

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSOS REGULATÓRIOS E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS

## *SCHOOL LEARNING ASSESSMENT AND PHYSICAL EDUCATION: REGULATORY PROCESS AND EMANCIPATING POSSIBILITIES*

Amparo Villa CUPOLILLO<sup>1</sup>

### RESUMO

A credibilidade nas medidas decorrentes dos processos avaliativos em diversos níveis educacionais parece ter, nos últimos anos, logrado patamares elevados. Sendo a Educação Física, por razões históricas, uma disciplina que possui certo afrouxamento em seu processo avaliativo, muitos professores reivindicam o direito efetivo de retenção do aluno como forma de atingir um status igual ao das demais disciplinas. O ponto de vista posto, aqui, em discussão, busca refletir sobre uma possível contraposição a essa suposta “desvantagem” da Educação Física, ou seja, sobre a possibilidade de que o afrouxamento da pressão da reprovação possa permitir uma vantagem para a Educação Física, permitindo ao trabalho pedagógico ser encaminhado para uma perspectiva emancipatória e libertadora.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem, Educação Física, Emancipação.

### ABSTRACT

The credibility on choices that come from processes of evaluation in different educational levels seems to have reached good levels in the last years. As Physical Education, for historical reasons, is considered as a discipline that has some flexibility on its process of evaluation, many teachers require the effective right of failing the student as a way to have an equal status in relation to other disciplines. The point of view that is under discussion here searches to think about a possible counterpoint to this supposed “disadvantage” of Physical Education, about the possibility that weakness of pressure on failing may allow an advantage for Physical Education, allowing that the pedagogical work follows a perspective of emancipation and liberty.

**Keywords:** evaluation of learning, Physical Education, emancipation.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rio de Janeiro, RJ. E-mail: <amparo@ufrj.br>.

## INTRODUÇÃO

“Para que fazer Educação Física se essa matéria não reprova?”. Essa pergunta/afirmação, ouvida cotidianamente nas escolas, incita-nos a diversas reflexões. Num primeiro momento, diante da aparente desvalorização que ela denuncia, o caminho mais fácil a percorrer é o de reivindicar, desesperadamente, a reprovação em Educação Física, buscando atingir um *status* igual ao das demais disciplinas. É desse modo que se comporta uma parcela de professores, acreditando que a reprovação lhes trará benefícios e prestígio, que julgam perdidos em algum lugar da história.

Não resta dúvida de que a cultura escolar constitui-se também pelas relações de poder entre os sujeitos que dela participam, e que a avaliação da aprendizagem é um aspecto fundamental de demarcação desse poder e controle por parte dos professores. Desse ponto de vista, o da imposição, a reprovação efetiva em Educação Física poderia deslocar seu papel no ambiente escolar para o lugar de mais um conteúdo obrigatório, impositivo, sem muito significado, mas com a possibilidade e o poder de decidir sobre a permanência na mesma série, ou a promoção do aluno para a série seguinte. Por outro lado, poderia acarretar problemas, até então pouco vivenciados pelos professores de Educação Física, referentes à angústia diante da decisão entre a aprovação ou a reprovação dos alunos frente aos processos avaliativos.

O ponto de vista posto aqui em discussão busca refletir sobre uma possível contraposição a esta suposta “desvantagem” da Educação Física, ou seja, sobre a possibilidade de que o afrouxamento da pressão da reprovação possa permitir uma vantagem para a Educação Física. Longe de tentar esgotar a questão, trata-se de problematizar o assunto buscando aprofundá-lo. O objetivo é pensar a avaliação em Educação Física frente às teorias e considerações mais recentes sobre avaliação da aprendizagem, e frente a alguns trabalhos sobre avaliação em Educação Física escolar, articulando suas abordagens de modo a facilitar as argumentações apresentadas.

Num primeiro momento, tentarei expor algumas considerações acerca do papel, inicialmente secundário, da avaliação no processo de aprendizagem, e a centralidade que, na atualidade, esse aspecto do processo educativo adquiriu, esboçando algumas causas e conseqüências. Articulando esta discussão às tendências e abordagens da Educação Física, buscarei nos autores proximidades com as teorias sobre avaliação, apresentando problematizações, que, no limite, são o próprio contraponto das reflexões desenvolvidas. Finalmente, resgatando Foucault, procurarei enfocar, ao tratar da Educação Física escolar, a educação do corpo no processo de escolarização de cunho disciplinarizador e higienista, o que marca profundamente as práticas avaliativas no interior das escolas.

### **Avaliação do processo educativo: de coadjuvante a protagonista**

A credibilidade nas medidas decorrentes dos processos avaliativos em diversos níveis educacionais parece ter, nos últimos anos, logrado patamares elevados, seja por meio das provas e disputas internas das escolas, seja por meio dos grandes exames do tipo vestibular, ENEM, SAEB. Alunos, professores e responsáveis andam reféns das medidas para qualquer tomada de decisão diante do sistema educacional.

Desenrolando essa história, encontramos em Barriga (1993) contribuições importantíssimas para compreendermos os motivos do ingresso dessa prática (avaliação) no processo ensino-aprendizagem. Uma articulação histórica parece inevitável: a vertente hegemônica de cunho empirista/positivista da ciência moderna e o pragmatismo quantitativo dos processos avaliativos baseados na psicologia comportamental e no modelo industrial do início do século. Procedimentos avaliativos tais como os testes, as fichas e escalas propostas por Tyler tiveram forte apelo frente ao modelo de

racionalidade científica calcada na centralidade matemática e quantificável das verdades científicas. A projeção de atitudes desejáveis encontrava-se, assim, no cerne das preocupações dos professores, que elaboravam instrumentos capazes de lhes fornecer provas da aquisição de tais comportamentos, saberes e atitudes.

Estas percepções vão dar origem a diversas proposições de avaliação; dentre elas, a que mais se destacou foi denominada “pedagogia por objetivos”. Conforme demonstra Sacristán (1997), essa concepção surgiu nos EUA, no início do século XX, fundamentada no modelo industrial taylorista, com suporte teórico da psicologia comportamental. A visão de eficiência para um desenvolvimento técnico planejado (utilitarista) passou a iluminar as ações da escola. Para isso, fez-se necessário estabelecerem-se metas definidas de alcance comportamental que encaminhassem mão-de-obra eficaz para um determinado mercado de trabalho.

A educação confundiu-se com um “treinamento” de hábitos e atitudes direcionados à formação do trabalhador adaptado ao mundo industrial em expansão. Educar com eficiência passou a significar produzir eficazmente comportamentos, atitudes, hábitos e habilidades previamente definidos e desejáveis pelo mundo do trabalho industrializado.

Aos professores coube a tarefa de definir e organizar, com competência técnica, os comportamentos a serem atingidos por seus alunos (operacionalização de objetivos); oferecer experiências e conhecimentos adequados para que estes alcançassem os objetivos propostos e, por fim, medir com precisão o alcance dos objetivos (avaliação), por meio dos comportamentos observáveis. A ênfase da avaliação fixou-se na mensuração de comportamentos a partir do previamente esperado pelos objetivos.

A pedagogia por objetivos forneceu e divulgou um modelo pedagógico que retirou do processo ensino-aprendizagem sua complexidade e, portanto, sua riqueza. Adotando um conceito de objetividade e mensuração das ações

humanas, reduziu o comportamento ao meramente observável, não permitindo compreender as demais possibilidades postas pela diversidade característica do humano. Afirmando que, diante de um estímulo, deveria existir uma única resposta correta, retirou a ambigüidade, a complexidade e a diversidade dos comportamentos, ações e pensamentos do ser humano.

Essa perspectiva, além de bastante disseminada nos cursos de formação de professores e em todos os espaços educativos, imprimiu um forte viés simplificador à educação e, especialmente, ao fazer pedagógico do professor. Durante o século XX, pôde-se constatar sua marcante presença nas publicações relacionadas à metodologia, à avaliação, ao planejamento e à didática geral, consolidando um pensamento educacional de caráter pragmático. Atualmente, assistimos a uma reatualização de seus pressupostos, por meio das diversas políticas de avaliação impostas pelos Estados onde o modelo neoliberal predomina.

### **Neoliberalismo, Estado avaliador e movimentos de resistência**

As políticas de avaliação da educação têm ocupado lugar de destaque nos sistemas de ensino de países onde predomina o modelo neoliberal. Afonso (2000) identifica uma necessidade de que se reatualizem as teorias sobre o Estado, para podermos compreender as novas estratégias postas no âmbito das políticas neoliberais. Para esse autor, os Estados neoliberais viveriam uma crise de legitimidade frente à organização contraditória do atual modelo, que lhes imporia, por um lado, a necessidade de se mostrarem mínimos nas políticas de cunho social, e, por outro, de se apresentarem fortes, austeros e grandes nas políticas intervencionistas em favor do capital. Para o autor, as políticas de avaliação tentam responder a essa crise, chamada por ele de crise de legitimidade, buscando motivar

os alunos e a própria sociedade, e deslocando a responsabilidade das conseqüências nefastas da falta de investimento na educação para as instituições e os indivíduos.

O efeito na educação tem sido observado no que se convencionou denominar “Estado avaliador”. Paralelamente ao praticado em outras esferas sociais, o Estado, na área da educação, retira-se enquanto financiador, mas mantém-se como controlador por meio dos processos avaliativos. Com essa estratégia, as políticas educacionais buscam movimentar o setor da educação em dois sentidos: no da legitimação do Estado enquanto órgão fiscalizador de uma educação de qualidade, com conteúdos e objetivos predefinidos e universalizados, e no sentido de uma corrida competitiva entre as Instituições de educação (tanto do setor público quanto do setor privado), promovendo-se uma mercantilização da educação.

Apesar de esta estratégia dirigir-se mais especificamente às avaliações institucionais, as avaliações da aprendizagem acabam sendo fortemente influenciadas, já que para a Instituição atingir um resultado satisfatório deve preparar seus alunos internamente para as disputas.

Afonso aponta para a necessidade de se romper com este modelo por meio da referência ao princípio da comunidade aludido por Boaventura Santos (2002). Para Afonso, a prática da modalidade formativa da avaliação, baseada no princípio da comunidade, pode tornar-se um movimento de resistência por parte dos sujeitos que consolidam a educação escolar.

A avaliação formativa, na perspectiva do autor, é uma modalidade que, sem abandonar o Estado enquanto local estruturador e definidor dos objetivos educacionais, modifica radicalmente a idéia de avaliação fundamentada no outro enquanto objeto do conhecimento, entendendo-a como um processo intersubjetivo. Tal tipo de avaliação busca desequilibrar o pilar da regulação por meio do resgate da solidariedade, da

participação, da reciprocidade, o que culmina no fortalecimento da emancipação. Ao priorizar o princípio da comunidade, busca-se valorizar pressupostos para um novo conhecimento baseado numa nova racionalidade cognitivo-instrumental, com novas inteligibilidades políticas, éticas e estéticas favoráveis à emancipação.

O termo “avaliação formativa” não é de exclusividade do referido autor. Portanto cabe ressaltar que, para ele, essa modalidade só se diferencia das demais de mesmo nome, enquanto tem como horizonte primordial o processo emancipatório. Afonso entende que a escola deve ter na comunidade sua maior referência, tanto em termos de propostas curriculares, quanto em termos de participação e atuação deliberativa e democrática no interior do ambiente escolar. Para ser perspectivada como emancipatória, a avaliação formativa deve necessariamente estar assentada na participação e decisão comunitária, o que requer dos sujeitos um alto grau de esforço no sentido de desenvolverem atitudes democráticas com todos os envolvidos no ambiente escolar.

A comunidade de que fala Afonso tem sua base na perspectiva de Boaventura Santos, que a entende como um princípio de regulação, porém menos contaminado que os demais (Estado e mercado). Nas análises de Santos (2002), o paradigma da modernidade esgotou-se enquanto possibilidade de superação e solução de problemas por ele criados. A emergência de um novo paradigma é, na visão do autor, um movimento que se vem anunciando, mesmo que sob um olhar especulativo, na fala de diversos autores, e possui, igualmente, diversas denominações.

Afonso identifica outros trabalhos que apresentam discussões que se encaminham para o fortalecimento do pilar emancipatório.<sup>2</sup> Concordando com o autor, entendo que movimentos de resistência são ações que acontecem no cotidiano ou no âmbito da política

<sup>2</sup> Afonso (2000: 125) cita Paulo Freire, Henry Giroux e Ana Maria Saul como autores que tiveram contribuições importantes no deslocamento da discussão da avaliação em direção a um processo de emancipação.

educacional, alicerçadas em princípios de emancipação, no dizer de alguns autores, ou de libertação, para outros.

Paulo Freire discorre sobre a temática em vários momentos de sua vasta obra, permitindo uma análise de sua concepção. Sua crítica radical e intransigente a todo o tipo de autoritarismo entre educador e educando já anuncia que o processo avaliativo deve distanciar-se de seu viés punitivo e castrador das diferenças.

Outro aspecto importante levantado por Freire (1982) é o da compreensão do aluno como sujeito do processo ensino/aprendizagem, partícipe de sua apreensão do conhecimento e, portanto, apto a dialogar acerca de sua própria avaliação com o professor. Da mesma forma, Freire identifica o processo de avaliação como um aspecto da prática pedagógica que acontece no cotidiano escolar e não num único momento determinado para ela. Assim, educador e educando vão construindo-a permanentemente ao longo do processo educativo, numa lógica dialógica e dialética em que o professor, ao avaliar, está, necessariamente, sendo avaliado e vice-versa. Em outro momento, Freire (2001) anuncia que o processo de avaliação escolar, ao utilizar critérios livrescos, promove um processo de exclusão das camadas populares, além de desconsiderar seus saberes como relevantes.

Ana Maria Saul (2001), outra autora citada por Afonso como propulsora de uma concepção teórica sobre avaliação numa perspectiva emancipatória, propõe o que ela denomina “paradigma emancipatório” como possibilidade de rompimento com as concepções autoritárias no campo da avaliação educacional. Saul (2001) construiu o paradigma da avaliação emancipatória, tendo como compromisso indispensável levar as pessoas envolvidas numa ação pedagógica a construir suas próprias atitudes e caminhos, num processo de liberdade e autonomia.

Esteban (2001 e 2003) apresenta outra perspectiva, encaminhando também a discussão rumo a um movimento de resistência. Para a autora, a avaliação da aprendizagem baseada na idéia de objetivos únicos para todos é um caminho

de exclusão de muitos. Entendendo o conhecimento como uma rede de intersubjetividades e, portanto, incontrolável, recheado e enriquecido pela diversidade, considera não existir ponto de chegada comum para os diferentes sujeitos que freqüentam a escola e se relacionam dando vida a esse espaço.

O processo classificatório e seletivo, característico de nossos sistemas avaliativos, é duramente criticado, e entendido como uma forma de hierarquizar comportamentos, atitudes e saberes. O professor, na tarefa de avaliar com objetivo comum, distancia-se de seu aluno; fragmenta-o; confere visibilidade a alguns saberes e oculta outros; mensura o que consegue observar; dificulta o diálogo entre o saber e o não-saber; prejudica, enfim, a riqueza do processo ensino-aprendizagem. Esse professor promove uma falsa afirmação entre conhecimento e ignorância, hierarquizando e punindo o que não considera saber.

Apesar de outros autores apresentarem concepções de avaliação que se colocam em oposição aos processos hegemônicos classificatórios, punitivos e excludentes, este trabalho terá como balizadoras as idéias dos autores descritos. Primeiro porque eles indicam perspectivas com as quais mantenho fortes identificações; além disto, as articulações pretendidas com a área de Educação Física parecem facilitadas com os argumentos por eles defendidos.

### **Avaliação em Educação Física - pressupostos teóricos, critérios e conteúdos**

Registros históricos que tratam da temática da avaliação em Educação Física demonstram haver ligações significativas entre ela e as práticas avaliativas das demais disciplinas escolares. Faria Junior (1986), ao levantar dados da legislação e mapear as obras que serviram de base aos planejamentos dos professores do ensino superior durante o século XX, traz

importantes contribuições às análises, que indicam mais uma conformação acrítica em relação aos pressupostos hegemônicos do que propriamente uma carência de fundamentações teóricas.

A pedagogia por objetivos, desenvolvida por Tyler, aparece como a grande referência da avaliação em Educação Física desde o início do século XX. Porém, como atesta Faria Junior, foi com a assinatura do Decreto n. 69450/71 que o paradigma da pedagogia por objetivos incorporou-se legalmente a um texto sobre Educação Física. Esse decreto, que teve grande influência dos estudos dos fisiologistas, preconizava objetivos para a Educação Física em todos os níveis de ensino, com ênfase na aptidão física, por meio de testes elaborados e divulgados pelo próprio MEC.

Faria Junior (1986, p. 33) indica que o modelo de avaliação curricular desenvolvido por Stufflebeam, que, para Saul (2001), é fortemente relacionado à pedagogia por objetivos, foi difundido na Educação Física brasileira por meio de professores que compareceram ao Congresso da *Fédération Internationale d'Education physique* em Jyväskylä, na Finlândia, em 1976. Essa influência está diretamente ligada aos acontecimentos da época nas outras áreas. Saul observa que o primeiro documento brasileiro sobre avaliação de currículo divulgado oficialmente pelo MEC no Brasil recomendava a utilização do modelo de avaliação de Stufflebeam.

Esse modelo de avaliação, surgido na década de 70, caracteriza-se por promover uma forte valorização da objetividade, fidedignidade e matematização dos dados recolhidos dos alunos por meio dos instrumentos de avaliação, que têm como objetivo subsidiar o avaliador na tomada de decisões. Sem atentar para outras dimensões possíveis no desenvolvimento do aluno, esse modelo enfatiza o papel do avaliador e a comparação entre os resultados previstos e os alcançados, invisibilizando quaisquer outras potencialidades que porventura possam estar emergindo.

Objetivando a performance e a aptidão física, a Educação Física brasileira teve sempre no domínio motor sua principal - para não dizer única - referência de trabalho e atuação. Conferindo ênfase aos resultados quantitativos determinados por testes de aptidão física ou de performance técnica dos movimentos corporais, essa parece ter sido, historicamente, a marca da avaliação da aprendizagem nessa disciplina. Até a década de 80, poucas tentativas,<sup>3</sup> geralmente mal sucedidas, foram feitas buscando incorporar outros aspectos do desenvolvimento humano como seus objetivos.

Restrita ao domínio motor, coube à Educação Física difundir um modelo de atuação ancorado em pressupostos tecnicistas de aquisição de desempenho motor, muitas vezes desvinculado das demais ações da escola e do próprio aluno, o que denunciava sua fragilidade frente aos conhecimentos do campo pedagógico e didático. É ainda Faria Junior quem nos revela terem sido as licenciaturas em Educação Física as últimas a introduzirem os conteúdos de Didática e Prática de Ensino em seus currículos, apesar de já haver determinação legal desde 1962 a esse respeito. Segundo o autor, a introdução desses conteúdos nas licenciaturas em Educação Física só ocorreu na década de 70.

Há que se ter em vista que a concepção de corpo divulgada pela Educação Física desde o século XIX, no Brasil, teve fortes vinculações com o movimento higienista e as perspectivas disciplinadoras do militarismo. Tanto o movimento higienista quanto o modelo disciplinar dos militares possuem um viés marcado pelo que Foucault (1979) denomina "micro poderes disciplinarizadores", que conformaram o indivíduo na modernidade. A idéia de universalidade de vontades sociais foi divulgada, principalmente, por meio de um poder material, exercido sobre o corpo num processo de investimento e adequação de hábitos e padrões corporais. Foucault identifica, com muita clareza, a partir do século XVIII, as marcas desse poder na valorização dos

<sup>3</sup> Estas tentativas foram descritas, por todos os autores pesquisados, como avaliações do domínio cognitivo, atentando, em sua maioria, para conhecimentos das regras desportivas, histórico e fundamentos dos esportes e alguns conceitos na área de saúde, higiene e cuidados corporais.

movimentos ginásticos, na exaltação do belo corpo, no incentivo ao desenvolvimento muscular, que conduziram a um investimento obstinado e meticuloso no corpo, principalmente das crianças e dos soldados.

Confirmando os dados apresentados por Faria Junior, Pedro Josuá (1986) apresenta duas perspectivas de avaliação que influenciaram a Educação Física escolar: a pedagogia por objetivos, denominada em seu texto “paradigma agrobotânico”, e a avaliação iluminativa ou paradigma sócio-antropológico, afirmando ter sido a primeira a que mais predominou. O autor, ao definir as características de cada um dos modelos, considera ser o segundo o mais indicado para dar conta das diversas possibilidades imprevisíveis do processo ensino-aprendizagem, alertando para comportamentos que extrapolam o engessamento promovido pelos objetivos operacionalizados.

Josuá (1986) caracteriza o paradigma agrobotânico como uma perspectiva de avaliação tradicional ou clássica. Priorizando os dados e as análises estritamente estatísticas, esse paradigma derivou-se da psicologia experimental e da psicométrie. Sua analogia com a agrobotânica dá-se, exatamente, por considerar que, nesse campo do conhecimento, os processos de experimentação e verificação de resultados acontecem por meio de análises estatísticas, similares às que se preconizam nos processos avaliativos tradicionais.

O segundo paradigma citado por Josuá apóia-se na Antropologia Social, na Sociologia e na Psicanálise. Como características principais, o autor cita uma consideração maior da percepção do sujeito avaliado; uma contextualização do *objeto* da avaliação; uma valorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos e uma preocupação mais acentuada com o ambiente do que com o produto da avaliação.

Levando-se em conta a data de publicação do texto, é interessante observar que, apesar de não abrir mão da exclusividade motora no ensino da Educação Física e de suas medidas, Josuá apresenta algumas elaborações que sugerem,

inclusive, uma possibilidade de se repensar a redução da reprovação em Educação Física escolar com a mudança de paradigma. Ou seja, suas reflexões apresentam um deslocamento para aspectos qualitativos no processo de avaliação, indicando ser a individualidade um valor quando se tem que tomar atitudes diante dos dados coletados.

Outro importante trabalho sobre avaliação em Educação Física é a Dissertação de Nádia M. P. de Souza, de 1990. Seu texto trata de identificar as tendências da avaliação escolar dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino do Município de Nova Iguaçu. Corroborando os resultados atestados pelos demais autores, Souza identifica que 72,2% dos professores pesquisados declararam praticar uma avaliação, chamada por ela de clássica, que, segundo as características apresentadas, coaduna-se com o que vimos considerando ser a pedagogia por objetivos.

Em sua pesquisa, Souza observou que a grande maioria dos professores (86%) considerava serem as habilidades desportivas os objetos primordiais da avaliação em Educação Física, atestando uma permanência do conteúdo tecnicista dessa disciplina. Os outros aspectos avaliados diziam respeito a interesse, participação, frequência, pontualidade, relacionamento e conhecimentos de regras. Porém não apresentaram critérios definidos que pudessem elucidar como esses aspectos entrariam na avaliação, demonstrando uma incongruência entre o declarado e o efetivado.

Outro ponto importante da pesquisa foi a análise dos fatores diagnosticados pelos professores como obstaculizadores da prática avaliativa. A maioria identificou nas instalações e recursos, na organização da escola e na falta de estrutura da Educação Física os motivos principais da fragilidade dos processos de avaliação nessa disciplina.

Os três autores, enfim, apresentaram um forte viés regulador nas práticas avaliativas da Educação Física escolar. Seja por meio dos testes de aptidão física ou de performance

humana, o que se pode constatar é que, com ou sem fragilidade teórica, os pressupostos utilizados anunciam relações estreitas com concepções hegemônicas de cunho pragmático.

### **Possibilidades de transformar a regulação em emancipação na avaliação em Educação Física escolar**

Levando-se em conta a discussão de Boaventura Santos sobre os pilares da regulação e da emancipação, e a vinculação histórica dos modelos de avaliação escolar, podemos dizer que esta esteve, hegemonicamente, ligada ao pilar da regulação. Seus modelos relacionados à aquisição de comportamentos e saberes únicos, desconsideraram - e continuam a desconsiderar - percursos diferentes e culturas diversas e ímpares, que se fazem presentes no ambiente escolar. A heterogeneidade, tantas vezes alardeada nas obras pedagógicas, tomada como importante e essencial no processo ensino-aprendizagem, é massacrada na hora da avaliação.

Tendo como resultado a exclusão e o distanciamento entre alunos e professores, a avaliação, junto com tantos outros aspectos, tem reforçado o pilar regulatório da instituição escolar. Classificando, hierarquizando, e conferindo visibilidade apenas a alguns comportamentos e saberes considerados importantes, a escola vem perdendo a oportunidade de se aproximar dos interesses de seus alunos e de compreendê-los, especialmente aqueles provenientes das classes populares. Ao se distanciar, acaba por exigir comportamentos que não condizem com a realidade vivida por eles fora do ambiente escolar. Os diálogos parecem não fazer sentido. Recheados de ambigüidade, professores e alunos dialogam como se falassem línguas diferentes.

Vários são os aspectos que aproximam a escola de um ambiente em que a regulação sobressai. Porém a avaliação, como bem demonstrou Afonso, vem-se impondo como um

dos principais. O poder de definir sobre a retenção ou a promoção, sobre quem sabe e quem não sabe, quem progrediu e quem estagnou, quem é capaz e quem não é, confere à avaliação um caráter de domínio sobre a vida, pelo menos escolar, autorizando a escola, a definir a permanência ou exclusão do aluno.

Em Educação Física, o que se observa é um afrouxamento dos mecanismos de pressão dos processos avaliativos. Esse fato não ocorre simplesmente porque os professores percebem que a avaliação é um mecanismo de poder regulatório da escola, mas por uma desconsideração histórica do conteúdo da Educação Física. Por não ser considerada essencial, por se entender que ela não acrescenta nada de fundamental à vida dos estudantes, sempre esteve à margem das decisões da escola tidas como importantes. Até bem pouco tempo atrás, nem os Conselhos de Classe eram freqüentados obrigatoriamente por esses professores.

Como já dito anteriormente, sob esse ponto de vista, reivindicar a participação nas decisões sobre aprovação e reprovação por meio de mecanismos mais arrojados de avaliação parece ser a saída mais honrosa para a Educação Física. Afinal, ela estaria conquistando o que vem tentando há anos, ou seja, sua afirmação enquanto uma disciplina igual às demais. Porém a desvalorização principal da Educação Física é decorrente de uma visão utilitarista da escola, que só perspectiva uma educação ligada ao mundo do trabalho.

A visão adotada aqui entende que a Educação Física contribuiria muito mais se tomasse outro rumo no ambiente escolar. Se começasse a observar as possíveis vantagens da não reprovação e fizesse um uso diferenciado do processo de avaliação da aprendizagem.

O campo de atuação da Educação Física, diferenciado em relação ao das demais disciplinas, pode oferecer subsídios para uma visão de outras dimensões do desenvolvimento pouco visibilizadas pela escola. A corporeidade, desconsiderada enquanto elemento importante



e essencial do desenvolvimento do ser humano, permite muitas possibilidades de compreensão e aproximação do aluno. O corpo, palco das sensações de prazer, dor, repressão, felicidade, tristeza e muitas outras, torna-se, aparentemente, invisível no ambiente escolar, diante do poder, quase absoluto, exercido pelo domínio cognitivo.

A escola, ao valorizar excessivamente um único aspecto, perde a oportunidade de reconhecer outras dimensões que permitem compreensões mais amplas sobre seus alunos e, conseqüentemente, sobre o ser humano. A dimensão corporal favorece o extravasamento de emoções, sensações, sentimentos e conhecimentos de forma diferenciada, exibindo o mesmo indivíduo em perspectivas às vezes nunca vistas. Isto pode explicar as observações díspares e contraditórias que acontecem nos Conselhos de Classe entre os professores de Educação Física e os das demais disciplinas, e que, na maioria dos casos, são explicadas de forma simplista, sem serem exploradas e usadas em favor do aluno.

Tomando como base a perspectiva foucaultiana, podemos considerar que a escola, por um lado, mantém uma aparência de invisibilidade da dimensão corporal, mas, por outro, exerce um forte poder sobre a materialidade corporal de seus alunos, por meio da conformação de hábitos, que vão desde a disposição das carteiras nas salas de aula até as aulas de Educação Física, em que a dimensão corporal é explicitamente tratada. O cotidiano escolar favorece, por meio de seus rituais, um controle espaço/temporal dos gestos e movimentos de seus sujeitos.

É ainda Foucault (1979), porém, quem nos ajuda a perceber os diversos movimentos contra-hegemônicos que não cessam de emergir diante das investidas do poder. Assim, a escola, ao tentar impor modelos e padrões corporais por meio de seus códigos disciplinares presentes em diversos momentos e ações, vê-se, muitas vezes, diante de reações inesperadas, que podem ser entendidas como reivindicações do próprio corpo contra o poder. Por outro lado, a cada

reação reivindicatória do corpo, efetiva-se uma contra-ofensiva do poder, que, longe de recuar, desloca-se, penetrando de diferentes formas, complexificando e dificultando a percepção de sua presença.

A exploração econômica da erotização é, no dizer de Foucault, a nova face do poder sobre o corpo. Quando se estimula e intensifica uma preocupação cada vez maior com o corpo, ele é utilizado de forma autoritária, determinando um padrão, um modelo do qual todos necessitam se aproximar. O “controle-repressão” é, então, transformado em “controle-estimulação”. Essa discussão parece essencial para a Educação Física, já que a estimulação da dimensão corporal está na base de suas ações cotidianas. Estar atento às diferentes formas de estimulação, reconhecendo em que medida ela se caracteriza enquanto poder, desvelando e desestruturando sua face autoritária e dominadora, torna-se fundamental para uma prática que se deseja libertadora.

Apesar de todos os percalços históricos da Educação Física escolar, apesar de seu atrelamento visceral aos preceitos militares, apesar de sua condição disciplinadora, seletiva, competitiva e eugênica, há que se considerar o esforço contra-hegemônico dispendido por uma parte significativa de seus profissionais, especialmente após a década de 80. Pensar uma possibilidade transformadora da Educação Física escolar tendo como ponto fundamental a avaliação implica pensar nessa parcela de professores que tem, incessantemente, buscado teorizar e praticar uma Educação Física que entende a dimensão corporal como outra forma de apreender e estar no mundo, complexificando a visão de organização, desenvolvimento e aquisição do conhecimento do ser humano.

A partir dos anos 80, muito se produziu em Educação Física escolar. Alguns autores permaneceram em discussões de cunho biologicista na visão de corpo, e se ativeram, principalmente, à Psicomotricidade e à

Aprendizagem Motora<sup>4</sup> como alternativas para a escola. Outros autores<sup>5</sup> buscaram na Antropologia, na Sociologia e na Psicologia vygotyskiana fundamentos para perspectivar outra concepção de corpo que subsidiasse as ações da Educação Física escolar. Esse segundo grupo de autores dá conta de formulações que caracterizam o corpo a partir de sua construção histórico-cultural, como suporte de símbolos. Sem abandonar sua dimensão biológica, tentam transpô-la, acrescentando aspectos que informam dimensões de caráter antropológico e sociológico, principalmente. Essas formulações modificam os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos pela Educação Física na escola, deslocando-os para um trabalho de conhecimento e vivência da chamada cultura corporal.

Essas são algumas expressões de um movimento inaugurado pela Educação Física a partir dos últimos 20 anos. Entendo que a valorização das diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000. BARRIGA, Angel Díaz (org.). *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Aspecto cognitivo da avaliação da Educação Física. In:

FARIA JUNIOR, A. G. (Org.). *Fundamentos Pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

FREIRE, Paulo. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JOSUÁ, Pedro Henrique Teixeira. Avaliação em Educação Física: sugestões e questionamentos. In: FARIA JUNIOR, A. G. (org.). *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Nádia Maria Pereira de. *Tendências da avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar*. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1990.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

<sup>4</sup> Esses autores fazem parte das abordagens Desenvolvimentista e Psicomotora da Educação Física escolar, que são, entre outros, Go Tani e Vítor da Fonseca.

<sup>5</sup> Esses autores desenvolveram outras duas abordagens da Educação Física escolar, denominadas Sistêmica e Crítico-Superadora, e são, respectivamente, Mauro Betti e Celi Taffarel, Valter Bracht e Lino Castellani, entre outros.