

APRENDIZAGEM TÉCNICA, AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diego Luz Moura

Universidade Federal do Vale de São Francisco, Petrolina, Pernambuco, Brasil

Marcelo Moreira Antunes

Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O presente artigo está dividido em duas partes específicas. Na primeira procuramos discutir as dificuldades de construção de um processo avaliativo relacionado com as influências do movimento crítico na Educação Física brasileira. Na segunda parte apresentamos uma pesquisa etnográfica em duas escolas com propostas pedagógicas distintas no sentido de verificar os efeitos desse movimento crítico nos processos avaliativos. Enfatizamos que a aprendizagem técnica foi desvalorizada e as propostas de avaliação que surgiram não conseguiram contemplar a especificidade da área – o movimento.

Palavras chave: Aprendizagem Técnica. Avaliação. Educação Física Escolar.

Introdução

A “avaliação nas aulas de Educação Física é uma das nossas maiores dificuldades”, nos dizia o professor Fernando em nossa investigação etnográfica. E de fato o tema “avaliação” em Educação Física Escolar tem sido pouco abordado academicamente. Embora o campo da Educação tenha feito uma série de avanços.

O processo avaliativo sempre fez parte de nosso cotidiano. De uma simples medição de distância até o sofisticado processo de avaliação da aquisição de conhecimento. Esta mesma avaliação assume funções e características distintas à medida que seus contextos e necessidades se diferenciam. A avaliação da aprendizagem se constrói dentro da especificidade do contexto educacional, e é nesse ambiente que se torna complexa e muitas vezes de difícil aplicação. Para Libâneo (1994, p.195) “A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”.

Entretanto, apesar de ser complexa, ela é necessária, e, além disso, fundamental para a função docente. É por meio dela que é possível, através das informações quantitativas e qualitativas colhidas durante o processo de ensino, nortear os rumos das ações docentes no sentido de qualificar ao máximo o crescimento discente. Com isso concorda Kenski (2004, p.139) e acrescenta que: “A avaliação se transforma, assim, em dinâmica que orienta a prática”. E essa prática cotidiana transforma a avaliação de transversal para longitudinal. Conforme aponta Hoffman (1995, p.21), a avaliação deixa de ser pontual e se transforma na “[...] busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e da dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

O desenvolvimento discente na construção do conhecimento e da aprendizagem requer uma avaliação contínua, que permeie todo o processo de ensino e que redirecione constantemente a ação docente. Segundo Haidt (2001, p.288): “[...] a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos”. No ambiente escolar a avaliação se realiza também no nível do processo de ensino-aprendizagem, sendo neste ponto importante ressaltar que essa avaliação não está apenas focada no aluno, mas também no trabalho docente (HAIDT, 2001). Nesse sentido, Kenski (2004, p.139) corrobora quando afirma que “a avaliação transcende a sala de aula e se instala como procedimento permanente de investigação. [...] é também avaliar-se e se abrir aos mesmos questionamentos feitos aos seus alunos”.

A avaliação escolar tem objetivos mais amplos que os conteúdos disciplinares podem impor. Essa perspectiva se aplica a todas as disciplinas, inclusive à Educação Física, seja em trabalhos interdisciplinares ou em suas atividades específicas de sala de aula.

Portanto, podemos afirmar que houve um avanço na concepção de avaliação no campo da Educação. E que a principal característica foi a ruptura de um modelo somativo de testes para um procedimento que possibilite avaliar o aluno de um modo mais amplo e integrado. Esta ruptura ressignifica a função da avaliação para um diagnóstico dos aprendizados dos alunos e do ensino do professor.

Todavia, parece que o campo da Educação Física não conseguiu contextualizar o debate do campo da Educação relacionando sua especificidade. Neste artigo atuaremos com o argumento que parte das dificuldades de construção de um processo avaliativo que contemple a especificidade da área - o movimento – que está relacionado com as influências do movimento

crítico¹ da Educação Física brasileira. Para legitimar nosso argumento apresentaremos dados de uma pesquisa etnográfica realizada em duas escolas do Rio de Janeiro, com propostas pedagógicas distintas.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte apresentamos as modificações das concepções avaliativas influenciadas pelo movimento crítico da Educação Física brasileira. Na segunda, apresentamos dados de uma pesquisa etnográfica realizada no ano de 2007.

O movimento crítico da Educação Física brasileira²

No fim dos anos 70, com a abertura e a anistia dos exilados políticos, uma nova configuração política emergia e as discussões sobre o novo modelo de sociedade que surgia influenciaram o discurso da Educação e, por consequência, da Educação Física. Neste período, a produção da Educação criticava de modo contundente a utilização do esporte na escola, com base nos princípios e valores do esporte de rendimento. Assim, irrompem formas diferentes de pensar a função da Educação Física na escola.

De acordo com Caparroz (1996), entre o final dos anos 1970 e durante a década de 1980, pareceu haver uma união de forças, um esforço concentrado por parte de todos aqueles que se situavam no campo dos “progressistas”, para a construção de um movimento renovador da área capaz de se contrapor ao paradigma biologicamente hegemônico.

Foi na década de 1980 que a Educação Física começou a ser discutida de forma mais contundente, visando uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho (DAOLIO, 1998). Neste período, foi marcante uma série de críticas à Educação Física tradicional, ao reducionismo biológico, à disciplinarização e à neutralidade política na intervenção pedagógica. Buscava-se uma ruptura dos modelos de ensino da Educação Física. Essa substituição de modelo baseou-se na procura de um maior caráter científico para a área, até então considerado inexistente.

Os principais fatores que levaram ao crescente aumento desta discussão foram: a vinda dos brasileiros doutorados no exterior; a criação dos primeiros cursos de pós-graduação; a busca dos professores de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas; o aumento do número de publicações especializadas; a realização de debates e congressos; a necessida-

¹ Estamos nos referindo ao movimento crítico da Educação Física, como aquela produção realizada na década de 1980 e início de 1990, que atuou com matrizes teóricas advindas das teorias críticas da Educação. Esta produção buscou analisar a Educação Física na sua produção e intervenção.

² Entendemos que o debate sobre o movimento crítico da Educação Física é um tema já consolidado na área. Entretanto, retomamos este debate para indicar as suas influências.

de de capacitação dos profissionais e a redemocratização do país (DAOLIO, 1998).

Uma das maiores influências no debate da Educação Física na década de 1980 foram as diferentes apropriações das teorias críticas da Educação. Os seguidores desta perspectiva procuravam questionar a neutralidade da Educação no processo histórico, social, político e econômico. Por vezes, denunciavam o esporte como ópio do povo e instrumento a serviço da ideologia da classe dominante. Essas teorias costumavam operar análises autodenominadas progressistas, em muitas vezes apoiadas no marxismo e na escola de Frankfurt para explicar finalidades sociopolíticas da Educação (Caparroz, 1996).

O debate se caracterizou pela luta de afirmar propostas que deveriam (re)orientar a direção da Educação Física na escola. O curioso é que estes debates se estruturaram em geral numa perspectiva de identificar lacunas nos diferentes modelos pedagógicos da Educação Física do passado e do presente, no sentido de apresentar o “modelo ideal” (revolucionário, emancipador, crítico e criativo) que atenderia às demandas do presente para formar o cidadão revolucionário que buscaria justiça, igualdade e democracia. Este período foi marcado pelas “descobertas” da função dita alienante na Educação Física Escolar.

Esses pressupostos influenciaram muitas propostas de intervenção sob diferentes títulos como: Histórico-Crítica (SOARES; RESENDE, 1996), Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994).

A falta de referenciais teórico-metodológicos foi uma característica que, de um modo geral, acompanhou a maioria das obras publicadas neste período, pois os anúncios das obras dos principais autores incidiam em forma de denúncias ao sistema político social. Parecia que a área não conseguia olhar para si mesma e contemplar as questões de sua prática pedagógica (CAPARROZ, 1996).

Portanto, fica claro que o movimento crítico da Educação Física brasileira foi responsável por uma ampliação da maneira de entender a Educação Física e o papel do professor ao colocar no centro do debate a função política e social da ação docente. Entretanto, por outro lado, colocou em segundo plano a especificidade da Educação Física – o movimento.

De acordo com Moura (2009; 2012), a produção do movimento crítico incidiu mais na compreensão da necessidade de construção de uma nova Educação Física. Por isso o excesso de denúncias, pois os autores sabiam claramente aquilo que a Educação Física não poderia ser, mas ainda faltava consciência sobre como intervir a partir destas proposições teóricas.

Embora ainda houvesse poucos materiais com orientação de inter-

venção, esta orientação acabava por realizar mais uma maneira de entender o mundo do que a própria Educação Física (OLIVEIRA, 2001; MOURA, 2012).

Na falta de subsídios teóricos que orientassem como os professores poderiam pedagogizar as teorias críticas em aulas concretas, as aulas acabaram sendo deslocadas para um discurso humanista generalizado sobre uma concepção de Educação Física voltada para a socialização e valores humanos mais gerais. Portanto, a prática da Educação Física na escola assimilou o discurso crítico com base nas denúncias, enquanto as aulas, na falta de sistematizações, se transformaram em uma prática mais voltada ao lazer.

Podemos perceber que o resultado da influência do movimento crítico culminou no sentido de secundarizar a especificidade da área. Antes do movimento crítico utilizava-se o ensino da técnica do esporte, mas após a incorporação dos argumentos deste movimento, o ensino da técnica foi deixado de lado por apresentar características de seleção e reprodução de movimentos. Vianna e Lovisolo (2009) corroboram com nossa análise, afirmando que há desvalorização da aprendizagem técnica. Segundo os autores, a postura de denúncia tornou-se dominante e se afirmou repetidamente que a suposta neutralidade da educação escolar colaboraria com a manutenção do *status quo*, sempre acompanhada com uma forte reação às dimensões técnicas do processo de aprendizagem.

De fato uma metodologia autoritária e diretiva vai contra todos os pressupostos educacionais, sejam eles críticos ou não. Entretanto, a crítica ao esporte que deveria ser realizada em relação à metodologia, foi em relação ao conteúdo esportivo. Logo, o avanço do debate da avaliação realizado pelo movimento crítico da Educação Física brasileira secundarizou a especificidade da área ao privilegiar os aspectos cognitivos e o discurso humanista de socialização.

O debate da avaliação na Educação Física Escolar

De maneira geral, a Educação Física avançou na discussão sobre a avaliação do ensino-aprendizagem nos últimos anos, iniciando-se a partir da segunda metade da década de 1970. O avanço na discussão da Educação Física foi no sentido de apropriação do discurso do campo educacional, que, por sua vez, foi basicamente representado por autores da teoria crítica.

De acordo com Darido (2005), a avaliação em Educação Física por muito tempo se pautou na perspectiva tradicional, onde o aluno era avaliado a partir de pressupostos do desempenho das capacidades físicas, habilidades motoras e em medidas antropométricas. Apesar de diversas abordagens e tendências pedagógicas terem se estabelecido na contemporaneidade, a ava-

liação por desempenho, de tendência tradicionalista, ainda se faz fortemente representada nas escolas brasileiras. De acordo com Bertagna (2010), a avaliação de desempenho cria uma cultura de competição exacerbada que é reproduzida pelos alunos em ambiente escolar. Essa construção é feita no cotidiano escolar pelos comentários dos grupos de alunos e professores fora do contexto da sala de aula, mas também dentro dela.

Darido (2005) e Bertagna (2010) realizam uma crítica à avaliação do desempenho, mas não apontam qual deveria ser a melhor forma de avaliar os alunos na Educação Física Escolar. Concordamos com Darido (2005) que não é papel da Educação Física medir desempenho de alunos, mas acreditamos que a aprendizagem técnica é uma variável que deve ser levada em consideração.

Segundo Souza (1993), podemos verificar três tendências avaliativas com maior frequência: a Clássica, a Humanista-Reformista e a Crítico-Social. A tendência Clássica de avaliação enfoca a aferição quantitativa dos objetivos de ensino alcançados e que conteúdos foram assimilados pelo aluno. A coleta de medidas exatas e fidedignas é o ponto chave desse modelo de avaliação. A tendência Humanista-Reformista privilegia os aspectos psicológicos do aluno, valorizando as transformações qualitativas internas do indivíduo. Ela promove o aluno como ator participante do momento avaliativo, se iniciando a sistematização da autoavaliação. A tendência Crítico-Social de avaliação busca se coadunar com uma perspectiva pedagógica que compreende a Educação como meio de transformação social. Visa superar o autoritarismo e privilegia a construção da autonomia do aluno. A tomada de decisões durante o processo avaliativo é realizada de forma democrática nessa tendência, onde o aluno, o professor, o processo de ensino-aprendizagem, a escola e suas relações com a comunidade são avaliados constantemente.

Podemos observar que de certa forma há uma continuidade do pensamento do campo da avaliação escolar da Educação para dentro da Educação Física. Todavia, a compreensão da avaliação parece ter se avançado apenas na construção de elaboração teórica. São poucas as contribuições de material empírico sobre este tema.

Este fato está relacionado com Freire (1994), que aponta que a avaliação em Educação Física encontra muitos problemas, pois a maioria das fórmulas avaliativas construídas na área pedagógica é direcionada para conteúdos trabalhados dentro de sala de aula, o que suscita a necessidade de avanços nesse campo.

Moura (2008) realizou um levantamento nos anais do Encontro Nacional de Educação Física Escolar (Enfefe) no período de 2005-2007. Ele encontrou apenas três artigos sobre avaliação, o que representaria aproxima-

damente 1,2% dos temas livres publicados. Destes três artigos, dois são ensaios alertando para a necessidade de uma avaliação que rompa com a chamada tradicional, e o terceiro artigo era de uma pesquisa de levantamento das estratégias de avaliação.

Moura (2008) aponta que nos trabalhos analisados o principal foco foi demarcar que a avaliação em Educação Física deve ocorrer de modo formativo. Entretanto, não são apresentadas propostas sobre a prática da avaliação. Não são apresentadas estratégias de ensino que privilegiem a avaliação dos aspectos motores. Em outras, o aprendizado advindo pela experiência do movimento, socializado na quadra, não é contemplado.

A falta de estratégias de avaliação sobre os aspectos motores não está somente ligada a uma falta de elaboração teórica dos autores e professores, mas também à existência de uma “barreira” que se criou no campo da Educação Física para avaliação desses aspectos. Existe uma relação causal de maneira mecânica de que qualquer tipo de avaliação dos aspectos motores está relacionado ao tecnicismo, mecanicismo, biologicismo e outros fantasmas que estão associados a uma Educação Física tradicional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) indicam que a avaliação deve ser realizada em todo o processo e que o professor deve ter clareza sobre os instrumentos de avaliação. Ao citar qual seria a função dos instrumentos, os PCNs citam oito funções. O interessante é que nenhuma destas possui relação com a aprendizagem técnica.

Moura e Lovisolo (2008), ao analisarem a produção da Educação Física que se utilizou do conceito de cultura como proposta pedagógica, apontaram que esta produção, no esforço de desnaturalizar a Educação Física, acabou por culturalizá-la. A crítica dos autores é que o movimento crítico, ao buscar desconstruir a produção eminentemente biológica que a Educação Física possuía, possibilitou uma apropriação dos conceitos advindos das Ciências Humanas e Sociais. Mesmo que esta apropriação tenha sido de maneira fragmentada e superficial (MOURA; LOVISOLO, 2008).

Portanto, podemos observar que o debate sobre a avaliação na Educação Física Escolar assimilou as reflexões produzidas no campo da Educação. Entretanto, a aprendizagem técnica não tem sido contemplada na produção. Notemos que esta omissão ou recusa, ou reforça uma compreensão de que o movimento é menos importante. É claro que concordamos que os alunos devem vivenciar e experimentar diferentes manifestações da cultura corporal, mas a Educação Física, como um componente curricular que partilha do tempo/espço da escola, deve garantir o aprendizado de seu objeto de estudo.

Analisando as propostas pedagógicas

Conforme argumentamos anteriormente, a produção da Educação Física tem omitido do debate a avaliação da aprendizagem técnica. Entretanto, a pouca incidência do tema na produção acadêmica não tem uma relação direta com o fato de se no cotidiano das escolas a avaliação da aprendizagem técnica vem sendo implementada. Neste sentido, citamos uma pesquisa³ etnográfica em duas escolas que realizamos no segundo semestre de 2007.

Esta pesquisa foi a dissertação de mestrado do primeiro autor, com apoio do CNPq. A pesquisa investigou duas escolas com propostas pedagógicas consideradas opostas: uma que é autointitulada crítica da cultura corporal, e outra que é reconhecida por revelar talentos esportivos. Observamos as aulas de Educação Física nas duas escolas durante seis meses, entrevistamos os professores, conversamos com os atores sociais e utilizamos um diário de campo para registrar ações e informações observadas e relatadas. Neste artigo, apresentaremos de modo breve as escolas e suas propostas, e analisaremos em seguida a avaliação das mesmas.

As escolas

A primeira escola avaliada foi o Colégio Lourenço Cardoso (CLC), uma instituição particular localizada no bairro de Madureira, no subúrbio do Rio de Janeiro. O CLC possui uma proposta de Educação Física no conjunto de propostas com a adoção do termo cultura (cultura corporal, cultura física, cultura de movimento, cultura corporal de movimento e etc.). A proposta da Educação Física do CLC contém aulas teóricas, ampliação dos conteúdos das aulas práticas, tema das aulas para as séries do ensino fundamental e trabalho para os alunos com dispensa médica (que são realizados no horário da aula). Na CLC, André era o professor responsável.

A Escola Senador Sobrinho (ESS) é uma instituição pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro. A ESS é reconhecida pela tradição vencedora nos jogos estudantis e como uma instituição que investe na formação de atletas. Na ESS, o professor Fernando foi nosso informante e mediador. Acompanhamos as aulas de Educação Física da turma 701, onde Fernando era o professor responsável. O planejamento da Educação Física da ESS

³ A pesquisa em pauta está cadastrada no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE – 0043.0.312.000-07) e foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Gama Filho, obtendo aprovação através do parecer nº 045.2007. Portanto, a pesquisa não apresenta qualquer dano à integridade física e moral dos participantes.

contempla os conteúdos de handebol, futebol, basquetebol, voleibol e atletismo.

No CLC, o processo avaliativo foi um dos elementos que mais sofreu alteração com a implementação da nova proposta. Antes de sua criação, esse era um ponto fraco identificado. De acordo com o professor André, a avaliação “era de zero a dez. Circuito de exercício contra o relógio. Melhor tempo, mais alto, ganhava a nota máxima. E o pior tempo tirava zero”.

Após 2001, com a implantação da nova proposta, a avaliação começou a ser feita pelo somatório de pontos na prova teórica (máximo de quatro pontos) com a frequência (até quatro pontos) e a participação (até dois pontos). No caso dos alunos com dispensa médica a frequência é computada através da realização de trabalhos.

O principal instrumento para avaliar a participação dos alunos é a observação subjetiva do professor. Nas palavras do professor André: “é o que o aluno faz no dia a dia, são dois pontos que vamos observando”. Segundo o professor, existem casos em que os alunos são reprovados em Educação Física, embora não tenha sido observada no trabalho de campo nenhuma conversa entre professores e alunos sobre a ocorrência de reprovação nesta disciplina.

Quando a avaliação era feita através de provas práticas, a ideia de reprovação, segundo André, era uma “dor de cabeça” para a coordenação de Educação Física e para os professores. Quando inseriram as provas teóricas, os professores ganharam um argumento de peso para garantir o respeito dos alunos e para discutir com os pais os casos de recuperação e de reprovação. Insistimos que no período de observação não foi detectada nenhuma história de reprovação de aluno no âmbito dessa disciplina.

Na ESS, a avaliação é realizada levando-se em consideração a frequência e a participação. Sobre o processo avaliativo, o professor Fernando nos deu sua opinião: “Esse ano, até por toda essa coisa conturbada que foi o município, achamos que o nosso processo avaliativo foi fraco. Não teve! Na verdade, não teve! Baseou-se praticamente em presença em aula. E queremos estar repensando isso...”.

Durante o período em que estivemos na ESS não foi observado o uso de qualquer tipo de instrumento de avaliação, e também não observamos nenhum diálogo em aula sobre o processo de avaliação e notas. Na visão do professor Fernando:

A avaliação ainda é uma coisa que a gente precisa criar uma identidade [...]. A gente tem estrutura, tem material, tem adesão, tem um grupo legal, tem apoio da direção, então a gente discute bem as escolhas do que vai ser tra-

balhado. Então, hoje eu te diria isso, a gente quer buscar uma identidade de avaliação, e a gente não sabe como é que vai ser, não...

Na Educação Física existe uma tendência à utilização dos indicadores de frequência e participação para a avaliação. Certamente, frequência e participação não são indicadores do aprendizado nas aulas. Isso revela que a Educação Física, no espaço curricular da escola, está mais preocupada com o cumprimento da frequência compulsória e com o disciplinamento dos alunos.

Os indicadores de participação e frequência são utilizados para a avaliação em Educação Física nas duas instituições pesquisadas. No caso da participação, faltam instrumentos que permitam mensurá-la. Sobre a frequência, a avaliação ocorre pela quantidade de presenças e faltas durante o bimestre. Como foi mostrado, a categoria da participação, com toda sua carga de subjetividade, não é clara e por isso provoca nos alunos uma espécie de busca do que significa participar bem das aulas. Se os indicadores não são explícitos, os alunos são obrigados a moldar seu comportamento a partir de uma imagem subjetiva que fazem de seus professores e do que pensam que os docentes esperam deles.

A avaliação é apontada como o principal elemento a ser melhorado nas propostas das duas instituições. No CLC, uma escola que se autointitula 'crítica', a avaliação foi o aspecto que mais sofreu alteração após a implantação da proposta de Educação Física. A alteração nos critérios de avaliação também gerou uma diminuição da cobrança de pais sobre os filhos com notas baixas em virtude do mau desempenho motor ou físico. Em termos gerais, o novo critério forneceu, segundo os depoimentos, uma roupagem "mais séria" para a Educação Física enquanto componente curricular. Podemos perceber que, mais uma vez, a avaliação foi apenas funcional à Educação Física na afirmação de sua identidade no espaço contestado do currículo (SILVA, 2007).

O esforço do CLC na construção de uma proposta de Educação Física crítica direcionou o peso da avaliação para os conteúdos teóricos. No entanto, ao colocar o peso maior da avaliação na prova teórica, ocorre um efeito perverso de supervalorização das aulas teóricas em detrimento das aulas práticas. Na prova teórica não há como verificar o aprendizado nas aulas práticas. A estratégia do CLC foi positiva na medida em que possibilitou diminuir a ênfase na avaliação tradicional do rendimento físico, mas criou uma desvalorização das aulas práticas, das experiências corporais e da aprendizagem técnica.

Podemos entender as modificações no currículo da Educação Física do CLC como uma tentativa de apropriação do discurso do movimento crítico da Educação Física, mesmo que seus formuladores possam indicar que essa é uma apropriação indevida. No entanto, a crítica ao peso do desempenho motor e físico no currículo escolar da Educação Física, feita por esse movimento, por vezes reduz os currículos à formação teórica, como no caso do CLC. Isso induz, por extensão, à falsa ideia de que essa disciplina escolar é mera recreação ou visa educar para o lazer, sem o mínimo compromisso com a aprendizagem e a competência motora.

À guisa de conclusões

Embora o movimento crítico da Educação Física brasileira tenha possibilitado a construção de uma concepção de Educação Física mais abrangente, por outro lado, desvalorizou a aprendizagem técnica. Portanto, parece que a produção da Educação Física ainda não evidencia o aprendizado da técnica como uma das necessidades para aplicação de um modelo de avaliação que atue de maneira plena nos domínios procedimentais, conceituais e atitudinais.

Gandin (2011) aponta que vivemos na Educação um momento de crise, onde temos a convicção daquilo que não queremos mais. Entretanto, ainda não temos ao certo as respostas para alguns dilemas que se colocam em nossa frente. No caso da Educação Física na escola, a avaliação foi entendida como um destes dilemas.

A produção e as propostas de avaliação em Educação Física Escolar analisadas esbarram nesta desvalorização da aprendizagem técnica. Verificamos a partir da pesquisa de campo uma tendência na utilização dos indicadores de frequência e participação como critérios para a avaliação. Todavia, a presença na aula não garante a assimilação de aprendizado. No caso da participação, o único recurso é a observação livre sem registro, o que impossibilita um julgamento e um diagnóstico sobre aprendizados.

Não estamos propondo que os conteúdos teóricos sejam abandonados, mas apenas ressaltando que não é necessário escolher um em detrimento do outro. É possível realizar uma prática progressista sem desvalorizar o movimento e a prática esportiva. Parece que o caso requer mais um ajuste do que de substituição de modelos.

TECHNICAL LEARNING, EVALUATION AND PHYSICAL EDUCATION

Abstract

This paper is divided into two specific parts. In the first we discuss the difficulties of building an evaluation process associated with the influences of the critical movement in the Brazilian physical education. In the second part we present an ethnographic research in two schools with different pedagogic proposals in order to verify the effects of this critical movement in the evaluation processes. We emphasize that the technical learning was devalued and the evaluation proposal that emerged were not able to answer the specificity of the area – the movement.

Keywords: Technical Learning. Evaluation. Physical Education.

APRENDIZAJE TÉCNICO, EVALUACIÓN Y ESCUELA EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

Este artículo se divide en dos partes específicas. En el primero se busca analizar las dificultades de la construcción de un proceso de evaluación en relación con las influencias del movimiento crítico de la educación física en Brasil. En la segunda parte se presenta un estudio etnográfico en dos escuelas con diferentes propuestas educativas con el fin de comprobar los efectos de este movimiento crítico en los procesos de evaluación. Hacemos hincapié en que la técnica de aprendizaje se devaluó y la propuesta de evaluación que no surgieron cuenta de contemplar el área específica - el movimiento.

Palabras-claves: Aprendizaje Técnico. Evaluación. Educación Física.

Referências

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CAPARROZ, F.E. **A Educação Física enquanto componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** (Dissertação de mestrado). São Paulo: PUC, 1996.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. Campinas: **Pró-posições**. v.21, n.3, p.193-218, set./dez. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980.** (Tese de doutorado). São Paulo: Unicamp, 1998.

DARIDO, S. C. Avaliação em educação física na escola. In. DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 293p, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4ed. São Paulo: Scipione, 223p, 1994.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **A Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**, 1988.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7ed. São Paulo: Ática, 327p, 2001.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 16ed. Porto alegre: Educação & Realidade, 128p, 1995.

KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In. VEIGA, I. P. A. (Coord.). Repensando a didática. 21ed. Campinas: Papirus, 159p, 2004.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 261p, 1994.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**. Campinas: papirus, 1983.

MOURA, D, L. **Cultura e educação física escolar: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas**. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: UGF, 2009.

_____. **Cultura e educação física escolar: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2012.

_____. Dilemas e paradoxos da avaliação em educação física escolar: A experiência de duas propostas pedagógicas. In: I CONEF, 2008, Barra Mansa. **Anais do I CONEF**, Barra Mansa: UBM, 2008.

MOURA, D. L; LOVISOLO, H. R. Antropologia, cultura e Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 137-153, maio 2008.

OLIVEIRA, M. A. T. **A Revista Brasileira de Educação física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência.** (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 2001.

RESENDE, H. G; Soares, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 1996.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

SOUZA, N. P. Avaliação na educação física. In: VOTRE, S. (Org.). *Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: IBRASA, 187p, 1993.

VIANNA, J; LOVISOLO, H. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas, **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.883-889, out./dez. 2009.

.....
Recebido em: 16/09/2013

Revisado em: 25/09/2013

Aprovado em: 10/06/2014

Endereço para correspondência:

lightdiego@yahoo.com.br

Diego Luz Moura

Universidade Federal do Vale do São Francisco, CEFIS - Educação Física.

Avenida José de Sá Maniçoba

Centro

56304205 - Petrolina, PE - Brasil