

A categoria avaliação da aprendizagem: um olhar sobre o estágio em docência

Arthur Damasceno Ribeiro de Oliveira Leite¹

Resumo

O presente trabalho é um ensaio que versa sobre as vivências/experiências durante estágio em docência, e reconstrói a quisa de texto, reflexões foriadas no diálogo com a literatura a partir de elementos da realidade vivenciada na escola. Aspiramos construir uma leitura crítica sobre a Educação Física enquanto componente curricular na escola de ensino fundamental, ampliando a análise discursiva à categoria avaliação da aprendizagem. Partindo das vivências/experiências, perscrutadas com amparo de estudo bibliográfico de viés crítico, pretendemos, com este ensaio, construir um discurso questionador do modelo dominante de educação vigente em nosso país.

Palavras-chave

Educação Física. Estágio Supervisionado. Categoria Avaliação. Escola Fundamental.

1. Acadêmico do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adroleta@gmail.com.

Category learning evaluation: a look at the stage in teaching

Arthur Damasceno Ribeiro de Oliveira Leite*

Abstract

This paper is an essay that discusses the experiences during internship in teaching, and reconstructs the guise of text, reflections forged in dialogue with literature from elements of the reality experienced in school. We aspire to build a critical reading of the Physical Education as a curricular component in elementary school, expanding the discourse analysis to evaluate the learning category. Drawing from the experiences, scrutinized with support of bibliographical study of the critical bias, we aim with this text, build a speech questioning the dominant model of education prevailing in the country nowadays.

Keywords

Physical Education. Internship in Teaching. Elementary School. Learning Category.

* Student of Physical Education from Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adroleta@gmail.com.

Introdução

Partindo das dinâmicas teórico/práticas que permearam as atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado II, componente curricular da área de formação pedagógica do curso de graduação em Educação Física (FAEFI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aspiro elaborar uma reflexão, a guisa de texto, cujo mote seja pensar a categoria avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar, encetando vivências-experiências com turmas de 8º ano do nível fundamental em uma escola da rede estadual na cidade de Uberlândia-MG, ao longo do 1º semestre letivo de 2010. Outrossim, com o escopo de fazer das vivências-experiências do estágio em docência, um instrumento para reflexão de minha formação acadêmica, num processo dialético que não prescinde do diálogo com meus pares, é que proponho a divulgação deste texto. Bem assim, é num esforço de desenvolver-me, de burilar-me, que

pesquisei para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2001, p. 32).

Nessa linha, refletir o labor que se coloca em marcha, tal qual trabalhador previdente que se mune de ferramentas adequadas para o empreito escolhido, retenho a certeza de que indubitável se torna a demanda pelo estudo de conceitos que oportunizam a feitura

de ferramentas teórico-pedagógicas, que são indispensáveis para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a escola, a sociedade, a História, a nossa cultura, em última palavra, o nosso mundo. Ferramentas teóricas que, sendo dialéticas em sua essência, não podem prescindir do enfrentamento dialógico, refinando-se, passo a passo, no seio de espaços de construção de saber. O processo que engendrou as vivências-experiências em Educação Física escolar, na disciplina Estágio Supervisionado II, teve como palco as realidades sociais das instituições de ensino Faculdade de Educação Física da UFU e de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Uberlândia que encontraram eco nas elaborações deste trabalho.

Responsável pela disciplina Estágio Supervisionado II, a professora Mestre em Educação, Marina Antunes, conduzindo suas dinâmicas de aula por uma perspectiva histórico-crítica² da educação, propôs que trabalhássemos sobaégidedeumideário crítico naquele contexto.

Em aula, os debates realizados nos encontros semanais, ensejaram enriquecimento das habilidades de refinamento do nosso pensamento no que tange a reflexão da carreira docente. Trabalhando com textos de viés crítico, como referenciais teóricos para pensar a escola, rompemos com as aulas repetitivas que empregam discursos prontos e receitas de aulas, características de nosso sistema de ensino tradicional³, dando voz aos agentes do conhecimento, futuros docentes. Contudo,

2. Trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto anossiológico. Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. Empreende-se aí uma apreciação radical da pedagogia liberal burguesa sendo a denúncia da Escola Nova apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração liberal e o âmbito da pedagogia socialista de inspiração marxista (SAVIANI, 1997).

3. Para Saviani (1999) a Escola Tradicional é aquela cujo papel se assenta na difusão dos conhecimentos acumulados e sistematizados logicamente pela humanidade ao longo de sua história, sendo o mestre escola o artífice dessa grande obra. A escola, portanto, se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar o conhecimento transmitido.

sendo dialética a realidade, houve quem discordasse da pedagogia adotada. Para estes colegas, não havia sentido a operacionalização da reflexão acerca de algo que julgam “coisa prática”, as aulas de Educação Física escolar.

Todavia, o fato ensinou em nossos momentos de construção do saber oportunidades de relativizar o conhecimento, de repensarmos o modo como professores e alunos conseguem trabalhar teorias e práticas pedagógicas em seus contextos sócio-histórico-culturais. Em espaço de aula, o enfrentamento ideológico tornou claro que, se quiséssemos intervir na realidade, enquanto sujeitos críticos, devíamos nos instrumentar não apenas de discursos, de proselitismo, mas de condutas que, por si, demonstrassem a importância da práxis⁴ educativa enquanto educadores/alunos, perante a negativa dos mais incrédulos. Freire (2001) ressalta que a reflexão crítica sobre a prática, se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática, ativismo.

Entrementes, dentre as atividades desenvolvidas na disciplina, a confecção de relatório final de estágio foi a proposta que alinhou em formato texto, nossas atividades teórico/práticas. Estruturado em capítulos, demandava em seção pertinente, ensaio acerca de alguma categoria inerente à prática docente em Educação Física escolar, com obrigatoriedade de amparo bibliográfico. Naquela ocasião, decidi escrever sobre avaliação da aprendizagem, motivado por episódio vivenciado na escola,

tema que hoje desenvolvo com mais esmero neste trabalho no afã de compartilhar minhas reflexões e experiências, a partir da estrutura dissertativa daquele texto. Retomando o episódio motivador da minha escolha pela categoria avaliação da aprendizagem, dou voz ao testemunho que desvela a realidade e denuncia práticas pedagógicas enviesadas⁵.

Naquele período de estágio, não raras vezes, o professor, atualizava seus diários preenchendo-os despreocupadamente, às vezes com auxílio dos próprios alunos, referendando a burocracia escolar e legitimando seu poder de dar a nota (conceito). Como sua conduta fosse a mais pertinente e recomendada não se detinha diante dos nossos olhos que, dissimuladamente desatentos, registravam sua conduta.

Todavia, em solilóquio me perguntava: Qual o critério avaliativo utilizado? Como ele consegue determinar que cicrano aprendeu mais que beltrano, que por sua vez teve um desenvolvimento melhor que fulano, se sua prática pedagógica era “rola a bola”⁶? Debalde buscava respostas, pois era patente que esta etapa do exercício da prática docente, naquela escola, naquele contexto, era mera ritualística, porém sem a qual a “missa” não aconteceria. Deste episódio, me pendurou no trapézio da idéia, plagiando Machado de Assis, em seu livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (2007), a convicção de escrever sobre o tema, aprofundando-o aqui, dado o rigor da leviandade dos fatos.

4. Termo interpretado como sinônimo de libertação. Correspondente a um interesse político-pedagógico a ser alcançado mediante o exercício da crítica (SAUL, 1986 apud MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 107). Indo além, na mesma página Muñoz Palafox cita Bakunin (1980) para afirmar que o âmbito dessa libertação situa-se no desenvolvimento integral e o pleno gozo de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais de cada pessoa. Por consequência, são todos os meios materiais necessários a existência humana de cada um; é além do mais a educação e a instrução.

5. O ensino da Educação Física tem sido o lugar da terra arrasada, do fazer descomprometido, do horário informal do ioga e do esporte. Esta Educação Física ensina muito pouco. Quando se consegue ensinar algo, o faz de forma seletiva, educando apenas para o gesto do esporte formal (MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 24).

6. Professor “rola-bola” é uma expressão utilizada no universo escolar para descrever o professor de Educação Física que permite que os alunos iquem sem qualquer intervenção pedagógica.

A realidade da escola

Em certa ocasião foi comentado em sala de aula, pela professora orientadora que a realidade do ensino escolar de Educação Física em Uberlândia padecia de planejamento, de coerência quanto aos aportes pedagógicos utilizados pelos professores e ainda ausência de objetividade de ações por parte dos docentes. Um desconhecimento das possibilidades, dos alcances das aulas de Educação Física como educação emancipatória⁷. Sonegação de conteúdos pertinentes e aplicáveis às realidades dos alunos, já que as intenções, se é que existiam por parte dos professores no sentido de expandir o arcabouço cultural dos seus imediatos, estas custavam a sair do papel quando nele se esboçavam a guisa de planejamento.

Na escola estadual em questão vivenciamos práticas educacionais vazias de significado, de objetividade e principalmente de compromisso

por parte do professor regente. As aulas não seguiam uma lógica própria, lógica do professor, e as dinâmicas de ensino se limitavam a “rolar a bola”, a gerir espaços de aulas e materiais esportivos⁸. Urge destacarmos que no período do estágio, a escola esteve sob as ingerências do movimento grevista⁹, o que contribuiu para a alteração do regime de funcionamento da instituição de ensino. Não obstante a greve, que paralisou professores, superlotou os espaços de aula de Educação Física, se o planejamento de aulas do professor abordava um tema, as aulas propriamente ditas escapavam por outro, foi o que constatamos durante a observação das aulas em contraste com o planejamento apresentado pelo professor regente.

Em um contexto caracterizado pela ausência de planejamento das ações pedagógicas por parte do professor. Em uma realidade escolar na qual o docente não manifestava preocupação acerca do conteúdo a ser ministrado, não se

7. Termo interpretado como sinônimo de libertação. Correspondente a um interesse político-pedagógico a ser alcançado mediante o exercício da crítica (SAUL, 1986 apud MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 107). Indo além, na mesma página Muñoz Palafox cita Bakunin (1980) para afirmar que o âmbito dessa libertação situa-se no desenvolvimento integral e o pleno gozo de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais de cada pessoa. Por consequência, são todos os meios materiais necessários a existência humana de cada um: é além do mais a educação e a instrução.

8. Desses fatores um dos mais comuns está “relacionado ao fato de que os professores de EF, de maneira geral, têm dificuldades para ampliar e pedagogizar o universo das práticas corporais na escola, devido a influência que recebem da mídia, enfatizando apenas o esporte de rendimento e seus valores ainda hegemônicos” (VIEIRA, 2000 apud MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 79). Outros, longe de considerar o espaço acadêmico universitário monoliticamente (CASTELANI FILHO, 1988), atribuem parte dessa problemática a fatores, tais como a falta de debate político-filosófico-pedagógico em nossa área e de socialização do conhecimento, ou pelo desenvolvimento de um ambíguo pensamento plural que se nega a “macular” a ordem estabelecida, comprometida com a manutenção do status quo (MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 17) referindo-se à obra de Castelani Filho a partir da década de 1980.

9. O movimento grevista, enquanto luta reivindicatória, tentativa organizada de intervenção no real por parte dos trabalhadores da educação pública, por muitas vezes era criticado pelos profissionais da instituição, engrossando o coro das opiniões incrédulas na possibilidade de transformação do sistema de ensino público no Brasil pela ação dos educadores. Ademais, o professor regente utilizou a greve como alibi para sua conduta pedagógica “rola bola” em inúmeras ocasiões, afirmando que o sistema educacional brasileiro está falido e que os alunos não têm compromisso com a escola. Ainda acerca da greve o professor regente reiterava que não valia o esforço apoiar o movimento grevista, pois o máximo que a classe conseguiria nas negociações com o governo do Estado seriam cortes salariais, reposição de aulas nos períodos de férias e um simbólico aumento na folha de pagamentos acompanhado de concessões paliativas no que tange o plano de carreira docente. Afirmava sem constrangimentos que depois de 27 anos trabalhando no estado e no município já conhecia sobremaneira a fragilidade dos movimentos sociais grevistas, e que eles só frutificavam quando contavam com aliados políticos fortes, quase sempre em troca de favores de natureza eleitoral.

comprometia com o processo de ensino e não se responsabilizava pelo enriquecimento cultural dos seus alunos, dificilmente encontraríamos alguma lógica que apontasse para a execução de um processo avaliativo. Haveria ali um processo avaliativo da aprendizagem? O que testemunhamos se reduzia a rotina burocrática da escola, o diário preenchido.

Posto isto, não fica difícil imaginar o quão contraditório se tornou para nós estagiários, a aplicação dos parâmetros que regem o componente curricular, Educação Física, na escola de nível fundamental, já que facultam ao profissional da área a opção pelo descaso por suas práticas pedagógicas. Inferimos então, a partir de nossa vivência, que a Educação Física na escola está mesmo relegada ao patamar de horário de lazer, do nada fazer em virtude de um descompromisso político por parte de professores para com a comunidade escolar. Se para ele, o professor, bastava preencher seus diários, de modo mecânico, usurpando assim os direitos do povo com sua demagogia, para nós restaram incertezas.

Esse fato nos fez pensar que, para a escola, para a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, para a Secretaria Estadual de Educação, para o MEC, para a FAEFI/UFU¹⁰, o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física pouco tem importado deveras. Estando os diários corretamente organizados, a burocracia em dia, o ano escolar documentado, nada poderá o povo reclamar das escolas,

nem motivos para querelas judiciais existirão. Nesse movimento, a bravata se perpetua na estrutura da escola e somos, então, lesados em nossos direitos de cidadãos que cumprem com seus deveres cívicos, sociais e encargos fiscais.

Da realidade vivenciada, procedemos com a seguinte afirmativa: sem processo de ensino-aprendizagem, sem conteúdos estruturados e planejados segundo uma abordagem pedagógica pertinente a realidade da escola, sem aulas propriamente ditas, certamente não pode existir avaliação da aprendizagem, se a conduta pedagógica do professor regente se ateuve somente a “pedagogia rola-bola”¹¹. Preencher diários de classe que, de modo simplista, informam a engessada e bocal burocracia da escola sobre o fluxo de alunos nas aulas é o que tem restado ao professor apologista da escola bancária (FREIRE, 1985).

Por uma visão crítica da Educação Física escolar

Diante de fatos que nos fazem desacorocar, partimos da convicção de que há um patente distanciamento¹² entre formação inicial e a realidade escolar. Os professores que, normalmente, amparam suas práticas pedagógicas por uma tendência pedagógica influenciada pelas abordagens empírico-analíticas de currículo, e este se mostra, quase sempre, fortemente atrelado ao desenvolvimento

10. Já que a unidade forma profissionais da Educação Física para atuar na escola desde 1971. A FAEFI foi criada pela Lei Estadual nº. 4.257, de setembro de 1966 e autorizada a funcionar pelo Decreto nº.6.053, de 1971.

11. Apropriando-nos da metáfora “professor rola bola” incorremos nesse neologismo também metafórico para caracterizar a prática pedagógica do professor regente.

12. O distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, que se vincula a dicotomia na relação teoria e prática, tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nos currículos dos cursos formadores de docentes. De um modo geral, os saberes são vistos como resultados da produção científica e alheios a formação dos professores. Nesse sentido, estes desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), na medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática (BORGES, 1997 apud MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 776).

de habilidades motoras, da aptidão física e da prática do esporte rendimento, segundo Muñoz Palafox (2007), estes professores tornam-se alheios a práxis educativa.

E, uma vez incapazes de planejar, significar suas práticas pedagógicas dentro de um arcabouço teórico que seja pertinente e que dê conta dos conflitos presentes na escola, mesmo que minimamente, se escondem por detrás de máscaras ideológicas, como da pedagogia “rola bola”. E o que dizer da consciência crítica destes profissionais? Certamente, desconhecem que a Educação Física, segundo a percepção histórico-crítica, possa ser a “área de conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 220).

E, alheios ao comprometimento com uma educação da qual não se subtrai a função social, pouco refletiram quanto ao objeto de estudos da sua área de trabalho. Bracht (2003 apud COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 5), analisando diferentes concepções do objeto da Educação Física, afirma que sua especificidade deverá relacionar-se, de forma direta, com sua função social, nos remetendo as práticas corporais que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e são influenciadas por ela. Talvez se esses professores de Educação Física estudassem o conceito de Consciência Corporal:

Consciência corporal do homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabendo que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse discurso, é condição para que ele possa vir a participar da construção do seu tempo, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 221).

13. “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 2001, p. 43).

Ou se refletissem a respeito da categoria “Cultura Corporal de Movimento”, cunhada pelo Coletivo de Autores:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 38).

Teriam condições, talvez, de revolucionar sua pedagogia “rola bola”, se dedicassem algum tempo ao estudo e à reflexão crítica de suas realidades. Deixariam de lançar anátemas sobre a importância em se pensar a prática docente se refletissem acerca da sua condição de explorados e oprimidos pelo modo de produção capitalista. Não mais lhes faltaria pelo menos motivação ideológica para refletir suas práticas, quicá, culminando, com a transformação da sua consciência ingênua em consciência crítica¹³, enquanto educadores permanentemente em formação movidos por sua curiosidade de apreender o real e transformá-lo. Por outro lado, entendemos que não basta saber teoria para intervir na realidade, é preciso ter investido em si, no ato, a vontade política da mudança, por isso práxis educativa que nasce do entendimento da realidade vivida esta é a utopia que ideamos e que se expressa na necessidade do entendimento, por parte do educador crítico, da seguinte premissa:

A natureza humana não é dada ao homem

mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1999, p.11).

Em outras palavras, o profissional da Educação Física, que pretende trabalhar na escola em prol do coletivo, deve estar cômico de que, enquanto educador, suas práticas estão permeadas de ideologias e que as atividades humanas nas instituições de ensino são fenômenos determinados e não determinantes da sociedade que, por sua vez, é produto do modo de produção econômico hegemômico, o modo de produção capitalista que condiciona, por isso, a formatação da sociedade e das relações sociais em uma luta de classes que se cristaliza no motor da História de nossa civilização (MARX; ENGELS, 1974).

Nessa linha, as práticas corporais que são gestadas nas aulas de Educação Física são amplamente determinadas pela cultura corporal produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens em sociedade e que tem a ver com o modo de produção das condições de existência dominante. Indo um pouco além, é necessário que se diga que todo ato educacional é um ato político, e que o ato pedagógico deve trazer em seu boio um projeto de mundo, de sociedade, de povo, que aspiramos concretizar, já que é por meio das dinâmicas de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno que poderemos edificar nos sujeitos do conhecimento a esperança da transformação do nosso mundo, em um lugar mais iusto, mais pacífico e mais digno de se viver.

Freire (2001) nos ensina que para educar faz-se mister termos a convicção de que a mudança é possível; exorta-nos quanto ao entendimento de que o mundo não é, mas está sendo, e que o futuro não é inexorável. Não somos somente objetos da História, mas seus sujeitos igualmente, daí a

necessidade da clareza quanto à compreensão das dinâmicas do processo histórico, que pode ser apreendido e modificado quando lidamos com o futuro não como definitivo e estático, mas como possibilidade e/ou incerteza passível de ser influenciada. Por isso, o educador nos fala da esperança como convicção de que mudar a realidade é possível e que viver não é simplesmente aceitar um destino já tracado.

Destarte, mudar as práticas pedagógicas em Educação Física escolar é possível, há que se ter vontade política, para lutar por uma demanda altruísta e em favor do próximo. Há que se ter uma consciência crítica do mundo e saber que, para libertar-se da condição de oprimido (FREIRE, 1985), de explorado, há que se libertar o opressor que habita dentro de nós e essa abolição tem como primeiro passo a educação dos sujeitos agentes sociais, senhores e senhoras de suas próprias histórias de vida e destinos.

A categoria avaliação da aprendizagem

Partindo da realidade da escola, como abordar a categoria avaliação da aprendizagem na esfera de uma pedagogia histórico-crítica? Como dissertar a respeito dos processos avaliativos em um ambiente educacional contaminado pela ideologia do professor “rola bola” em uma perspectiva emancipatória? Buscando respostas para essas questões, fomos levados, mais uma vez, a dialogar com a literatura:

A avaliação da aprendizagem se mostra como uma das práticas escolares que tendencialmente vêm expressando posições políticas e axiológicas correspondentes a um projeto de reprodução cultural e econômica das relações de classe da nossa sociedade (SOUZA 1995 apud SILVA, 1999, p. 5).

O trecho acima concorda com a realidade da escola em que realizamos o estágio em docência, onde as práticas pedagógicas, como a de avaliação da aprendizagem, foram legitimadas pelos profissionais da Educação

Física na perspectiva de um modelo de educação que reproduz as demandas de uma sociedade que é estratificada, dividida em classes. E se no cotidiano da escola a pedagogia adotada, a ideologia propagada é a do dominador, do patrão, a avaliação das práticas pedagógicas propostas não poderiam escapar por outro viés. Nesse contexto, outro aspecto produto da luta de classes se apresenta e diz respeito ao rebaixamento da Educação Física perante os demais componentes curriculares da escola fundamental, com a conivência dos profissionais da área em aceitar sua posição peremptoriamente depreciada, indiferentes, em sua maioria, a política educacional, laborando para o projeto de mundo da classe dominante, que enxerga a Educação Física como um campo de adestramento motor, um tanto desnecessário, para a formação e qualificação da mão de obra operária.

Falamos de uma realidade que se perfaz na ausência de consciência histórico-política por parte dos docentes que, carregando o germe do oprimido e não sabendo como intervir na realidade em favor do coletivo, quedam-se, incapazes de se libertar do opressor que enraíza em si, enquanto ideologia e alienação (FREIRE, 1985). Deste modo, acabam por reproduzir, enquanto práticas pedagógicas, nos espaços de aula o projeto de sociedade capitalista, explorador do homem pelo homem. Pois, se as aulas de Educação Física não preparam o aluno para o vestibular, portanto para o mercado de trabalho, para que valorizá-las diante de tantos conhecimentos que devem ser preferidos em virtude dessa lógica de mercado? Este é um questionamento que só poderá ser respondido por indivíduos que criticamente instruídos são capazes de elaborar lógica própria e demonstrá-la perante a comunidade escolar, através de seus planejamentos de aulas que contrariem a apatia da realidade opressora que quer banir a disciplina Educação Física dos currículos escolares.

Pela observação em estágio identificamos profissionais da Educação Física que na escola

não conseguem estabelecer e gerir seu espaço político/pedagógico para além do currículo secularizado, tornando-se incapazes de delimitar e enobrecer sua importância no processo educativo, tornando-se apenas repetidores das lógicas educacionais reprodutoras de conteúdos.

Incorremos, desta forma, em um tipo de ação prescritivo-tecnicista, muito parecida com as práticas médicas e as terapêuticas formais. Isto significa dizer que, como produto desta lógica científico racionalista terminamos medicalizando o ato pedagógico uma vez que seu objetivo final é ajustar o conteúdo e as metodologias de ensino para diminuir o “déficit” encontrado, partindo da ideia de que existe um padrão normal de conhecimento a ser adquirido pelos alunos (MUÑOZ PALAFOX; TERRA, 1998, p. 3).

Quando na escola, os professores se pautam pela pedagogia “rola bola”, deixando os alunos se divertirem com o material esportivo e reproduzindo a lógica usurpadora do modelo dominante de sociedade, dona dos meios de produção, que idealizou uma escola que aliena a possibilidade de ação/reflexão/acção dos indivíduos que, sendo doutrinados a venderem sua força de trabalho, são explorados ao longo de sua existência sem se dar conta disso. Esses profissionais corroboram uma lógica mecanicista, técnico-científica e racionalista, ao abordar em suas práticas pedagógicas, condutas que privilegiam o gesto em sua mecânica, fazendo dos alunos tabulas rasas que devem ser preenchidas com um padrão de conhecimento que se assenta principalmente em uma espécie de crença tecnicista, “que se sustenta numa leitura científica de caráter funcionalista” (MUÑOZ PALAFOX; TERRA, 1998, p. 4). Os alunos têm aulas que ou primam pela mecânica gestual, que se baseia no refinamento da prática esportiva desprovida de reflexão, ou são ensinados a se adequar simplesmente aos comandos da batuta do mestre educador investido do poder de opressão.

No que diz respeito à Educação Física, podemos afirmar que a prática dos professores esteve frequentemente ligada à educação e à avaliação tradicional, por meio da reprodução dos modelos de ensino vinculados ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas, que se restringiam a comparar, classificar e selecionar o aluno com base no desempenho motor ou nas medidas biométricas dos alunos (MUÑOZ PALAFOX; TERRA, 1998, p.3).

Falamos, então, de práticas profissionais que, se ajustando aos padrões tecnicistas, funcionalistas e, sobretudo, ideológico-mercadoriológicos da sociedade capitalista, inserem o aluno em um contexto que não valoriza a história de vida do sujeito, que não valoriza a troca de saberes, mas que simplesmente prima pela imposição do conhecimento, pela ação motora desprovida de reflexão. Isso, quando não acontece, como vivenciado em nossa experiência de estágio, na qual o professor, desistindo da profissão, mas não do salário, apenas “rolava a bola”, adotando uma conduta egoísta, deixando de lado o compromisso com a comunidade escolar, corroborando o sistema de exploração e espoliação do próximo, numa conduta que não conhece o altruísmo, mas que retém em seu íntimo o germe da exploração do capitalista, do opressor sobre o oprimido (FREIRE, 1985).

Contudo, nosso objetivo aqui é mostrar também que, embora precária, a realidade pode ser transformada, pois há esperança e o futuro não é inexorável. Nessa linha, é importante nos responsabilizarmos pela busca de possibilidades de promover um rompimento com as práticas enviesadas na Educação Física escolar. Para tanto, elegemos a categoria avaliação como bússola de nossas

intervencões na escola no período da regência.

A avaliação educativa passa a ser, nesse contexto, parte de um processo de interação social e de construção do conhecimento que valoriza, dentre outros aspectos, o fato de que o erro faz parte do processo de aprendizagem e da aquisição de novos níveis de conhecimento, de habilidade e de atitude frente ao mundo (MUÑOZ PALAFOX; TERRA, 1998, p. 4).

A avaliação de nossas ações pedagógicas na regência serviu, portanto, como crivo para trabalharmos com o planejamento das aulas no sentido de adequá-lo às demandas da realidade dos alunos, entretanto não conseguimos fugir ao tema “esporte” em nossas intervenções naquele contexto.

Na escola estadual, partindo da observação, e avaliando o nível de compreensão dos alunos relativo às modalidades esportivas Futsal e Vôlei. Analisando o traqueio¹⁴ desses alunos na execução dos gestos esportivos, investigando suas lógicas de jogo e considerando a realidade da escola em greve, além de considerarmos a necessidade de valorização da prática coletiva como estratégia para desenvolver a regência, elaboramos dois planejamentos¹⁵ para a intervenção pedagógica, um para cada modalidade, permitindo aos alunos a livre escolha dentre as modalidades mais difundidas na escola.

Nas etapas de elaboração e revisão, o planejamento, enquanto processo, contou com a colaboração da professora orientadora. E, no desenvolvimento do que foi planejado, necessitamos da sensibilidade que, em alguns momentos, nos permitiu rever, questionar e modificar, reconsiderando o que fora planejado

14. Vale ressaltar que nossos recursos para avaliação da motricidade dos alunos esteve sempre limitada pela variável tempo de aula.

15. Pecamos nesse ensaio por excesso e falta ao mesmo tempo, já que pelo excesso de considerações teóricas tivemos que suprimir os planos de aula para o período de intervenção durante o Estágio Supervisionado II. Espero que essa falta não se converta em descrédito para com a realidade que trazemos descrita e desdobrada em análises nesse trabalho.

e o que pretendíamos alcançar nos processos de ensino-aprendizagem. Sempre de par com avaliação da aprendizagem dos alunos, a avaliação do planejamento e de nossas condutas pedagógicas requisitou esforços periódicos de reflexão, com o escopo de encontrar sentido político para nossas decisões. Estivemos a todo instante no limite entre o idealizado e o praticado e somente quando nos voltamos para a realidade da escola, valorando os seus contextos sobremaneira, é que conseguimos relativizar a categoria avaliação da aprendizagem, que desbordando o conceito se tornou uma ferramenta importante para nortear o processo de que participávamos.

Percebemos que avaliar algo ou alguém é uma prática que reflete as capacidades dos sujeitos em se valer dessa etapa do processo de ensino para diagnosticar a coerência das ações desenvolvidas e reformular, segundo lógica dialética, as dinâmicas em processo. A avaliação, como um processo integrado, tem funções de diagnóstico, retroalimentação, prognóstico e/ou indicação de evolução dos sujeitos e do sistema de trabalho adotado (MUÑOZ PALAFOX; TERRA, 1998).

Destarte, em nossa regência, a avaliação serviu para relativizarmos nossas práticas pedagógicas, enxergando, nos erros, possibilidades de crescimento e oportunidades de posicionamento crítico frente ao mundo, responsabilizando-nos pelas tomadas de decisões. Muitas vezes nosso planejamento teve que ser mudado, e entendemos que a mudança foi um desdobramento dos equívocos do pensamento unilateral que não abordava convenientemente a realidade da escola ao planejarmos nossas ações. Nessa linha, o ato de avaliar passou a ter um sentido na prática, à medida que os nossos interlocutores, a seu modo, passaram a se posicionar e a contribuir, aula a aula, no processo vivenciado; reconstruindo a prática, os conteúdos e o planejamento, culminando em uma dinâmica de avaliação continuada que, mesmo desburocratizada, funcionou, porque

tínhamos construído uma proposta para aquela realidade escolar, um planejamento de nossas ações pedagógicas, ainda que sua execução estivesse sujeita às variáveis de uma realidade escolar permeada pela ideologia dominante da educação bancária, reprodutivista, tecnicista e opressora (FREIRE, 1985).

Ainda remetendo à nossa experiência na regência, não podemos deixar de registrar a dificuldade na implementação de uma proposta educacional crítica, ouicá progressista, dado às nossas limitações e ao contexto sociopolítico da escola. Todavia, na literatura nos deparamos com relatos de professores de Educação Física escolar que também encontraram grandes obstáculos para conseguir implementar propostas de ensino emancipatórias.

Em 1988 já tinha tido contato com a Pedagogia Progressista e acredito que foi justamente essa visão que me ajudou a ser aprovada no concurso da Eseba/UFU. Apesar de conseguir fazer uma aula mais participativa, com espaços de discussão com os alunos, havia resistência de sua parte porque isso tomava tempo de iogo na aula. Não conseguia avançar para além da reflexão com eles. Percebia que, na hora de propor um aprofundamento, não conseguia dar sequência com outras atividades, novas práticas ou novas metodologias. Parecia ter dificuldade para saber como fazer isso na prática, apesar de achar que eu compreendia bem o discurso teórico [...] Em síntese, o discurso crítico-superador não conseguia mostrar-me como dar os passos seguintes para sair dessa superficialidade. Assim, eu me perguntava, criticar... criticar eu dou conta, agora, como superar essa prática que era criticada com meus alunos e com meus próprios pares? (MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 14).

Em nossas tentativas de intervenção pedagógica na regência, em poucos momentos tivemos a chance de alargar discussões e explorar filosoficamente o que propúnhamos realizar com os alunos, diante disso, foram proteladas, para o trabalho em sala de aula na FAEFI/UFU e para o trabalho reflexivo a guisa de exercício

textual, as reflexões acerca da situação de nossas escolas e campos de atuação pedagógica. Entretanto, temos claro que aulas críticas são produtos diretos da preparação do professor, do modo como consegue conduzir suas práticas pedagógicas por um ideário emancipador dos sujeitos e que não devem se limitar a proposição de extenuantes reflexões teóricas, muitas vezes, ainda distantes do cotidiano dos alunos na escola.

Passamos a entender, então, que, para nos formarmos educadores críticos que primam por uma práxis educativa, não importam tanto as condições do trabalho pedagógico, uma vez que, mesmo quando adversas, devemos trabalhar com o paradigma da incerteza e da esperança (FREIRE, 2001). Outrossim, tendo condições de lutar pela libertação do opressor que habita dentro de nós, via transformação da nossa consciência ingênua em consciência crítica, devemos nos apoiar na esperança de que transformar o real é possível, já que o futuro é permeado pela incerteza. E, se o porvir não é inexoravelmente dado, podemos modificá-lo, no mínimo, em alguma de suas variáveis.

É imprescindível, portanto, incentivar que autoavaliação seja praticada pelos alunos e professores, que devem pensar juntos sobre o que se propõem a fazer nos espaços de aula. Em uma Pedagogia Progressista, este tipo de prática avaliativa promove a formação de uma autoimagem positiva, além de auxiliar o desenvolvimento da habilidade para realizar a autocrítica, aspectos que são condições necessárias para a formação da autonomia do sujeito (FREIRE, 2001). Se o agente é capaz de desenvolver lógica própria, reflete o processo em que está envolvido, consegue utilizar suas capacidades para avaliar suas ações, passa a se perceber no mundo como alguém capaz de intervir na realidade e mudar o real dado.

A autoavaliação pode ser utilizada para identificar e analisar aspectos afetivos e cognitivos presentes no processo ensino-aprendizagem que, se num primeiro momento se apresenta de forma “desorganizada”, pela

experiência e pela auto-reflexão podem passar a adquirir sentido e significado críticos para o aluno e para o próprio coletivo (MUÑOZ PALAFOX: TERRA, 1998, p.6).

Entretanto, como os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem se organizariam para agir, para aprender a pensar, se não se sabem potenciais forças de ação transformadora, capazes de refletir suas condutas e práticas dentro e fora da escola? Assim, promover a autoavaliação é ensejar oportunidade para o autoconhecimento, é aprender a ensinar a pensar, é se responsabilizar pelo o que se faz. E essa premissa implica na consciência de que ninguém muda o mundo sozinho. Em primeiro momento tomamos consciência de nossas capacidades, para que, num segundo momento, participemos como elo em uma corrente que se reconhece capaz de transformar a realidade.

Há que se fazer a avaliação do indivíduo pelo próprio indivíduo, sejam eles professores ou alunos. Mas para intervir na escola, com o escopo de construir/reconstruir nas dinâmicas de ensino/aprendizagem o saber, de modo horizontal e por isso legítimo, a partir da realidade que educadores/educandos compartilham na instituição, urge pensar o processo educacional também numa perspectiva coletiva, considerando os contextos sócio-histórico-culturais dos agentes. Na literatura, encontramos sob o nome de avaliação de processo, esse imperativo da prática docente que é crítica.

A prática da avaliação de processo também é utilizada para que professor e alunos levantem criticamente quais os aspectos positivos e negativos encontrados durante o processo (...), para que, a partir daí, façam sugestões ou propostas a fim de superar ou melhorar aquilo que foi realizado (MUÑOZ PALAFOX: TERRA, 1998, p.9).

Portanto, uma prática docente crítica é aquela que constrói/reconstrói uma Educação Física que não se furta de sua função social. Inevitavelmente, opõe visões de mundo,

contesta ideologias, na luta contra a escola bancária. Temos, por isso, que defender uma educação capaz de formar sujeitos autônomos, imbuídos da vontade de construir uma proposta de sociedade diferente da atual. Para tanto, importa que consideremos a necessidade de pensar as nossas práticas docentes, nossas condutas discentes, com escopo de refletir acerca do mundo que ansiamos construir a partir das nossas ações. Isso tem a ver com o projeto de mundo que ideamos e ele ganha forma no conceito de projeto histórico:

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios... A discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso transformador (FREITAS, 1987 apud SILVA, 1999, p. 9).

Sendo a educação um exercício político, ela não pode prescindir da clareza de intenção por parte dos educadores. Principalmente no que se refere ao tipo de povo, de mundo, de sociedade, que queremos edificar, e isso está diretamente ligado ao projeto histórico em que acreditamos. Quando nos posicionamos, tendo em nosso encargo a responsabilidade de educar e de nos educar, devemos colocar em ação nossa intencionalidade, como tomada consciente de decisões, que implicam numa tentativa radical de transformação do mundo (FREIRE, 2001). Temos obrigação de sermos coerentes com nossas convicções, exercitar filosoficamente e empiricamente nossas posições políticas, de repúdio ou anuência para com a realidade.

Estar ciente da História enquanto um processo calcado na luta de classes, cujo devir engendra os interesses tanto da classe dos trabalhadores quanto da classe detentora dos

meios de produção exige de nós uma inadiável tomada de decisão: Por quê? Para quê? Em favor de quem orientamos nossas ações e tomadas de decisões? Melhor estarmos atentos, pois o mundo só muda se nós mudarmos o mundo. Se na escola nós, discentes e futuros docentes, nos deparamos com a realidade causticante, opressora e aniquiladora descrita na literatura crítica, não devemos nos abater, mas encontrar na contradição força para elaborar nossas compreensões da realidade e ter condições de intervir na humanidade em prol de um projeto histórico de mundo que acreditamos ser o melhor para o coletivo.

Avancando na literatura universal até Antoine de Saint Exupéry (1992) me aproprio de uma fala sua, eternizada no Pequeno Príncipe: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Então, vamos cativar ações que transformem o mundo humano em um mundo mais democrático, equânime, justo e pacífico. Que o bem do próximo seja o bem coletivo, e assim transformaremos um mundo de desamparados, de desterrados, de deserdados e esfarrapados em um mundo de indivíduos libertos da opressão.

Considerações Finais

Neste ensaio, portanto, partimos da realidade “nua e crua”, para a esfera do pensamento, e da amoldação do devaneio filosófico para a construção de uma tentativa de interpretar e intervir na realidade de modo reflexivo. Se deseivamos tratar somente da categoria avaliação, esses anseios foram superados pela necessidade de se considerar a avaliação não por si, mas como desdobramento de uma prática docente que se desenrola no tempo e no espaço, sendo historicamente construída e culturalmente desenvolvida no seio de nossa sociedade.

Nesse contexto, fez-se necessário que refletíssemos acerca do modelo educacional vigente, enfatizando a urgência da formação

continuada para os educadores da rede pública de ensino, no intuito de se desenvolver a capacidade de estudo sistemático e comprometido das questões históricas, políticas e sociais dos seus campos de trabalhos pedagógicos, adquirindo ferramentas ideológicas que possibilitem condições de intervenção na realidade a partir de suas práticas docentes. Além do que, promovida a consciência ingênua à condição de consciência crítica, a transformação do saber e do fazer pedagógicos em práxis educativa desborda a utopia.

Referências

- ASSIS, M. de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **A cultura corporal em questão**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MARX, K.; ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montevideo/Barcelona, Pueblos Unidos/Grijaldo, 1974.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na educação física escolar. **Pensar a Prática - Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./jun. 1998.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP: a experiência de Uberlândia**. 3. ed. Uberlândia, MG. 2007.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. 41. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze textos sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).
- SILVA, A. H. da. A avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar: desvelando a categoria. **Pensar a Prática - Revista da Pós-graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 2, n. 1/2, p. 101-118, jun./jun. 1999.

Submetido em 31 de março de 2011

Aprovado em 16 de maio de 2011