

Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas

*Marcilio Souza Júnior**

Resumo: A Educação Física precisa reconhecer que, para mudar e transformar as avaliações em práticas significativas, é importante transformar a própria área como um componente curricular significativo para a formação do indivíduo na escola. Diante disso, nós, professores, não precisamos temer; necessitamos é experimentar práticas avaliativas alternativas, diferenciadas, que coloquem o aluno como sujeito dessa avaliação. Neste sentido, o texto se propõe a recuperar a trajetória legal da Educação Física que tem implicações diretas com as suas diferentes práticas avaliativas, ao longo de sua história no Brasil. Partimos de uma aflição, de uma queixa, existente em nosso meio, acerca da avaliação no ensino da Educação Física na escola de educação básica, principalmente após a promulgação da nova LDB (9.394) e concluímos pensando práticas avaliativas mais significativas.

Palavras-chave: Educação Física, avaliação, leis.

Abstract: Physical Education professionals need to recognize that, in order to make a change and transform evaluation into significant practice, it is important to make changes in the area, as a significant curricular component to the formation of an individual at school. In face of this, we teachers do not need to fear. We need to try distinct and alternative evaluative practice in which the student is the subject. In this sense, this text proposes to retrace the legal route of Physical Education, which has direct relationship with different patterned evaluative practices during its history in Brazil. Our starting point is a complaint that is heard in our field, regarding evaluation in Physical Education at Elementary Schools, mainly after the promulgation of the new educational guiding law (LDB 9.394). Our conclusion is a reflection about more significant evaluative practices.

Key words: Physical education, evaluation, laws.

* Professor, Coordenador do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos do Centro de Estudos em Educação Física e Esportes da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE). m.souzajr@uol.com.br

1. Um problema que aflige os professores de Educação Física: avaliação do rendimento escolar

Discutir práticas avaliativas no rumo de aprendizagens significativas em um determinado componente curricular da educação básica, como é o caso da Educação Física, significa refletir sobre a própria legitimidade deste componente na escola, pensando seu papel social, sua caracterização e estruturação, incluindo aí concepção e procedimentos de avaliação.

Para iniciarmos tal reflexão, recuperamos uma problemática levantada constantemente por professores de Educação Física na atualidade. Muitos professores se queixam de que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) causou grande impacto na Educação Física, no que diz respeito à avaliação. Geralmente se referem ao desprestígio da Educação Física diante do aluno, devido à impossibilidade de sua reprovação neste componente curricular.

A problemática desta queixa é: “Como a atual LDB estabelece a carga horária do ano letivo pelo somatório dos componentes curriculares em, no mínimo, 800horas-aula (h/a)/a, a serem cumpridas em 200 dias letivos; como ela dá ao aluno o direito de faltar até o limite de 25% dessa carga horária anual; e como a Educação Física tem como critério de avaliação preponderante, ou talvez até exclusivo, a apuração da assiduidade, ou seja, o controle da frequência — mesmo que os alunos faltem a todas as aulas de Educação Física, o que equivale aproximadamente a 80h/a anuais, considerando a periodicidade de duas aulas semanais, que é a mais comum — eles não serão impedidos de serem promovidos para a série, etapa ou ciclo seguinte por esse resultado de avaliação em Educação Física”.

Na queixa relatada acima, vemos que os alunos podem ser aprovados para outra série, etapa ou ciclo, tendo o direito de se matricular, inclusive, em Educação Física, mesmo tendo-se ausentado, durante todo o ano, das aulas deste componente curricular, desde que tenham como satisfatório o resultado da avaliação nos demais componentes curriculares.

Segundo ainda as inquietações dos professores, essa situação, gerada pelo impacto da nova LDB, só veio ratificar algo que já acontecia anteriormente. A diferença é que, hoje em dia, existe um aparato legal, pois, já com a LDB anterior (Lei 5.692/71), dificilmente o aluno era impedido de ser promovido para a série seguinte, mesmo que fosse, por falta ou insuficiência de rendimento escolar, reprovado em Educação Física.

É importante salientar que a queixa levantada por professores de Educação Física deixa indícios de que a avaliação está sendo compreendida como algo terminal, caracterizando-se pela forma meritocrata, ou seja, como mecanismo de

medida para promoção do aluno aos segmentos da escolarização. No entanto, não podemos negligenciar esta função da avaliação; precisamos é pensar formas mais consistentes, dialógicas, críticas, humanizadoras, de investigar o percurso das aprendizagens, incluindo, aí, a mediação do professor no desenvolvimento de aprendizagens significativas com os alunos.

Essa queixa levanta também o indício de um reclamo por isonomia entre a Educação Física e os demais componentes curriculares, o que leva a uma reivindicação de uma equivalência de direitos e deveres no currículo escolar. Tal isonomia e tal equivalência apontam para uma luta na busca pela legitimidade da Educação Física na escola, o que — é importante alertar — não deve, porém, significar a defesa para que a Educação Física tenha também o poder de aprovar ou reprovar o aluno. O resultado dessa avaliação deve processar-se na relação entre objetivos, conteúdos e metodologias, representando o grau de desenvolvimento das aprendizagens significativas que dão aval ao aluno. A promoção ou retenção deve ser considerada como última instância da avaliação, e não objeto de desejo de um componente curricular no percurso da construção de sua legitimidade.

No entanto, tal queixa tem ancestralidade e fundamento na história deste componente curricular, pois o que hoje, na LDB 9.394/96, se chama de critérios de verificação do rendimento escolar, exclui o controle de frequência¹, diferentemente da LDB anterior, 5.692/71, que tinha como critérios a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade².

2. Avaliação em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas.

Para compreendermos um pouco mais essa queixa dos professores, essa situação vivida pela Educação Física na atualidade, retomemos, por via do campo da História das Disciplinas Curriculares³, a trajetória da avaliação da Educação Física no currículo escolar, olhando as orientações legais e suas implicações pedagógicas

1. Sugerimos consultar o art. 24 da LDB 9394/96 e o Relatório do Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE).
2. Sugerimos consultar o art. 14 da LDB 5692/71.
3. Segundo estudiosos, tais como Chervel (1990), Forquin (1992, 1993), Goodson (1995), Santos (1990) e outros, a História das Disciplinas curriculares constitui uma área de conhecimento pertencente ao movimento da Nova Sociologia da Educação e procura estudar a emergência e a transformação de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de ensino das diferentes disciplinas escolares, buscando explicar seus determinantes. Tais estudos possibilitam reconhecer as contradições e os condicionantes que propiciam a inclusão ou exclusão de determinados componentes do currículo da educação básica, assim como o reconhecimento da trajetória evolutiva que esses componentes vêm sofrendo ao longo do tempo no espaço escolar.

diante do que se concebe por este componente curricular, como se caracterizou e se estruturou ao longo do tempo.

A Educação Física no currículo das escolas brasileiras teve sua origem no período do Império brasileiro, mais especificamente em meados do século XIX. Na forma de ginástica, a Educação Física trouxe influências dos métodos ginásticos de raízes européias (SOARES, 1994). Um deles foi o chamado Método Francês⁴, que substituiu o Método Alemão, tornando-se oficial para todas as armas em 1921, quando, através do Decreto 14.784, o Ministério da Guerra o regulamentou. Essa obrigatoriedade não se restringiu às Forças Armadas e, a partir de 1929, este mesmo método foi introduzido na Educação Física civil, tornando-se obrigatório em todas as instituições de ensino. Segundo Inezil Penna Marinho (1953, p. 104-105), a avaliação, no Método Francês, se configurava como verificação periódica da instrução, sendo realizada pelo médico e pelo professor, focalizando os exames fisiológicos e práticos. A verificação médica constava principalmente de pesagens e mensurações.

Alguns dos critérios de avaliação da eficácia dos exercícios físicos, tanto para o momento de realização destes, quanto para uma posterior verificação de uma curva decrescente com o passar das sessões, eram indicadores corporais observáveis a olho nu, tais como: os batimentos cardíacos, a temperatura, o suor e a fadiga.

Outros critérios da avaliação em Educação Física eram os resultados das verificações dos alunos, os quais eram comparados com quadros de medidas de acordo com a idade. Cada aluno era certificado no que se referia ao grupo em que seria incluído. Os alunos poderiam até ser dispensados ou poupados de toda atividade física, ou somente de certos exercícios.

Os resultados dos exames, tanto práticos quanto fisiológicos, eram consignados numa ficha individual. Essa ficha continha: nome e sobrenome do aluno, classe, idade, peso nu, altura descalço, perímetro torácico em inspiração e em expiração, elasticidade torácica, capacidade vital, coluna vertebral, etc., assim como espaço para anotações dos resultados das provas práticas de diferentes naturezas, tais como: corridas, saltos, transportes de pesos, lançamentos, flexionamentos, etc.

Em geral, a avaliação na Educação Física, naquela época, voltava-se para a verificação do desenvolvimento dos elementos biofisiológicos da aquisição da aptidão física, compreendendo diversos grupos de exercícios diante dos quais deveriam ser realizados exames práticos e/ou exames médicos, a depender do grau ou ciclo dos alunos. Os exames médicos eram geralmente feitos no início e no final do ano letivo, voltados aos aspectos fisiológicos, na intenção de selecionar os

4. Este método resultou da tradução do Regulamento Geral de Educação Física francês da Escola de Educação Física de Joinville-le-Pont, o qual, no Brasil, terminou por se denominar Regulamento n. 7 de Educação Física.

alunos considerados anormais, separando-os por excedências, deficiências ou defeitos. Já o exame prático considerava os aspectos relacionados à aptidão física, tais como: a flexibilidade, a velocidade, a coordenação neuromuscular, etc. (SILVA, 1993).

Segundo Silva (1993), no início do ano de 1940⁵, também aparecia como critério de avaliação do rendimento escolar a apuração da assiduidade, especificamente para efeito de promoção dos alunos aos graus ou ciclos posteriores de ensino, condicionando a frequência às aulas de Educação Física ao direito de prestarem exames finais nas disciplinas.

Essas características advindas da influência dos métodos ginásticos perduraram, em meio a várias reformas educacionais (Francisco Campos, Capanema etc.), até a promulgação da LDB 4.024/61, quando, então, a necessidade de exames médicos e práticos com aquelas características começou a fundir-se com aspectos dos esportes. A avaliação era utilizada inclusive como meio de classificar os alunos, segundo o tipo de aulas que eles deveriam frequentar: as aulas de treinamento ou as de ginástica.

É possível identificarmos que, a partir do estabelecimento do Estado Novo, a Educação Física passou, então, a zelar pela preparação física, só que agora ajudando na formação para o mercado de trabalho, compreendendo o corpo em caráter instrumental (CASTELLANI FILHO, 1988).

Na educação, começava-se a assumir um caráter de modernização do ensino, procurando superar o tradicionalismo. De uma concepção mais humanista, centrada no aluno, passava-se para uma concepção mais técnica do ensino, acreditando poder maximizar o rendimento educacional a partir do estabelecimento de um maior controle deste, usando procedimentos operacionais que procuravam estruturar previamente todo o percurso da aprendizagem do aluno.

A concepção técnica de ensino foi, em meio a lutas travadas por posições fundadas numa concepção mais humanista da educação, conquistando maiores espaços. Durante a Ditadura Militar tal concepção ganhou ainda mais força e passou a ter um aparato legal, deixando de lado, sem revogá-la, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) e recebendo um aval agora quase que exclusivamente tecnocrático.

Foi nesse contexto educacional e político que, em agosto de 1971, publicou-se uma outra LDB, a Lei 5.692/71. Como critérios de avaliação do rendimento escolar, foram indicadas a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade, ficando a cargo dos estabelecimentos de ensino sua estruturação.

5. "Portaria Ministerial 14, de 26 de janeiro de 1940 (...). Estabelece a exigência mínima de $\frac{3}{4}$ de frequência às aulas de Educação Física para poderem submeter-se aos exames finais das disciplinas" (SILVA, 1993, p. 129).

Na avaliação do aproveitamento, deveriam constar procedimentos qualitativos e quantitativos, com predominância dos primeiros, inclusive para efeito de resultados da avaliação, os quais poderiam ser expressos em notas ou menções. Tal avaliação deveria processar-se por meio de instrumentos próprios, buscando detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades, visando à sua recuperação.

Na apuração da assiduidade, estabelecia-se promoção ou retenção do aluno, sendo considerado aprovado o aluno que obtivesse frequência igual ou superior a 75%, ou ainda aquele que tivesse frequência inferior a 75%, mas com aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções.

Castellani Filho (1988) afirma que a então nova LDB (Lei 5.692/71⁶) trouxe, para a Educação Física, um reforço a seu entendimento instrumental e, com o Decreto 69.450/71, estabeleceu para este componente curricular o caráter de atividade, tendo a aptidão física como referência fundamental.

Segundo o autor, esse caráter, definido no Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), e na Resolução 08, de 01/12/71, do CFE⁷, dá à Educação Física uma conotação de um fazer prático, portanto caracterizando-se como "o fazer pelo fazer", ou seja, apresentando-se na escola como mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização do conhecimento, advindo apenas empiricamente, e não de um saber que lhe é próprio e específico.

De acordo com o inciso III do artigo 5º do Decreto 69.450/71, as turmas, nas aulas de Educação Física, deveriam ser compostas de no máximo 50 alunos do mesmo sexo e com o mesmo nível de aptidão física. A avaliação em Educação Física, portanto, servia para selecionar os alunos a partir de testes de aptidão física, que deveriam ter sido estabelecidos e divulgados pelo MEC, e também de exames médicos⁸.

Baseando-nos em Silva (1993, p. 136), verificamos que foi mudada a LDB e que os tais testes de aptidão física não foram estabelecidos conforme indicava o

6. A referida lei estabelecia, em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1. e 2. graus.

7. Na Lei 5.692/71 foram destacadas três possibilidades de apresentação das matérias fixadas pelo CFE: área de estudo, atividade e disciplina. Segundo Boynard, citado por Turra (1988, p. 119-120), o parecer e a resolução citados definiam o termo atividade "como experiências que embora possam e devam ser, sempre que possível, planejadas, controladas e avaliadas, não assumem caráter formal no currículo da escola. Portanto, não possuem conteúdo programático formal, nem amplitude pré-fixada". Já o termo disciplina era entendido como um "conjunto de conteúdos e experiências 'didaticamente assimiláveis' que, coordenado com outros conjuntos, dinamiza aquilo que, ao nível dos Conselhos de Educação, foi designado matéria. Representa uma categoria de conteúdos e atividades cuja origem predominante se encontra em uma dada área da cultura, ou em determinado ramo do saber".

8. Artigos 11 e 12 do decreto 69.450/71.

artigo 11 desse decreto. Por essa ausência, os professores, já formados em escolas superiores de Educação Física, principalmente em escolas civis, recorriam aos testes-padrão de fisiologia do esforço, do exercício e de capacidades físicas, geralmente medindo a flexibilidade, a força, a capacidade aeróbica, etc. e, em alguns poucos casos, verificando o nível de habilidades esportivas.

Tal avaliação encaminhava os alunos considerados aptos a comporem as turmas. Geralmente a maioria deles ia para as turmas que realizavam os exercícios ginásticos e outros poucos para as turmas que praticavam atividades esportivas. Já os inaptos eram encaminhados para um exame médico mais apurado, para um possível tratamento ou prescrição específica com o aval de um médico especializado no problema diagnosticado, ou até mesmo dispensados das aulas de Educação Física.

Segundo Silva (1993, p. 144), perdeu, no exame clínico realizado pelo médico, uma avaliação biométrica que verificava peso, altura, desenvolvimento psicomotor, malformação congênita e seqüelas de doenças tóxico-infecciosas e/ou degenerativas; na avaliação clínica, verificavam-se aspectos anatômicos, acuidade visual e auditiva e avaliação do aparelho cardiovascular e respiratório.

Verificamos que, com o passar do tempo, os testes de aptidão física foram esquecidos, ficando a avaliação em Educação Física restrita aos exames médicos. Estes últimos, também, com o passar do tempo, foram abandonados, principalmente devido à extinção da obrigatoriedade do médico nos estabelecimentos de ensino.

A assiduidade, o controle de frequência, passou a ser critério preponderante, podemos dizer quase exclusivo, para a avaliação em Educação Física. O estabelecimento desse critério como único se explica, em alguns casos, pelo oportunismo diante das confusões de interpretação do artigo 14 da LDB 5.692/71, pois caberia aos estabelecimentos de ensino, na forma regimental, sua estruturação. Essa forma de avaliação chegou a ser ditada até pelas políticas educacionais dos organismos oficiais⁹.

Com o passar do tempo, vimos que o esporte se tornou o elemento preponderante nas aulas de Educação Física. O caráter técnico do esporte foi um elemento central para que ele passasse a ser um conteúdo quase exclusivo nas aulas de Educação Física. Vindo de uma existência secundarizada nas aulas de Educação Física, quando a ginástica era o elemento considerado mais apropriado para a formação corporal dos alunos, e atravessando um processo de maior aceitabilidade por gerar menos resistências às aulas de Educação Física, o esporte passou a viver seu auge como conteúdo nas aulas de Educação Física.

9. Resolução da Secretaria de Educação de São Paulo 134/76, art. 18: "A promoção nos conteúdos curriculares de Educação Física e Ensino Religioso no 1. e 2. graus, tratados como atividades, decorrerá exclusivamente da assiduidade" (SILVA, 1993, p. 135).

Poderíamos dizer que a exercitação física foi substituída pela atividade atlética. É lógico que, na preparação técnica, estava incluído o aprimoramento físico, porém este deveria se dar a reboque de um desenvolvimento das técnicas corporais esportivas.

Podemos citar, como um dos aspectos que contribuíram para tal situação de predominância pedagógica do esporte nas aulas de Educação Física, o aspecto legal. Aqui destacaremos dois que, mesmo regulamentando coisas diferentes, agiram em comunhão. O primeiro diz respeito à determinação dos objetivos da Educação Física, contida no artigo 3º do Decreto 69.450/71, o qual determinava que a Educação Física no primeiro grau deveria caracterizar-se pela forma recreativa, especificando para o segundo segmento do primário, ou seja, de 5ª. a 8ª. série, a inclusão, na programação de atividades, da iniciação esportiva. O segundo aspecto refere-se à formação exigida para o exercício do magistério, como consta nos artigos 29 e 30 da LDB 5.692/71.

Como, para atuar no primeiro segmento do primário, de 1ª. a 4ª. série, bastava ter a habilitação específica de 2º. grau — o magistério —, o professor, devido também a sua formação e às características do ensino para essas séries, a fim de dar conta da Educação Física, concentrou seus procedimentos de aulas brincadeiras e na recreação. Assim, os professores de Educação Física terminaram por dar preferência ao esporte no ensino da Educação Física de 5ª. à 8ª. série.

Mesmo que, na época, o esporte fosse, o que de fato era e é, ainda hoje, um fenômeno de grande expressividade social, a “esportivização” das aulas de Educação Física no currículo escolar manteve seu caráter pejorativo de atividade e não a redimiu do desprestígio curricular.

A Educação Física se caracterizou como um componente curricular secundarizado na organização escolar. E isso não é aleatório, é fruto de uma questão histórica estabelecida na relação escola e sociedade. Nessa relação, a organização da escola, de uma forma geral, deixou em segundo plano aqueles componentes entendidos como atividade.

Pelo fato de a Educação Física lidar com os aspectos que dizem respeito à dimensão afeta ao corpo, o desprestígio foi ainda maior, já que o espaço da aula convencional, da escola tradicional, era, e ainda é, o espaço da matrícula da mente humana, do intelecto, como se tais atribuições eximissem a Educação Física de oferecer aos alunos uma reflexão acerca de um *corpo*¹⁰ de conhecimentos, como se a cognição

10. O termo *corpo* se apresenta em destaque para chamarmos a atenção de um duplo sentido. Tanto significando um conjunto, um grupo, no sentido de porção, como para levantar nossa discordância com a separação, a dicotomia entre corpo e espírito, conhecimento e execução, pensamento e ação, teoria e prática, saber e fazer. Pois o conhecimento humano é fruto de uma existência humana, portanto resultado de uma produção cultural, social e histórica que, pelo menos por enquanto, não acontece para além de nossa, mesmo que momentânea, existência corporal.

fosse a única dimensão a compor o ser humano de uma forma geral, como se o intelecto fosse apenas informação, como se a mente humana não fosse corpo.

“Não tendo conteúdo de ensino”, a Educação Física passou a ser de segunda categoria. E, do ponto de vista da avaliação, sem essa dimensão convencional do conteúdo, o professor necessariamente não poderia avaliar, como se só avaliasse uma questão informacional.

Por volta do ano de 1980, iniciou-se, na Educação Física, um momento de grande ebulição de críticas a essas características acumuladas e construídas na área, ao longo do tempo — principalmente ao paradigma da aptidão física, como também à “esportivização”. A avaliação em Educação Física não ficou de fora das críticas. Silva (1993) nos mostra que algumas iniciativas procuraram superar tais críticas, estabelecendo para a avaliação a necessidade de romper o caráter terminal, seletivo, biofisiológico, esportista.

No planejamento dos professores, segundo Silva (1993), encontrava-se uma avaliação mais formativa, com ênfase nos aspectos afetivos e sociais. Na fala dos professores, reconhecia-se uma avaliação que atendia aos aspectos psicomotor, afetivo, social, cognitivo, fisiológico, psicológico, de criatividade e de conteúdo programático. Porém, contradizendo não apenas a produção teórica da época na área, que centrava o foco nos aspectos tecnocráticos, mas também os planejamentos e as falas dos próprios professores, na prática, a avaliação em Educação Física centrava-se na observação assistemática feita sem formas de registro ou controle: o resultado dependia da memória do professor, contemplando diferentes aspectos, tais como: a presença do aluno; a participação em aula; o relacionamento do aluno com os colegas; o grau de responsabilidade; ou seja, o objeto de avaliação em Educação Física era ligado à afetividade, à participação e à sociabilidade.

Em dezembro de 1996, foi promulgada uma nova LDB (9.394/96) e, nesta, a Educação Física, em seu artigo 26, § 3º, integrada à proposta pedagógica da escola, foi considerada componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

O debate acerca dos argumentos que buscavam justificar a existência e a permanência da Educação Física na escola foi reativado, principalmente com relação ao formato (estrutura e funcionamento) que este componente curricular deveria assumir a partir dessa legislação.

Entre os vários aspectos envolvidos no debate sobre a estruturação e funcionamento da Educação Física nas escolas, esteve e está a questão da avaliação, principalmente diante do que os estudiosos e críticos apontaram como típico na nova LDB. Estamos aqui nos referindo, dentre outros elementos que caracterizam a referida Lei, aos “princípios” de “flexibilidade” e “autonomia”, os quais, num primeiro momento, trouxeram consigo uma certa indeterminação e, especificamente, em relação à Educação Física, apontavam várias indefinições.

Muitos conflitos se estabeleceram na área da Educação Física, vindos desde o processo de elaboração da própria LDB, desencadeado com a Constituição de 1988, quando se estabeleceram debates em torno de sua obrigatoriedade ou facultatividade, chegando a rumores da possibilidade de ser ela inserida como facultativa em todo o currículo escolar, e indo até a publicação de uma Lei, em 01 de dezembro de 2003, que estabeleceu facultatividade às aulas de Educação Física a cinco diferentes grupos de alunos.

Tais discussões sobre a obrigatoriedade ou facultatividade se deram de forma mais intensiva a partir de 1996, com a promulgação, em dezembro, da nova LDB (9.394), a qual, no § 3º do art. 26, considerou a Educação Física integrada à proposta pedagógica, sendo facultativa no ensino noturno; surgiram, com esta redação, diversas indefinições acerca da obrigatoriedade, que indicavam a necessidade de complementações normativas.

Seguindo essa mesma linha de conflitos, despontaram, determinados ou influenciados diretamente por esta nova LDB, outros movimentos.

Destacamos:

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1997, mas já com um movimento de pareceristas desde 1995, nos quais a Educação Física tornou-se um dos componentes curriculares da educação básica.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: nas do Ensino Fundamental¹¹, publicadas em abril de 1998, no item IV do art. 3º, afirma-se que a Educação Física deveria constituir área de conhecimento da base comum nacional dos currículos das escolas. Já nas do Ensino Médio¹², de junho de 1998, se reconhece, no § 2º do art. 10, a Educação Física como componente curricular obrigatório, sendo assegurado o tratamento interdisciplinar e contextualizado. E nas diretrizes da Educação Infantil¹³, publicadas em abril de 1999, no item III do art. 3º, a assertiva é a de que a dimensão física da educação deve ser promovida junto com as emocionais, afetivas, cognitivas, lingüísticas e sociais da criança, entendendo esta como um ser completo, total e indivisível.
- A Portaria Interministerial do MEC e MET¹⁴ 73/2001, editada em junho, na qual, no art. 1º, a Educação Física constituiu-se como componente curricular obrigatório da educação básica, porém facultativa nos cursos noturnos e o art. 2º a integrou à proposta pedagógica da escola, sendo voltada ao bem-

11. Resolução 2/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

12. Resolução 3/98 da CEB do CNE.

13. Resolução 1/99 da CEB do CNE.

14. Naquele momento, Ministério da Educação (MEC) e Ministério de Esporte e Turismo (MET).

estar, à integração social e ao desenvolvimento físico e mental do aluno, apoiando as práticas desportivas.

- A Lei 10.328, editada em dezembro de 2001, que inseria o termo obrigatório no § 3º do art 26 da LDB 9.394/96.
- E, por fim, a Lei, recentemente publicada em 1º de dezembro de 2003, 10.793, que alterou a redação do § 3º do art. 26, e do art. 92 da Lei 9.394/96, estabelecendo facultatividade aos alunos trabalhadores (6 horas de jornada); aos maiores de 30 anos; aos em prestação de serviço militar; aos amparados pelo Decreto 1.044/69, que estabelecia tratamento especial de alunos com afecções; e aos que tenham prole.

Diante desse breve e conflituoso percurso da legislação sobre a Educação Física, muitos foram os sentimentos de angústias e alívios, muitas foram as posturas de concordâncias e indignações e muitas, diferentes e maquiavélicas, foram as decisões tomadas em torno da estrutura e do funcionamento da Educação Física na escola, seja em âmbitos governamentais, seja nas instituições escolares, passando pelas posições dos próprios professores de Educação Física.

Os conflitos não se acabaram e não se acabarão. Muitos continuam, alguns com vieses mais recentes, como é o caso da facultatividade da Educação Física, e outros acompanham toda a trajetória de luta, de conquista de reconhecimento, perfazendo a história deste componente curricular. Os conflitos relacionados à avaliação são alguns dos que percorrem esta trajetória, pois, no fundo, têm implicações não apenas na concepção e/ou procedimentos avaliativos, mas refletem o próprio grau de legitimidade deste componente na escola, seu papel social, sua caracterização e estruturação.

3. Pensando práticas avaliativas mais significativas: uma contribuição à escola, aos alunos e à legitimidade da Educação Física.

A partir de todo o exposto, pensamos que a construção da legitimidade da Educação Física no currículo escolar deve ir além de uma simples busca pelo reconhecimento como *disciplina*, seja ele expresso nas leis ou nas diferentes posturas dos sujeitos da sociedade civil e política. Esse reconhecimento deve ir além de uma mera reivindicação por este “título de nobreza”.

Primeiramente, devido à inexistência conceitual de diferentes tipos de componentes curriculares na atual LDB (9.394/96), apesar de termos ciência de que essa caracterização não se dá apenas pela letra da lei, mesmo porque há a demonstração de não se ter afastado o suficiente da percepção da Educação Física como atividade curricular, como são os casos do Parecer 05/97 do CNE, no qual está regulamentada a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos e da Lei 10.793/03.

Segundo, porque esta legitimidade deverá ser construída no bojo das várias dimensões das relações de conhecimento e poder¹⁵, em meio aos conflitos estabelecidos ao longo da própria história do currículo escolar e, por conseqüência, diante de todos os condicionantes sociais.

E terceiro, porque, acreditando que o percurso é exatamente o contrário, primamos pela construção de uma realidade educacional escolar em que todos os componentes curriculares venham a se caracterizar como uma atividade, não num sentido pejorativo, restrito e mecânico, e, sim, entendendo a atividade educacional, portanto humana, como algo produtivo, consciente, com finalidade reflexiva. Neste entendimento, o conhecer e o executar, o saber e o fazer, a teoria e a prática constituem pares dialéticos, não se justificando uma diferenciação entre disciplina e atividade.

A legitimidade da Educação Física deve ser construída, no interior da escola, de forma que venha a sustentar-se pelo que lhe é específico, ou seja, pelo corpo de conhecimentos pelo qual é responsável, “pedagogizando-os” e normatizando-os, o que seria uma forma de contribuir para o projeto de escolarização do educando. É preciso que a Educação Física se desenvolva, seja por resistência, seja por consentimento, diante dos elementos advindos das contradições sociais entre os muros da escola e, mais ainda, diante das contradições sociais evidenciadas para além da escola e que nela se manifestam, não de maneira mecânica, mas sim por mediações, interações, contradições, consensos.

Vimos que, mesmo variando os procedimentos, os critérios e os objetos de avaliação na Educação Física, a concepção e a função desta, permanecem, até hoje, fundamentadas no paradigma docimológico clássico, recaindo no uso de métodos, técnicas e requisitos com fins meritocratas, classificatórios, seletivos e pautados na verificação do nível de desenvolvimento da aptidão física. (FARIA JÚNIOR apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98).

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 98), precisamos reconhecer que a avaliação na Educação Física deve ir além da aplicação de testes, do levantamento de medidas, da seleção e classificação. É preciso considerar que a avaliação está diretamente relacionada ao projeto político-pedagógico da escola e condicionada pela organização do trabalho pedagógico, o qual assume características do modo de produção da vida na sociedade capitalista.

Para Freitas (1995, p. 58), é na organização do trabalho pedagógico da escola que as influências e determinações do processo de trabalho na sociedade capitalista,

15. Inspirando-nos em Moreira e Silva (1995, p. 28-30), vemos que o poder se manifesta nas relações sociais, caracterizando-se ao mesmo tempo como constituidor e resultante destas. O conhecimento materializado no currículo encontra-se em meio a tais relações. Sendo assim, nosso objetivo não deve ser o de remover o poder e, sim, confrontá-lo sempre, sabendo que nunca se levará a uma situação de não-poder, mas sim a uma transformação de suas relações.

inevitavelmente, ainda que de forma específica, não mecânica e sem o mesmo grau de fatalidade, assumem corpo.

Domínio do conteúdo, disciplina e motivação constituem o âmbito das práticas de seleção no interior das quais existem dois pólos em contradição: manutenção e eliminação. (...) Mas eliminar essa contradição no interior da escola depende de transformações significativas no seio da sociedade que conduzam à eliminação da contradição principal entre capital/trabalho e sua subsidiária, a divisão entre trabalho intelectual e manual. São essas contradições que terminam fixando os objetivos reais para a escola, os quais são assumidos pelas práticas de avaliação (FREITAS, 1995, p. 260).

Uma primeira ação positiva, referindo-se à avaliação, é, nos limites de nosso momento histórico, a tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995, p. 265).

Fundamentando-nos no Coletivo de Autores (1992), vemos que a avaliação deve estar relacionada com os objetivos do plano escolar, com a sociedade na qual estamos inseridos e com o projeto histórico¹⁶ de uma sociedade mais justa e com qualidade social para a maioria da população; deve envolver conhecimentos, habilidades e atitudes; precisa levar em conta as condutas sociais, na perspectiva de buscar constantemente a identificação de conflitos, superando-os através do esforço crítico, criativo e coletivo dos alunos. Assim, a função da avaliação deve ser a de informar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A questão da avaliação diz respeito à própria concepção do que é a área de conhecimento; no caso, do que é a Educação Física. Não adianta procurarmos uma alquimia, uma magia qualquer, para a avaliação das aprendizagens significativas, se ainda entendemos a área e seu objeto de estudo convencionalmente. A própria reformulação da concepção e da prática da avaliação diz respeito também à modificação do que compreendemos da área.

É importante percebermos que os alunos não devem ir para a aula de Educação Física com o intuito de adquirir as aptidões físicas; estas podem até vir a se configurar como conteúdo, como elementos das competências curriculares, mas não para eles adquirirem força, velocidade, e sim para que compreendam esses fenômenos. As práticas avaliativas devem ir além do selecionamento e da classificação de quem é, ou se tornou, mais veloz, mais forte, mais habilidoso, sendo meritocrata do ponto vista da expressão das aptidões corporais.

16. "Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins" (FREITAS, 1995, p. 57).

A avaliação em Educação Física deve estar pautada na compreensão de que este componente curricular possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações e manifestações da cultura humana, como, por exemplo: jogo, esporte, ginástica, luta, dança.

A Educação Física, na escola, e a avaliação não fogem a isto: devem oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento, contribuindo para sua reflexão pedagógica. Os objetos de avaliação, as atividades de aula, as responsabilidades dos alunos não devem ser simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar, fazer. Esse fazer deve configurar-se como procedimento imprescindível para refletir criticamente o conhecimento trazido por um determinado tema da cultura corporal, compreendendo-o conceitualmente, inclusive através de experimentações corporais, ou seja, é preciso buscar um fazer crítico-reflexivo (SOUZA JÚNIOR, 1999).

A avaliação em Educação Física deve ir além da possibilidade de medir o produto que o professor traz como referência central, referência única: deve confrontar as referências trazidas, tanto pelo professor, como pelo aluno, possibilitando evidenciar em que se avançou e o que se produziu de novo, do ponto de vista dos conteúdos a serem tratados, das competências estabelecidas.

É preciso também reconhecer que a própria organização da Educação Física e sua avaliação não dizem respeito apenas ao esporte. Não que esse fenômeno não seja importante. O esporte é hoje um fenômeno de grande expressividade social, mas ele não pode ser a exclusividade da Educação Física. O chutar, o passar, o arremessar também estão dentro de outras possibilidades de manifestações corporais.

Assim como os demais temas da cultura corporal, o esporte precisa estar presente nas aulas de Educação Física escolar como um conteúdo a ser apreendido pelos alunos, devendo ser organizado e estruturado pedagogicamente, de forma a ser entendido, refletido, avaliado e reconstruído, enquanto conhecimento que constitui o acervo cultural da humanidade, possibilitando sua constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Diante dos argumentos expostos, pensamos que a Educação Física deve ensinar o esporte, não com o intuito de fazer com que o aluno adquira aptidão atlética perante uma modalidade esportiva, como, por exemplo, executar tecnicamente o fundamento da cortada no voleibol. Pensamos, sim, que a Educação Física deve oferecer referências sobre o conhecimento esporte; por exemplo, tratar sobre a história do jogo de voleibol, na intenção de que o aluno apreenda que a essência desse jogo é passar a bola por sobre uma rede, mantendo-a no ar quando ela estiver de posse de sua equipe e forçá-la a cair no chão quando de posse da outra equipe, e que a cortada é, no voleibol, um fundamento técnico-gestual que ele (o aluno) precisa conhecer.

É importante ressaltar, pois alguns podem fazer uma outra interpretação de minha afirmação acima, que tais referências, necessariamente, não serão abordadas ou apresentadas oral ou discursivamente aos alunos, embora também o possam ser. A ação pedagógica da Educação Física, e aqui se incluem os objetos, procedimentos e critérios de avaliação, deve, prioritariamente, através de experimentações corporais, favorecer a sistematização de percepções, representações e conceitos elementares, em direção a elaborações de explicações, generalizações, sínteses cada vez mais conscientes e consistentes perante uma determinada dimensão da cultura corporal.

As experimentações corporais devem ser compreendidas como formas de aprender; portanto não interessa quem é forte, quem é fraco, quem é bom de bola, quem não é: o que importa é apreender o conteúdo da aula, inclusive podendo exercitá-lo, praticá-lo, vivenciá-lo, reconstruí-lo.

A avaliação deve acontecer não só no final da aula, enquanto fechamento ou síntese desta, e sim enquanto procedimento de sistematização do conhecimento, em que o desafio, a problematização, aconteça no início da aula e percorra todo o tempo desta. Enfim, os procedimentos avaliativos devem acontecer do início ao fim da aula, do início ao fim dos períodos letivos, pois eles compõem o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não é só o fechamento para verificar o que se produziu, mas também é o diagnóstico do percurso dos sujeitos na construção das aprendizagens significativas.

A avaliação em Educação Física deve agir sob a ótica do fazer coletivo, analisando sempre os objetivos, os conteúdos e as metodologias. Seus instrumentos devem ser bem elaborados — como estímulo e desafio ao interesse dos alunos — através dos quais se possa e se deva usar uma variedade de eventos avaliativos.

Podemos usar como procedimentos e instrumentos: os fichários ou relatórios descritivos que divulguem os resultados periodicamente; a observação sistemática e criteriosa, contanto que seja fruto de um planejamento cuidadoso, mas não tecnocrático; o porta-fólio para acumular o percurso das produções dos alunos juntamente com as análises avaliativas do professor; a auto-avaliação com instrumentos e critérios delimitados em comum acordo; as rodas avaliativas para captar a produção e compreensão do grupo-sala; as atividades acadêmicas que resultem num produto concreto; o diálogo com a família sobre a produção das crianças, sobre as aprendizagens que pais e mães reconhecem como mais significativas, etc.

Nesse sentido, a Educação Física precisa reconhecer que, para mudar e transformar as avaliações em práticas significativas, é importante transformar a própria área como um componente curricular significativo para a formação do indivíduo na escola. Diante disso, nós, professores, não precisamos temer; necessitamos é experimentar práticas avaliativas alternativas, diferenciadas, que coloquem o aluno como sujeito dessa avaliação.

Não devemos pensar que a nossa avaliação em Educação Física só terá validade quando tivermos números, “exatidão”; ou quando pudermos pressionar os alunos diante das exigências escolares (decorarem os assuntos de aula, cumprirem as tarefas de sala e de classe, prepararem-se para provas); ou, mesmo, quando tivermos a chance de notificar aos alunos o poder da aprovação-reprovação; enfim, quando dominarmos uma avaliação de caráter terminal. Nossa avaliação terá validade quando conseguirmos captar a subjetividade do professor e do aluno, de forma sistematizada, na produção e elaboração diante dos conteúdos tratados, quando conseguirmos investigar continuamente os sujeitos e objetos do processo de construção do conhecimento. Avaliar significa dar aval às decisões, à continuidade, à construção, desconstrução e reconstrução do processo e do produto da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas : Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro : 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e métodos de Educação Física*. São Paulo : Brasipal, 1953.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1995.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na escola de 1.º grau*. Campinas : UNICAMP/FEF, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes européias no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Nádya Pereira de. Avaliação na Educação Física. In VOTRE, Sebastião. *Ensino e avaliação em Educação Física*. São Paulo : Ibrasa, 1993. p. 121-149.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História!* Recife : EDUPE, 1999.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1988.