

# **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SEGUNDO AS CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTA E CRÍTICO-SUPERADORA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS**

## **EVALUATION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION ACCORDING TO THE CONSTRUCTIVIST AND CRITICAL-SURPASSING CONCEPTIONS: APPROACHES AND DIFFERENCES**

Gabriel Rocha Vargas\*

### **Resumo**

*A avaliação exerce papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, mas ainda assim muitas vezes ela está presa a conceitos retrógrados da educação. O apropriado seria que a avaliação auxiliasse na aprendizagem, servindo de diagnóstico e norteando as ações do professor e da escola. Na Educação Física escolar, essa questão também se faz presente, acrescida da dúvida sobre o que avaliar. Neste artigo, o tema é abordado sob a ótica de duas concepções metodológicas de ensino: a construtivista e a crítico-superadora. Ambas promovem uma avaliação não-punitiva baseada na observação sistemática dos alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem, considerando o estágio inicial e o desenvolvimento e considerando o erro como parte do processo.*

**Palavras-chave:** Avaliação, Educação Física, Concepções de Ensino, Crítico-superadora, Construtivista.

### **Abstract**

*Evaluation plays a fundamental role in the teaching-learning process, yet often this is tied to old-fashioned concepts of education. It is supposed to assist in the learning process, diagnosing and guiding the actions of the teacher and the school. In school Physical Education, this issue is also present, plus the doubt about what to evaluate. In this paper, the topic is approached from the perspective of two methodological concepts of teaching: a constructivist one and a critical-surpassing one. Both promote a non-punitive*

*assessment based on systematic observation of students throughout the learning process, from an early stage, through the development, considering the error as part of the process.*

**Key words:** *Evaluation, Physical Education, Concepts of Teaching, Critical-surpassing, Constructivist.*

## **I Introdução**

O presente artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica a respeito dos referenciais teóricos na prática pedagógica do professor de Educação Física. O assunto da avaliação emerge como relevante ao se observar a prática dos professores no cotidiano. Muitas vezes, parece pouco claro como e o que avaliar em Educação Física escolar.

A teoria conhece o fato de que professores e alunos estão, a quase todo momento durante as aulas, em um processo de ensino e aprendizagem. É nessa relação, o ato de construir e discutir o conhecimento é em geral motivo de preocupação de professores e teóricos da Educação. A constatação da concretização do aprendizado encontra-se sob o risco de se tornar meramente consequência do processo, sujeito apenas aos estímulos do ato de ensinar. Como parte do processo de ensino-aprendizagem, está o tema da avaliação – a ferramenta que indica ao professor os frutos daquele trabalho, e certamente presente em muitas teorias da Educação. A avaliação escolar, em si, e a forma com que é realizada, é um tema amplamente debatido, formal ou informalmente, por escolas, professores, pais e alunos: sua eficácia é questionada, novas e velhas propostas são defendidas e criticadas e, muitas vezes, as instituições de ensino possuem seus próprios métodos avaliativos. Esses métodos são invariavelmente a forma utilizada para se mensurar e/ou julgar o aproveitamento e o rendimento dos alunos. Logo, a avaliação é um momento importante, em que, seja qual for o meio, a aprendizagem do aluno será observada e conceituada quantitativa ou qualitativamente.

A Educação Física, como conteúdo curricular, também provoca alguns debates acerca desse tema. Logo, este artigo abordará a avaliação em Educação Física escolar, mais especificamente sob a ótica de duas concepções teóricas – *construtivista*, de João Batista Freire, desenvolvida na segunda metade da década de 1980, e *crítico-superadora*, de um Coletivo de Autores, proposta na década de 1990. É necessário ressaltar uma observação a respeito da denominação dessas concepções. Enquanto,

segundo Daolio (1998), Freire recusa o rótulo *construtivista*, o Coletivo de Autores denomina sua própria pedagogia como *crítico-superadora*.

Essas concepções foram escolhidas para o desenvolvimento deste artigo por terem sido, dentre algumas outras, de relevante contribuição para o conhecimento acadêmico da Educação Física, incluindo muitos estudos, críticos ou não, sobre suas proposições. Também são obras que se aproximam pelo fato de se diferenciarem de metodologias anteriores, pois se sustentam em fundamentos das ciências humanas, ainda que cada uma a faça de uma forma particular. Além disso, essas concepções se dedicam, em dado momento, ao tema da avaliação.

É relevante salientar o que, neste artigo, é chamado de *concepção*. São proposições teóricas e metodológicas de ensino que dizem respeito à Educação Física escolar. É sinônimo do que se convencionou chamar, não oficialmente e até erroneamente, de *abordagem*.

## **2 Os Paradigmas da Avaliação**

Ao buscar referências na literatura, diversos estudos e obras podem ser encontrados a respeito do tema *avaliação escolar* e *avaliação em Educação Física escolar* (que, daqui em diante, será tratada apenas como Educação Física). O assunto recebe atenção de alguns autores e pesquisadores, como Luckesi (1996), Cupolillo *et al.* (2002), Da Silva (1999), Darido (1999), Mauad (2003), Palafox e Terra (1998), Rodrigues (2003), Santos e Ferreira Neto (2003) – apenas citando alguns em que me baseio para este estudo –, seja pela pesquisa com relação a esse aspecto da educação formal, seja por meio de propostas metodológicas para avaliação.

Luckesi (1996) traz ideias interessantes sobre a avaliação escolar. Esse autor aborda a avaliação "como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (p. 33), ou seja, com sentido de um diagnóstico. Ela recebe esse sentido justamente pela interpretação e decisão, ou seja, não é um fim e, sim, um meio para progredir na prática pedagógica, considerando e relevando o momento atual dos alunos. Contudo, segundo o próprio Luckesi (1996), a "atual prática da avaliação escolar estipulou como função o ato de avaliar a *classificação*, e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente" (p. 34). Além disso, a avaliação atual (classificatória) é estigmatizante, pois "as anotações e registros permanecerão, em

definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos” (Luckesi, 1996, p. 35). E isso ocorre em todas as fases do ensino, desde a escola até a educação superior. Aspectos importantes, como o quanto o indivíduo progrediu ou seu atual nível de aquisição de bens simbólicos, acabam sendo ofuscados por notas baixas registradas no princípio do processo de aprendizagem.

O discurso de Luckesi (1996) é, posteriormente, secundado pela afirmação de Palafox e Terra (1998), que demonstram o mesmo sentido atribuído tradicionalmente à avaliação, uma vez que “... a atividade avaliativa do desempenho escolar se limitou, durante muito tempo, a verificar se o aluno aprendeu ou não o que foi passado para ele, por meio de julgamentos de valor, fundamentados em padrões ou parâmetros pré-estabelecidos” (p. 2). Ainda segundo esses autores, essa prática traduz o “erro” como sinônimo de fracasso e serve apenas como forma de distinguir os melhores e os piores. Não há contribuição para a construção do conhecimento e a formação é baseada na mera transmissão do conteúdo pronto e indiscutível, não havendo espaço para críticas ou questionamento do que é apresentado. Para agravar, “historicamente a avaliação vem sendo um meio de estabelecer competição, individualismo e autoritarismo” (Costa e Santos Júnior, 2004, p. 163).

Quando analisamos a Educação Física tradicional, essa observação é plenamente cabível – temos apenas a atenção para o gesto técnico, o desempenho motor e as qualidades físicas (Da Silva, 1998), selecionando alunos mais habilidosos e excluindo os demais. Isso quando o critério para aprovação não é simplesmente a frequência às aulas. A avaliação, quando ocorre, é entendida por professores e alunos como uma exigência burocrática expressa na norma da escola ou na legislação vigente, bem como a seleção de alunos para competições e apresentações (Coletivo de Autores, 1992). Essa forma de avaliação despreocupada também demonstra um desconhecimento da categoria e de seus significados no contexto escolar, o que contribui para a desvalorização e para a redução das possibilidades pedagógicas da disciplina perante a comunidade escolar (Da Silva, 1999), além de indicar “uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social” (Luckesi, 1996, p. 28).

Contudo, “os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século” (Darido, 2003, p. 1), trazendo novos pensamentos e preocupações para a área. Graças a uma grande produção acadêmica a partir da década de 1980, o olhar tecnicista foi

gradualmente sendo abandonado pelos professores, dando espaço à “formação de homens com consciência do tempo que vivem” (p. 3). Os autores que fomentaram o debate teórico que ocorreu a partir daquela década argumentavam a necessidade de uma prática avaliativa formativa, contínua e diagnóstica, com base no reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam as informações necessárias para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem (Santos e Ferreira Neto, 2003).

Assim, buscou-se “não mais traçar um caráter essencialmente prescritivo da avaliação, mas, sobretudo, suas implicações sociais, políticas e ideológicas, deixando de dar ênfase somente ao enfoque técnico, baseado em objetivos comportamentais” (Da Silva, 1998, p. 4). Ainda assim, a prática jamais se tornou livre de contradições, pois essas novas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (Darido, 2003). Segundo Betti e Zuliani (2002), a avaliação em Educação Física tem características e dificuldades comuns aos demais componentes curriculares, mas também apresenta peculiaridades. Esses autores ainda afirmam que “a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno” (p. 77). Isso os aproxima do discurso do Coletivo de Autores (1992), que será apresentado adiante.

No momento atual, a avaliação em Educação Física ainda se divide em uma atenção à formação do cidadão e em uma perspectiva biológica (Darido, 1999). Mas, como afirma Oliveira (1997), “se quisermos que a Educação Física realmente tenha um novo entendimento e aceitação junto a toda comunidade, faz-se imprescindível uma retomada de ações metodológicas e de conteúdos significativos” (p. 26). Isso tange a todos os aspectos da prática pedagógica, inclusive a avaliação.

Torna-se claro que não podemos dizer que a avaliação vem sendo pouco estudada, mas enquanto Rodrigues (2003) afirma que essa prática não vem acompanhando as discussões emergentes na Educação, Santos e Ferreira Neto (2003), ao contrário, afirmam que a produção/sistematização dos estudos da avaliação na Educação Física acompanhou, ao longo de sua história, o que havia de mais recente no campo da Educação. Rodrigues (2003) se justifica pela possibilidade de que talvez “o verdadeiro cerne das práticas educacionais se sustente no seu próprio ‘nú’, a avaliação” (p. 11), ou seja, o ato de avaliar não deve estar subordinado ao ato de educar.

### 3 As Concepções

Ambas as teorias debatidas neste artigo foram propostas em um período de efervescência acadêmica na área da Educação Física – fins da década de 1980 e início da década de 1990. Como dito anteriormente, elas se assemelham ao buscarem uma nova metodologia para o ensino da Educação Física, procurando, inclusive, conceberem uma especificidade à área. São firmemente apoiadas em referenciais das ciências humanas – teorias construtivistas do desenvolvimento infantil do ponto de vista da aprendizagem, por parte de Freire (2006), e as teorias marxistas e sua abordagem da sociedade de classes, por parte do Coletivo de Autores (1992). Porém, as semelhanças não vão além, já que João Freire (2006) lança um olhar biológico ao considerar o desenvolvimento da criança em sua metodologia, enquanto a pedagogia crítico-superadora, por sua vez, rompe quase totalmente com esse aspecto, sendo atenta principalmente às questões sociopolíticas dos alunos, da escola e da comunidade.

#### 3.1 Conceituação

A proposição *construtivista* é fruto das obras<sup>2</sup> de João Batista Freire, especialmente seu livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*, originalmente lançado em 1989. É propositiva não sistematizada, de acordo com o quadro de teorias formulado por Lino Castellani (2002). Tem referencial teórico baseado em estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon, além de incluir a psicomotricidade de Le Boulch. A proposição de Freire (2006) aborda a cognição, a motricidade, a socialização e a afetividade, num claro reflexo das teorias elaboradas por aqueles autores, mas também valoriza a cultura popular. “Trata-se de uma proposta metodológica (...), em oposição à tendência mecanicista até então utilizada por muitos professores” (Mauad, 2003, p. 29). Portanto, respeita o movimento humano dentro das diversas fases do desenvolvimento motor. Seu objeto de estudo é sintetizado pela motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e expressar-se (Oliveira, 1997). Com relação ao ensino, Freire (2006) considera que cabe ao professor de Educação Física a construção do conhecimento sistematizado e escolarizado, junto aos alunos, por meio das práticas corporais lúdicas (Cupolillo *et al.*, 2002), sendo que o conhecimento se dá pela construção dos conceitos, e não apenas pela informação.

Freire (2006) evidencia a importância da experiência e da vivência que a criança traz para a escola, seja do brincar na rua ou da mídia, ou seja, deve-se “valorizar experiências dos alunos e a sua cultura” (Darido, 2003, p. 8). Ressalta também que a ação pedagógica do professor “não pode estar nem além nem aquém do nível de desenvolvimento da criança” (Freire, 2006, p. 114) e, sim, um pouco adiante, de forma a constituir um desafio alcançável para a criança, interagindo-se com o meio e resolvendo problemas. Nota-se, na obra de Freire (2006), que suas proposições estão muito próximas da prática do professor, mediando teoria e ação pedagógica.

O termo *construtivista* é, segundo Daolio (1998), recusado por João Freire (2006), sendo que este insiste “ser muito mais do que isso”, apesar de “possuir uma visão de mundo coincidente com as teorias construtivistas” (p. 90).

A pedagogia *crítico-superadora* tem como livro-base o *Metodologia do ensino de Educação Física*, escrito por um Coletivo de Autores<sup>3</sup> e lançado em 1992. É uma teoria propositiva sistematizada, pois aponta para uma configuração de Educação Física escolar, sistematizando-a metodologicamente (Castellani, 2002). Baseia-se na pedagogia crítico-social dos conteúdos (ou histórico-crítica) de Dermeval Saviani (1997) e José Libâneo (1989), cujo papel atribuído à educação é o “preparo para a participação ativa e organizada na democratização da sociedade” (Ferreira, [200-?], p. 4). É marcante, também, como a pedagogia crítico-superadora verte ao marxismo (teoria do materialismo histórico-dialético). Como parte das chamadas *Pedagogias Progressistas*, suas propostas visam a colocar a prática pedagógica na perspectiva da transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e justa (Bracht, 2002).

A pedagogia crítico-superadora enfatiza a observação da “realidade social complexa e contraditória” (Coletivo de Autores, 1992, p. 28), analisando a escola, os alunos, a comunidade e a sociedade para, em seguida, sintetizar e interpretar a condição atual desses elementos, direcionando o processo pedagógico de acordo com os objetivos do projeto de ensino da escola e do planejamento do professor. Segundo Libâneo (1989), representante da pedagogia crítico-social dos conteúdos, “Aprender (...) é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (p. 42).

Segundo essa ótica, a pedagogia crítico-superadora tematiza a cultura corporal, propondo a

transformação social por meio da formação de indivíduos críticos, conscientes de sua condição histórica e construtores de suas próprias realidades. Isso se dá por intermédio do desenvolvimento de uma reflexão sobre valores como solidariedade, cooperação e liberdade de movimentos, questões possíveis de se trabalhar em uma aula de Educação Física.

Certamente, o Coletivo de Autores (1992) apresenta uma concepção metodológica razoavelmente completa para a Educação Física, pois articula bem sua fundamentação teórica com a justificativa da prática pedagógica que propõe, além de organizar objetivos, fases do ensino e avaliação de forma clara e determinada. Por outro lado, levar essa teoria pedagógica para a prática na escola pode provocar dificuldades, justamente por se basear em fundamentos sociopolíticos que exigem, do professor, conhecimento da comunidade local e capacidade de problematizar o contexto histórico-social dos conteúdos, dos alunos, da escola e da comunidade.

### **3.2 Como Cada Uma Dessas Concepções Trata a Avaliação**

#### **3.2.1 Construtivista**

Freire (2006) começa seu capítulo sobre avaliação realizando uma crítica ao modelo avaliativo mecanicista e com padronizações rígidas do domínio psicomotor (Cupolillo *et al.*, 2002), afirmando que “quase sempre o que se vê é uma mensuração de resultados, muito mais que uma avaliação qualitativa” (Freire, 2006, p. 196), e criticando também a avaliação restrita apenas ao aspecto motor. Em seguida o autor sugere interdisciplinaridades e comunhão dos espaços físicos da escola, independente da disciplina, justificando que a escola permanece mantendo um conhecimento “setorizado”. Uma observação marcante é feita por Darido (1999), ao afirmar que essa teoria humanista chega a negar o valor da avaliação na Educação Física, citando o documento elaborado pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo:

Pode parecer estranho que, em nenhum momento desta proposta [construtivista], tivéssemos a preocupação de quantificar o comportamento, sequer de avaliá-lo... Quando se mede o ser humano, deve-se estar consciente que se está medindo o imensurável (CENP *apud* Darido, 1999, p. 6).

A afirmação acima é oposta à de Oliveira (1997), que aponta que Freire (2006) não se sente à



vontade para falar do tema (avaliação), apesar de isso não significar que o autor não domine o tema. Afinal, nessa obra<sup>4</sup>, Freire (2006) não apenas assume uma posição contrapondo-se aos modelos avaliativos que se utilizam apenas das mensurações, como também propõe que se busque avaliar a individualidade e a subjetividade humana em campos pouco observáveis, de forma qualitativa (Cupolillo *et al.*, 2002). Logo, torna-se evidente que João Freire (2006) procurou ser cuidadoso ao abordar a avaliação, para não ser precipitado no que diz respeito à conceituação dos alunos, respeitando as particularidades da natureza humana e seu comportamento.

Freire (2006) prossegue, a favor da observação feita, apresentando alguns modelos de questionários (ou entrevistas) como “tentativas (...) para avaliar outros aspectos que não só o motor” (p. 197). O primeiro desses instrumentos é um “teste sociométrico”, sugerido por Cavasini e Osse (*apud* Freire, 2006), cuja finalidade, pela forma como é descrito, se limitaria apenas em seu cerne social, sendo isso assumido por Freire. Por outro lado, concordo com o mesmo autor ao afirmar que

as relações sociais entre as crianças na aula de Educação Física (...) não podem ser avaliadas a não ser levando-se em conta aspectos qualitativos das relações, ou seja, uma análise qualitativa daquilo que o professor observa nas relações entre as crianças, inclusive nas verbalizações entre elas e com o professor (Freire, 2006, p. 198).

Outra proposta de questionário/entrevista que Freire apresenta é a elaborada pela professora Silvana V. Freire (*apud* Freire, 2006) e está mais voltada para o jogo e suas regras, mas transparece a análise subjetiva da capacidade de reflexão, debate, desconstrução e reconstrução do aluno perante algo (de certa forma) imposto, como as regras do jogo aprendido. Freire esclarece que esse instrumento avalia parcialmente aspectos cognitivos, morais e sociais. Também defende que esses métodos expõem planos pouco observáveis pelos métodos avaliativos tradicionais. Esses dois instrumentos, se mesclados ou usados em conjunto, permitem um panorama interessante do sujeito aluno e sua relação social com o grupo como um todo, além da atenção à crítica, no caso do debate sobre as regras.

Freire (2006) aponta que esses exemplos dependem do poder de análise do professor com relação à criança, emergindo uma possível dificuldade para a aplicabilidade dessa avaliação. Porém, o autor evidencia a importância da experiência do professor com grupo de crianças como sendo fundamental para que ele possa aproveitar ao máximo a avaliação, observando os alunos nos

variados aspectos de seus comportamentos. Isso mostra o quão importante é o conhecimento do professor sobre a turma e seus alunos, para que ele seja capaz de analisar com maior profundidade as questões inerentes aos educandos, seja devido à avaliação ou não.

Outro aspecto importante, característico da obra de Freire (2006), e que este não deixa de apresentar em seu capítulo sobre avaliação, é que o nível de desenvolvimento da criança é fundamental para as atividades, sejam essas avaliativas ou não. O autor afirma que um “procedimento simples de observação (desses níveis de desenvolvimento) pode propiciar uma avaliação da proposta do professor” (p. 204), o que se estende, na realidade, não à prática avaliativa em si e, sim, ao entendimento das próprias atividades, com dificuldade nivelada para que todos os alunos possam obter êxito indiscriminadamente, porém não facilmente.

Por último, Freire atenta à relevância do progresso da criança, valorizando o maior ganho em progresso, e não o maior alcance no decorrer da tarefa. Darido (2003) sintetiza a abordagem de Freire (2006) a respeito da avaliação, afirmando que suas propostas “caminham no sentido do uso da avaliação não-punitiva, vinculada ao processo, e com ênfase no processo de autoavaliação” (Darido, 2003, p. 8).

### **3.2.2 Crítico-superadora**

O Coletivo de Autores (1992) dedica um longo e elaborado capítulo à avaliação sob a ótica da abordagem proposta pelos autores. Assim como ocorre na obra de João Freire (2006) analisada anteriormente, o texto da obra no que refere à avaliação inicia com um questionamento do processo avaliativo utilizado nas escolas, apresentando o significado e o quadro atual do mesmo.

Sempre firmemente atrelado aos pressupostos de seu referencial marxista, o Coletivo de Autores apresenta a dialética da avaliação do processo ensino-aprendizagem estritamente relacionada ao projeto pedagógico da escola. Em seguida, após a crítica ao estado atual da avaliação na Educação Física, os autores expõem, de forma clara e detalhada, as “referências para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino-aprendizagem” (Coletivo de Autores, 1992, p. 102), afirmando que “o sentido da avaliação (...) é o de fazer com que ele sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da

escola” (p. 103); ou seja, “um meio pelo qual possam ser identificados os conflitos no processo de ensino-aprendizagem, tanto pelos alunos como pelo professor” (Mauad, 2003, p. 39).

Isso significa que a nota deve evadir do conceito burocrático-formal para se tornar uma referência para o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma interpretação do professor. Posteriormente, essa referência deve levar a uma reinterpretação constante das metodologias de ensino e da avaliação sempre a par dos interesses individuais, coletivos e do projeto político-pedagógico.

Em seguida, o Coletivo de Autores (1992) explicita “finalidades, conteúdos e forma” (p. 103) para a sua proposta de avaliação – aspectos que devem ser observados nessa proposta. São levantados, logo, a importância da leitura crítica da sociedade, as condutas sociais dos alunos, a busca de conflitos no processo ensino-aprendizagem e a orientação para a melhoria deste, a cultura corporal crítica, o privilégio dos princípios da ludicidade e da criatividade, o embate entre sujeito e sociedade, a nota como norte para a ação no ensino-aprendizagem e finalmente a crítica, a reinterpretação e a redefinição de normas, valores, regras e padrões.

Sob uma visão de um todo institucional, a metodologia atenta para a busca pela coerência das ações de toda a equipe pedagógica em prol do projeto pedagógico da escola. Segundo a análise de Costa e Santos Júnior (2004), a avaliação se faz presente no processo educativo desde o planejamento até a execução: na identificação do projeto histórico, na seleção de conteúdos e meios e na ação para construir/reconstruir o próprio projeto.

A proposta do Coletivo de Autores (1992) parece não demonstrar muito interesse no desenvolvimento motor e cognitivo, porém releva as questões sociais e históricas, o que é justificado pelas características próprias dessa teoria. Todavia, o Coletivo de Autores atenta para uma análise criteriosa das condições gerais dos alunos de forma a permitir uma ordenação de dados reais e concretos sobre os mesmos para nortear a ação didática com relação aos ciclos de aprendizagem.

Em seguida, os autores defendem uma profundidade maior na transcrição da análise em um conceito, considerando cuidadosamente todos os aspectos das atividades do aluno, sendo isso

possível pelo uso de instrumentos de avaliação cuidadosamente elaborados, o que torna possível essa análise criteriosa dos desempenhos dos alunos. O erro deve perder o estigma de culpa ou castigo, passando a ser parte determinante do processo ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento. Os autores voltam a frisar a importância de manter uma avaliação constante, informal, atenta e sistemática durante todas as oportunidades criadas, propositalmente ou não, pelo professor durante as aulas.

A proposta para a avaliação da abordagem crítico-superadora, do Coletivo de Autores (1992), encerra-se com a apresentação de seu *sentido* (articulação do ensino-aprendizagem com a sociedade), *finalidades* (mediação entre realidade e conhecimento baseada no materialismo dialético), *conteúdo* (cultura corporal contemporaneamente relevante) e *forma* (comunicação ativa e crítica). Esses aspectos, associados ao diagnóstico possibilitado pelo conceito de avaliação que é proposto por esses autores, tornam-se norteadores da prática pedagógica do professor de Educação Física.

#### **4 Conclusão**

Uma afirmação de Palafox e Terra (1998) exprimem bem o que tanto a teoria construtivista quanto a crítico-superadora, no que tange à avaliação, concordam: como um processo integrado, esta tem funções de diagnóstico, retroalimentação (parcial ou final), prognóstico e/ou indicação de evolução dos sujeitos e do sistema de trabalho adotado. Esses aspectos se mostram presentes em ambas as proposições, mesmo que sujeitas a diferenças interpretativas. Elas se aproximam, também, no que se refere à não-estigmatização da avaliação e dos conceitos. O professor deve estar atento aos objetivos propostos em seu planejamento e ao projeto político-pedagógico e considerar o progresso do aluno rumo a esses objetivos.

Por outro lado, essas duas concepções de ensino apresentam, também, divergências significativas. A *construtivista* considera o desenvolvimento cognitivo e motor como aspecto a ser avaliado, enquanto a *crítico-superadora* zela pela atenção à maturação do senso crítico e social que os alunos devem desenvolver ao longo das aulas, culminando em uma capacidade de pensamento autônomo.

Partindo da associação dessas concepções, é possível sintetizar valores essenciais que devem ser dispensados à prática avaliativa: análise criteriosa e permanente, desmitificação do erro, valorização do crescimento pessoal, diagnóstico para a prática pedagógica e decisão. Vale destacar que isso não é uma sugestão de aspectos a serem julgados pelo professor quando da avaliação, e, sim, valores a serem respeitados.

O erro faz parte do processo de aprendizagem, e mais do que isso, ele é essencial para essa aprendizagem. A liberdade para errar, desde que isso aconteça como uma tentativa de acertar, deve ser destacada durante as aulas sem punir um aluno que errou. É fundamental, portanto, superar o estigma do erro, valorizando a tentativa, a autonomia e a pluralidade de vivências. Se a ciência, com toda a sua grandiosidade, é em parte construída sobre o erro/acerto, e seu conhecimento sempre deve ser questionado, por que não alunos e professores não deveriam arriscar, julgar e problematizar as questões levantadas durante a aula?

A emissão de um conceito envolve inúmeros fatores, e cabe ao professor observá-los. Cabe também ao professor atribuir à avaliação um sentido que vá além da classificação e que vá também além de uma norma burocrática vazia de significado. A avaliação é um meio fundamental para que o professor consiga alcançar seus objetivos, uma vez que ela pode, e deve, ser diagnóstica e dinâmica, contribuindo para o progresso do aluno, no sentido pessoal e educacional, como consequência.

## **Notas**

[1] Chamo de Educação Física tradicional aquela que reconhecemos como tecnicista e acrítica, que não absorveu ou não presenciou o grande debate acadêmico da década de 1980, período em que surgiram propostas como as que analiso neste artigo.

2 Segundo Darido (2003), a abordagem “construtivista-interacionista” (p. 6) foi apresentada nas propostas de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tendo o mesmo João Batista Freire como colaborador.

3 O Coletivo de Autores é composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht.

4 Refiro-me ao livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física* (2006).

## Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luis Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Barueri, v. 1 n. 1, p. 73-81, jan./jun. 2002.

BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

CASTELLANI, L. *Política educacional e educação física: polêmicas do nosso tempo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Martha Benevides da; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Avaliação em educação física escolar: o professor como sujeito avaliado no processo educativo. *Diálogos possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia*, Salvador, v. 1, n. 0, p. 159-173, jul./dez. 2004.

CUPOLILLO, Amparo Villa et al. Avaliação em educação física escolar: o que indicam as abordagens atuais. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 6., 2002, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2002. p. 39-43.

DA SILVA, Alcir Horácio. A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 101-118, jan./dez. 1999.

DAOLIO, J. *Educação brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papyrus, 1998.

DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5., 1999, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66.

\_\_\_\_\_. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, Terezinha Lombello. *Concepções de educação na prática pedagógica*. [200-?]. (Material não publicado).

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

MAUAD, Juçara Maciel. *Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência*. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 8, n. 1, p. 21-27, jan./dez. 1997.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz; TERRA, Dinah Vasconcellos. Introdução à avaliação na Educação Física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./dez. 1998.

RODRIGUES, Graciele Massoli. A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Barueri, v. 2, n. 2, p. 11-21, jan./dez. 2003.

SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação na educação física escolar: o debate acadêmico em periódicos. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 6., 2003, Niterói. *Anais...* Niterói: Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 2003. p. 99-102.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

#### **Dados do autor:**

\*Gabriel Rocha Vargas

Licenciando em Educação Física – Universidade Federal de São João del-Rei

Endereço para contato:

Rua José Bonifácio, 40/301

36.200-106 Barbacena/MG – Brasil

Endereço eletrônico:

[gabrielrvargas@gmail.com](mailto:gabrielrvargas@gmail.com)

Data de recebimento: 29 dez. 2009.

Data de aprovação: 25 abr. 2010.