada a um professor de EF de uma escola pública federal da cidade de Juiz de Fora, MG. Em tal escola, havia cinco (05) professores de EF licenciados que exerciam o cargo de *Professor da Educação Básica*. O entrevistado foi escolhido dentro dos seguintes critérios: (1) por ser o professor de EF mais antigo da instituição; (2) por ter mais tempo de formação que os demais; e (3) pelo fato de atuar como coordenador. Destaco seu tempo de trajetória profissional: mais de vinte e três (23) anos de formação e atividade docente, o que me parece suficiente para um desenvolvimento do pensamento crítico sobre o “saber” em sua subárea de atuação na EF escolar. Ora, “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional (...)” (TARDIF, 2002, p. 11). Outrossim, recorro também a argumentos oriundos de minhas experiências pedagógicas no meio escolar nos últimos oito (08) anos e busco relacionar toda a análise com o referencial teórico adotado.

Na entrevista, após uma introdução na qual o professor se apresentou e falou sobre sua história de um modo geral, iniciei o debate a partir de um questionário semi-estruturado da seguinte forma: (1) Conceitue EF com suas palavras; (2) Como você compreende, de um modo geral, o processo de avaliação na escola? (3) Como você compreende o processo de avaliação na EF escolar?; e (4) Você avalia seus alunos na EF escolar? Em caso negativo, explique o porquê. Em caso positivo, explique detalhadamente o processo; (5) Nos últimos anos, parece ser um entendimento comum a percepção de que os alunos estão se afastando das práticas de EF na escola. Você considera que isto esteja ocorrendo? Em caso afirmativo, a quais motivos você atribui tal evasão?

A entrevista ocorreu no local de trabalho do professor e durou cerca de quarenta (40) minutos. Foram realizadas duas (02) gravações por meio de áudio e vídeo e todo processo aconteceu com a autorização do entrevistado. Seu nome, contudo, foi preservado por questões éticas, assim como o nome da instituição.

Dando início a análise, destaco parte de sua fala inicial a respeito de sua relação com a escola e com o seu saber sobre as diferenças entre a EF no contexto escolar e EF no

contexto dos clubes. Tal discurso, mesmo que longo, apresenta-se fundamental para que identifiquemos o perfil do profissional de EF que ele apresenta, como lida com sua prática, com seus saberes, como se configura sua identidade, como foi sua trajetória, etc.

Professor: (...) *minha formação foi toda tecnicista. A partir do momento que eu ingressei na escola, a minha cabeça mudou em relação ao tratamento com o aluno, então no clube eu tinha um pensamento tecnicista e na escola era mais de corporeidade, de movimento, com mais relação de respeito ao indivíduo, com as diferenças. A minha prática escolar é muito diferente da do clube. (...)*

Ao iniciar o debate, julguei que estaria diante de um profissional que buscava aplicar diferenciações na sua forma de elaborar as aulas na escola, no tratamento com seus alunos, em comparação à sua formação profissional na graduação, que o havia direcionado essencialmente para treinamentos físicos, técnicos e táticos em clubes. Contudo, logo em seguida observei a seguinte fala:

Professor: *Então eu tive uma orientação de uma professora em uma escola de Juiz de Fora, que tinha um forte componente educacional, que me alertou para separar essa questão de clube e de escola, o tecnicismo do escolar... e eu tive essa preocupação muito grande e fui muito bem orientado por ela... e isso me impulsionou a fazer uma pós-graduação no Paraná.*

Entrevistador: *E qual era o título da especialização que você fez?*

Professor: *Treinamento Desportivo de Alto Nível... (pequena pausa), mas mesmo assim eu quis fugir do treinamento desportivo. Eu quis ir para o lado psicológico, para o lado humano... então eu desenvolvi um trabalho de técnica de bioenergia, de meditação, de relaxamento, de respiração...*

Observa-se claramente a contradição do professor e em seguida, uma tentativa de explicar-se ou justificar-se a respeito de sua percepção do ato que cometera. Ao relacionar questões mais “psicológicas” do indivíduo, que eram de seu interesse, ele tenta ressaltar que isso tem relação com o “lado humano”, mais subjetivo. Apesar de concordar em parte com o professor, ele continua com uma acentuação de seu estudo *técnico* sobre bioenergia, respiração, entre outros.

Iniciando o debate mais especificamente sobre a questão central de nosso trabalho, realizei a seguinte pergunta:

Entrevistador: *Como você compreende, de um modo geral, o processo de avaliação na escola?*

Professor: *Eu acho que a gente tinha que ter o peso e altura pra gente ver o desenvolvimento de crescimento do aluno. Esse é um método que eu acho que deve ser feito. Outras formas de avaliar eu acho que ninguém testou até hoje. Habilidades de salto, de coordenação motora, lateralidade, etc.*

Nesse momento da entrevista, o docente parece se perder na resposta. Por trabalhar na referida escola com avaliações morfológicas de peso e altura dos seus alunos, ele responde que seu próprio método é aquele que deveria ser realizado. Percebo o forte caráter subjetivo relacionado ao seu desejo. Considerando que ele não respondeu a questão pedida, que tratava de uma visão mais ampla a respeito do processo de avaliação do conhecimento dos alunos na escola como um todo, ele ainda se precipita ao julgar que ninguém realiza avaliações do ponto de vista psicomotor na EF e demonstra nada conhecer sobre o assunto. Ora, as questões psicomotoras são, de fato, um dos principais focos da EF e estas sim, podem e devem ser avaliadas por meio de instrumentos específicos, sem levar os alunos às reprovações. Neste contexto, destacam-se os trabalhos de Go Tani, na área de desenvolvimento motor e de João Batista Freire, mais voltado a psicomotricidade na cultura infantil. Ambos são intelectuais consagrados na área, e trazem orientações claras a respeito da aprendizagem e avaliação motora no contexto da EF escolar.

Aprofundando a discussão sobre a avaliação na EF escolar, perguntei ao entrevistado:

Entrevistador: *Como você compreende o processo de avaliação na EF escolar?*

Professor: *Eu acho que muito de forma individualizada, (...) porque quando eu comecei a fazer avaliação aqui [na escola], que a gente precisa de rendimento [esportivo] (...) eu fazia velocidade, teste de Cooper, impulsão vertical, horizontal e sempre fiz estatística disso e*

jogava no Excell e tentava aumentar a performance desses meus alunos.

Convém argumentar que o professor destacou que sua prática na escola era completamente diferente daquela que ele realizava em clubes. Até o momento do diálogo, percebo apenas preocupações voltadas ao campo técnico do rendimento esportivo. Será essa a função da escola? Ou melhor, será essa a função da EF escolar? Haverá ambivalência nas falas do professor? Em recente trabalho (VARGAS; MOREIRA, 2011), verifica-se a questão da identidade profissional do Educador Físico e sua ambivalência na crise vivida pela sociedade moderna, e o caso aqui exposto reforça as conclusões do estudo. Ao mesmo tempo em que o professor demonstrou, em sua fala inicial, reconhecer e diferenciar que existem preocupações ou focos distintos entre a EF nas escolas e a EF em clubes, seu discurso apresenta graves confusões no que tange à execução prática de sua tarefa fim, ou seja, sobre sua identidade profissional. Ele afirma que, em sua escola, precisa de rendimento esportivo. Questiono: o que será feito, então, com os professores e alunos que não atingem tal rendimento técnico? São reprovados? São excluídos? São rotulados? Os professores perdem seu emprego se não vencerem competições escolares? Agregue-se a esse contexto que, durante toda entrevista, em nenhum momento o docente demonstrou preocupações com a formação crítica de seus discentes, o que, em meu entendimento, deveria ser o ponto básico de qualquer relação professor/aluno na escola.

O trecho a seguir, ainda que longo, é uma continuação imediata à questão anterior e merece ser lido antes de qualquer comentário:

Entrevistador: *Bom, isso [estes procedimentos técnicos] me parece estar aplicado às atividades extracurriculares que a escola realiza, certo? E na EF escolar, como ocorre o processo de avaliação?*

Professor: *Isso não está sendo feito... mas o viável é peso e altura, no entendimento assim, rápido... pra te responder. Mas eu acho que deveria ser feito algum tipo de avaliação em conjunto com todos os professores que estão participando da equipe de EF dessa escola, montar um esquema pra poder achar um denominador comum desse desenvolvimento do aluno.*

Entrevistador: Sabemos que avaliação escolar recebe até hoje, influência da Taxonomia de Bloom, na qual o indivíduo deve ser avaliado em 3 domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo. Isso ocorre aqui na sua escola?

(Pequena pausa) Nós estamos testando isso aqui já tem uns 3 anos, eu acredito. Mas nem todo mundo leva a sério este tipo de avaliação. “Chuta” uma avaliação qualquer pra dizer que fez.

A despeito de reconhecer que o entrevistado apresenta alguma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, quando diz que deveria existir uma avaliação em conjunto com os outros professores, ele chega a tamanho ponto de confusão e informa que na EF escolar de sua instituição não ocorre nenhuma avaliação. Porém, ao ser informado sobre as categorizações de Bloom na pergunta seguinte, ele parece “se lembrar” que seus alunos são avaliados dessa forma, e reconhece (tranquilamente) que parte dos professores não realiza o processo com a devida seriedade.

Cabe aqui uma reflexão: o que será a *seriedade* avaliativa para este professor se ele nem se lembrava do processo realizado em sua escola? E para os demais? Será quantificar? Atribuir números a atributos altamente subjetivos? Será a formalização do processo que possui o verdadeiro valor? A situação descrita não representará a busca pelo almejado *status* científico tão ressaltado na literatura atual de EF (BRACHT, 2007; VARGAS, MOREIRA, 2011)? Particularmente, já conheci professores de EF que realizam este mesmo tipo de avaliação, imputando a nota máxima a cada um desses atributos (principalmente aos afetivos) pelo fato de não se julgarem aptos a avaliarem tais aspectos. Julgam que a EF não precisa de avaliações neste sentido, pois nela objetiva-se o lúdico, a vivência corporal, o lazer... enfim, aspectos muito mais relacionados ao prazer. Tais assertivas me parecem bons argumentos contra as exigências burocráticas institucionais que, por vezes, não fazem o menor sentido. Esse reconhecimento sim, me parece responsável e repleto de seriedade.

Na continuação da conversa, destaco que o entrevistado me surpreendeu com o detalhamento de todo o processo avaliativo, quando foi questionado da seguinte forma:

Entrevistador: Como é a divisão desses campos [avaliativos]?

Nós temos a frequência [do aluno]... vamos supor, de 10 pontos no total, a frequência equivale a 70% e esses 3 domínios [de Bloom] recebem um ponto pra cada um deles (...) que são os restantes 30%. O cognitivo é a habilidade dele no futebol, na natação, no basquete... ele vai ser avaliado cognitivamente na modalidade dele. No afetivo é se ele integra bem com os colegas (...).

Vemos que a EF recebe uma quantificação percentual de setenta por cento (70%) referente à presença do aluno nas aulas. Os demais trinta por cento (30%) são atribuídos aos três (03) aspectos já citados. Além de verificar que o professor não soube explicar o que significa um processo cognitivo (relacionando-o ao desenvolvimento motor das subáreas esportivas) e que ele avalia seu aluno afetivamente pela integração com os outros (fico pensando na angústia dos tímidos), percebo claramente não existir qualquer preocupação avaliativa sobre um “conhecimento” que tenha sido ministrado aos mesmos, fato que me parece comum na área. Que conhecimento, de fato, a EF ensina? Assim, nas suas múltiplas subáreas, parece não ser possível encontrar um denominador comum, ou seja, no sentido epistemológico, a EF não consegue oferecer uma identidade para os seus profissionais (VARGAS; MOREIRA, 2011).

Caminhando para o final da discussão, o entrevistado apresentou argumentos a respeito do seguinte questionamento:

Entrevistador: *Nos últimos anos, parece ser um entendimento comum a percepção de que os alunos estão se afastando das práticas de EF na escola. Você considera que isto esteja ocorrendo? Em caso afirmativo, a quais motivos você atribui tal evasão?*

Professor: *Essa é uma pergunta muito complexa e pode emitir pareceres pra todos os lados. Pode ser culpa do próprio professor que não se envolve com a disciplina, (...) pode ser do aluno também preocupado com o futuro profissional dele na faculdade... e ele está atrás de nota. Pode ser também falta de apoio da instituição (...) por julgar a EF uma submatéria (...) ou a logística da escola não ser suficiente para o aluno ter uma qualidade de vida, por exemplo, pra ele tomar um banho depois da aula de EF (...) (Grifo meu).*

Neste ponto, o professor apresenta fortes argumentos sobre a evasão de alunos na EF. Mesmo reconhecendo os múltiplos motivos apresentados, destaco essencialmente a preocupação do aluno com as notas, ou seja, com o sistema avaliativo construído pela

modernidade e que o persegue durante todo o ano letivo. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 12), a “nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano”. E isso pode ser tranquilizador para alguns, mas perturbador para outros, considerando ainda que a mensagem se estende à família no sentido de “intervir antes que seja tarde demais” (Idem). Questiono: qual a real necessidade de levar a EF às mesmas angústias, ao poder e ao controle exercidos pelo sistema, se ela não exige um conhecimento de seus alunos?

Assim, após toda a argumentação apresentada, sustento que a EF **não deva ser avaliada** na escola. Nós (professores) não precisamos disso, muito menos nossos jovens. Numa ótica histórica e evolutiva, defendo que as práticas pedagógicas existentes na área estão à frente de todo este sistema educacional que impera há séculos e nós precisamos utilizar isso a nosso favor. Assim como em outros campos do “conhecimento”, e aqui cito a Arte e a Psicanálise como exemplo, convivemos muito bem com a ausência da razão, e tal assertiva não significa, em nenhuma hipótese, irracionalismo. Na qualidade de docente, atuando há muitos anos na escola, posso confirmar que os alunos, ou pelo menos boa parte deles, são mais felizes na EF por terem (talvez) um “menor receio” em serem julgados, classificados, estereotipados (e, por vezes, condenados) pelo seu professor. Completa meu argumento, a íntima relação que a área possui com prazer, lazer e estética, categorias também altamente subjetivas. Portanto, questiono: vamos avaliar o quê e para quê? De acordo com Perrenoud (1999, p. 26),

(...) sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos *declarados* e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas.

Ademais, convém destacar também as falas repletas de sarcasmo de outros profissionais a respeito das “notas” em EF nos “conselhos de classe”. Tais momentos, muitas vezes,

exemplificam a ausência de diálogo entre os grupos de professores. Cada um ditando sobre o aluno sentenças definitivas e irrevogáveis, impermeáveis a quaisquer relações entre as áreas de conhecimentos, a

quaisquer encaminhamentos ou alternativas consensuais sobre o aluno que está sendo avaliado (HOFFMANN, 2005, p. 27).

Como exemplo, em reunião de um determinado Conselho de Recuperação de alunos com notas abaixo da média em uma determinada escola pública, também de Juiz de Fora, MG, pude presenciar o desprestígio de colegas de outras áreas a respeito do trabalho desenvolvido pela EF. Em certo momento, uma professora (de História) enumerou as diversas notas de um aluno que estava tendo sua aprovação julgada pelos membros. Todas as notas das disciplinas consideradas “mais cognitivas” oscilavam entre cerca de 4 e 5 pontos. Ao final do relato, a mesma professora citou, em forte tom de deboche, que apenas em EF o aluno havia tirado 10. Para além da falta de ética da profissional, destaco que a sua crítica foi pertinente. Obviamente, a nota 10 destacada não traduz uma “realidade conceitual” sobre o tal aluno em EF pelos inúmeros argumentos já expostos neste documento, assim como as demais notas baixas nas disciplinas científicas não refletem incompetência ou ignorância da criança. Afinal, na história da Ciência, o conhecimento científico já foi, inúmeras vezes, questionado por sua incapacidade em refletir a realidade física e social do mundo. Não será plausível, então, entendermos que a busca por uma educação única, padronizada e/ou uniforme, na qual se trate os alunos da mesma maneira e aplicando-lhes o mesmo tipo de provas ou testes, seja frágil em termos científicos e agressiva em termos éticos?

A despeito da importância da questão, o fato que tento mesmo chamar a atenção após tal relato, consiste na inútil insistência de levarmos a EF a tal conflito e a tal exposição. No contexto citado, não podemos sequer defender a nossa área. Ora, se todo o processo avaliativo já é frágil por excelência, o da EF parece sê-lo em escala ainda maior. Em comparação com as demais disciplinas, verificamos que estas (pelo menos) possuem instrumentos e linguagens pertinentes a cada uma. Todavia, no processo avaliativo da EF na referida escola não percebi nada além de um controle de faltas que representava setenta por cento da nota final e de uma (pseudo) quantificação de atributos cognitivos, afetivos e/ou psicomotores, que representavam os restantes trinta por cento do grau do aluno. Resta-me mesmo questionar: como um professor consegue avaliar em décimos tais aspectos, sejam eles objetivos ou subjetivos, sem qualquer instrumento? Ironicamente, questiono:

terá ele um “aparelhinho eletrônico centesimal (senti)mental” capaz de identificar os números 0,6 ou 0,8 para atributos cognitivos ou afetivos, por exemplo? Definitivamente, não posso coadunar com a fragilidade de tais critérios.

Considerações finais

Hoffmann (2005) destaca que a avaliação educacional (em todos os níveis) está consolidada de tal forma que qualquer alternativa diferente de proposta, para muitos tradicionalistas, perpassa por grande descrédito, senão pela utopia. Considerando o tecnicismo, as estatísticas educacionais, os interesses econômicos e as relações de controle e poder inerentes ao processo na modernidade, resta-me concordar... e talvez com certo grau de ceticismo num “amanhã mais democrático” para as áreas “mais cognitivas” escolares. Tal descrédito, informa a autora, contribuiu para a escassez de pesquisas na área que pudessem trazer bases teóricas consistentes para um maior avanço.

Contudo, fica-me clara a noção de que a área da EF escolar pode ser a mola propulsora de um novo porvir a respeito das práticas de avaliação num mundo “pós”, ou pelo menos, digo, num mundo mais reflexivo sobre as segregações e injustiças, reflexos nítidos de tal processo. Quero dizer, em síntese, que sejam neste porvir, **respeitadas as diferenças** existentes entre os alunos em todos os níveis da escola.

Caminhando para uma tentativa de conclusão deste trabalho, sustento que, praticando livremente uma EF sem avaliação, os alunos possuem mais potencial para atingirem os objetivos que, de alguma forma, são previstos. Reitero: julgo que o medo seja mesmo um diferencial. Na EF, somos livres de “amarras” lógicas, mas por vaidade intelectual, alguns segmentos profissionais da área (e de diferentes instituições modernas) parecem buscar incansavelmente uma legitimidade, uma (pseudo) identificação com o *status* científico que a EF não oferece (suponho nunca oferecerá). Um *status* que nos prenderia a grilhões já rompidos por nossa essência de relações subjetivas com o “conhecimento” e com o próprio aluno.

Então, o que me parece claro é que, a avaliação na EF escolar, ao invés de cumprir com sua real utilidade para os indivíduos (alunos e professores), continua a ser: (1) um

artifício de poder utilizado por algumas classes de profissionais tradicionais e desacostumadas ao diálogo, para tentar alcançar esse *status* científico. Como não ocorre a consumação do ato, porque é fato que a EF não produz um “conhecimento”, a crise na área – tão enaltecida na literatura pertinente – perdura; e (2) um **artifício de controle** que visa uma tentativa de obrigar os alunos a participarem das aulas num processo de emulação contra o sistema avaliativo dominante e ameaçador. Elementar: diante do medo imposto pelos concursos e vestibulares que afastam os alunos das práticas escolares de EF, obrigando-os a estudar cada vez mais, a mesma tenta se utilizar dos mesmos recursos ameaçadores para manter o aluno próximo, ou seja, “algemado”. Assim, combate-se o medo com mais medo, o que só ocasiona maior resistência por parte dos discentes. Ressalto que deveríamos buscar (com tranquilidade) alternativas pedagógicas atrativas e prazerosas que mostrem ao aluno a importância da prática da EF, inclusive para auxiliar contra a pressão oriunda dos inúmeros concursos existentes, sem notas e sem reprovação.

Convém destacar minha compreensão de que possíveis mudanças no processo avaliativo na EF, sejam num sentido democrático ou de qualquer outro mais humanizador, não abortarão por completo os aspectos de controle e poder já amplamente citados na literatura pertinente (FOUCAULT, 2008; PERRENOUD, 1999). Todavia, tais aspectos poderão, talvez, ser encarados como algo “menos perverso” do que como é feito atualmente. Trata-se sim, de um grande desafio e não podemos nos acovardar. Assim, fico com Paulo Freire, quando tantas vezes nos mostrou que a gente tem é que lutar para tornar possível o que não parece possível... tarefa essa entendida como um constante redesenho do mundo.

Enfim, o que me resta de momento, é tentar finalizar esta etapa da discussão com um leve tom de ironia, ou seja, supondo que a **Educação Física** está para além das avaliações e das epistemologias... Bom, pelo menos a Educação Física Escolar, na qual acredito, está.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3 ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Identidades em desalinho: um estudo de campo na formação em Educação Física. **Educação Unisinos**, Vol. 15, n. 03 set/dez, 2011, p. 215-224.