

A RELAÇÃO ENTRE OS VALORES E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ALGUMAS REFLEXÕES

MÜRMAN, Cinara Valency Enéas¹
BAECKER, Ingrid Marianne²

RESUMO

Uma das preocupações dos educadores no contexto educacional se refere ao processo de avaliação. Neste texto pretende-se refletir as relações entre os valores e o processo de avaliação desenvolvido em aulas de Educação Física visando contribuir na aquisição da compreensão sobre a importância de se ter claro quais os valores que permeiam a ação pedagógica, propiciando uma discussão sobre essa questão. Hoffmann (1992), percebe a existência de uma contradição entre o discurso e a prática avaliativa de alguns educadores, onde a avaliação nas escolas tem se reduzido à função de controle, classificando e eliminando os alunos. Nesse ensaio, inicialmente, buscou-se estabelecer a relação entre valores e educação, em seguida refletiu-se sobre as funções/significados da avaliação e, posteriormente, abordou-se a avaliação da aprendizagem nas diferentes tendências pedagógicas da Educação Física. Conforme Luckesi (1995, p. 28) a avaliação “não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. O ato de avaliar é uma fonte de conhecimentos e novos objetivos a serem alcançados continuamente na prática educativa, sua função é de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem auxiliando na construção de uma educação a favor da democratização da sociedade.

Unitermos: Avaliação, Valores, Educação Física.

THE RELATION BETWEEN THE VALUES AND THE PROCESS OF EVALUATION DEVELOPED IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

One of the concerns of educators in an educational context refers to the process of evaluation. This text proposes to reflect on the relations between the values and the process of evaluation developed in classes of physical education, aspiring to contribute in the acquisition of understanding the importance of making clear the values which permeate pedagogy action, propiciating a discussion about the question. Hoffman (1992), found a contradiction between the discourse and the practical evaluation of some educators, where

¹ Mestre do Programa da Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, sub-área de Pedagogia do Movimento Humano, CEFD/UFMS.

² Doutora em Pedagogia do Esporte, Orientadora.

the evaluation in the schools must be reduced to function of controlling, classifying and eliminating students. In this essay, initially, enquiring to establish the relation between values and education, then reflecting on the functions/significance of evaluation, subsequently, taking on board the evaluation of apprenticeships in the different physical education pedagogic tendencies. Such as Luckesi (1995, p. 28), the evaluation "it doesn't happen in an empty conception, but it does dimensionate by a theoretic model of the world and education, reduced in pedagogic practice". The act of evaluation is an abundance of knowledge and new pursuits to be conceivable continually in evaluative, its function is subsidising the decision of making better apprenticeships, helping in the construction of an education in agreement to the democracy of society.

Uniterms: Evaluation, pedagogy actions, Physical Education.

AValiação: ALGUMAS REFLEXões

Vários educadores voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional. Observa-se, entretanto, que os estudos realizados sobre avaliação não apontam perspectivas concretas ao educador que deseja efetivar uma avaliação não fundamentado apenas numa visão empirista do processo educacional, mas sim, indagando-se sobre sua intencionalidade. Uma avaliação que busque perceber se o aluno foi levado a pensar e compreender a forma como se dão as relações sociais na construção do mundo, se ele aprendeu a considerar questões que o habilitarão a nortear suas ações como indivíduo responsável pela construção coletiva.

Hoffmann (1992), percebe a existência de uma contradição entre o discurso e a prática avaliativa de alguns educadores. Concorda-se com essa autora pois, a prática da avaliação nas escolas tem se reduzido à função de controle, com objetivo classificatório e eliminatório relativo as notas que os alunos obtêm nas provas.

Esse restrito entendimento sobre avaliação, segundo Coletivo De Autores (1992), reflete-se diretamente na Educação Física no Brasil onde as explicações teóricas vêm apresentando limitações. A literatura encontrada referente a esse assunto são muito restritas, sendo abordada à luz de paradigmas tradicionais considerados insuficientes para uma melhor compreensão desse processo.

Visualiza-se, dessa forma, a necessidade de ampliar e elucidar algumas questões sobre a avaliação desenvolvida em aulas de Educação Física e seus Valores.

É de suma importância que os professores e alunos situem suas crenças, valores e práticas dentro de um contexto sócio-histórico e político, isso levará a perceber onde e como é possível gerar alternativas de ação para intervir diretamente na realidade. Para que esse processo ocorra é necessário conhecer os valores que permeiam a prática

avaliativa, bem como, ter subsídios para nortear uma proposta educativa.

Visando contribuir, efetivamente, com a prática pedagógica dos professores de Educação Física, no que se refere ao processo de avaliação, pretende-se com esse trabalho contribuir na aquisição da compreensão sobre a importância de se ter claro para si quais os valores que permeiam sua ação pedagógica. Isto justifica-se devido ao fato de que estes é que nortearão todos seus procedimentos, permeando todo o processo pedagógico e determinando seu objetivo.

A RELAÇÃO ENTRE VALORES E EDUCAÇÃO

Conforme Luckesi (1992, p. 110), “o ser humano se constitui numa trama de relações sociais [...] das quais participa de forma ativa”. São as suas ações que constituem prática, social e historicamente o ser humano. O ser humano é um ser inacabado, “não prisioneiro nem mero produto de um ambiente, porque se faz, constrói-se ao construir seu mundo (...)” (Marques, 1990, p. 51). Sendo a educação parte integrante da rede de relações do ser humano pode-se considerá-la como “esse próprio existir histórico do homem, ou a realização da historicidade humana na concretude das situações espaço-temporais específicas” (Marques, 1990, p. 89).

Cabe ao ser humano agir sobre si mesmo e sobre o seu mundo, tomando como sua responsabilidade a organização da própria vida e as condições para gerá-la, desenvolvê-la e conduzi-la. Ressalta-se que ninguém educa ninguém, mas sim os homens em sociedade se educam e organizam as condições e situações da própria educação. Grupe (1982, p. 67), afirma que o ser humano “[...] nasce e necessita ser educado em um mundo historicamente elaborado pelo próprio ser humano”.

Partindo-se desse pressuposto a educação é vista como uma atividade de mediação dessa rede de relações sociais. Marques (1990) explicita que o sentido

radical da educação emancipatória realiza-se no enfrentamento prático da questão dos valores e da questão da coordenação dos planos para a ação coletiva, da formação da vontade política. Os valores que fundamentam as convicções, as preferências e atitudes e cimentam as ações coletivas, constroem-se numa situação de opressão e de comunicação distorcida, a partir dos desejos reprimidos ou bloqueados, das ilusões e frustrações, da dependência e submissão, da indignação coletiva e das revoltas (p. 119).

A especificidade da educação mencionada por Saviani (1991), refere-se

[...] aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza que se produz, deliberada e

intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (p. 29).

Portanto, a educação é como um “fenômeno inerente ao homem como um ser social e histórico, cuja existência fundamenta-se na necessidade de formar as gerações mais novas, transmitindo-lhes seus conhecimentos, valores e crenças e abrindo-lhes possibilidades para novas realizações” (Gonçalves, 1994, p. 118). Concorda-se com essa autora quando ressalta que o homem, na unidade da práxis, “revela-se como projeto, como um ser que aspira a valores que o transcendem, ao mesmo tempo que está imerso em uma existência concreta, o que dá a esses valores a dimensão de finitude e limite” (Gonçalves, 1994, p. 119).

A partir dessas colocações sobre a educação evidencia-se a dimensão axiológica nela presente. Essa dimensão direcionada às relações valorativas estão presentes em diferentes momentos da prática educativa, sendo estabelecidas de diferentes modos pelos sujeitos desse processo. Conforme Silva (1995, p. 70), “a educação sempre se faz a partir de bases axiológicas, portanto fundamentada em determinados valores e visando, por outro lado, a transmissão, reprodução ou criação de novos valores”.

Segundo Oliveira (1994), é na escola que convivem diferentes modos de se expressar e de pensar refletindo as diferenciadas origens sociais. “Operações simbólicas, valorações e linguagens que trazem lembranças e marcas das classes sociais de origem são internalizadas, incorporadas nos estudantes e interferem no processo de ensino e de aprendizagem” (p. 126). É na escola que se entrecruzam inúmeros valores, valorações e informações que podem ser observadas no processo manifesto da aula (prática pedagógica).

Nesse sentido, a escola reflete os conflitos de interesses que caracteriza a sociedade, pois a mesma é determinada socialmente (Saviani, 1991), com isso adere as idéias e valores da classe dominante³ transmitindo-os como idéias e valores absolutos.

Em contrapartida, Gadotti (1996), admite que a escola não é um instrumento homogêneo da classe dominante, pois nela reflete-se as contradições existentes na sociedade; existindo, desse modo uma brecha para a “guerrilha ideológica travada na escola” (p. 162). A escola é um espaço possível para o exercício da cidadania sendo assim a educação é um dos locais de transmissão, fermentação e criação de valores produzidos nos diferentes âmbitos da sociedade.

Convém salientar que em toda proposta curricular da escola existe uma postura político-pedagógica implícita (consciente ou não) e como afirma o Coletivo De Autores (1992) “todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula [...], bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos” (p. 26).

³ Classe dominante: Esta classe controla, segundo LACKS (1993), a esfera política, jurídica e ideológica da sociedade.

Para se conseguir ter claro esse projeto político-pedagógico e os valores que o permeiam faz-se necessário uma reflexão consciente, cujo projeto reflita explicitamente as suas intenções, onde o educador possa buscar, de acordo com o modelo de sociedade que deseja construir, os valores que nortearão sua práxis. Pois, Saviani apud Oliveira (1991), diz que

os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica; como tal marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. (p. 21).

Como assinala Rasco apud Marengo e Sverdlick (1996)

la educacion es una actividad racional e intencional por la que unos seres humanos influyen en otros seres humanos. Esta cuestión eleva inevitablemente a considerar los fundamentos valorativos o si se prefiere la legitimidad ética de nuestras acciones.(p. 93).

“A Educação, efetivamente, é um processo complexo de intercâmbios comunicativos carregado de opções de valor” (Marengo e Sverdlick, 1996, p. 93).

Acredita-se que a educação tem o papel de contribuir para que o ser humano venha descobrir suas próprias forças e possibilidades, centrada nos interesses emancipatórios, onde seja capaz de coletivamente criar suas próprias formas de organização sendo sujeito de sua história e construtor da sua sociedade. Para que isso se concretize deve-se “compreender a educação dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização” (Luckesi, 1992, p. 48). Onde os seres humanos sejam educados para serem sujeitos emancipados, capazes de construir sua história, atuando de forma consciente e participativa, agindo coletivamente na transformação de sua sociedade.

Entretanto, o panorama atual da educação e, mais especificamente da escola, ainda não contempla essa perspectiva. As escolas continuam atuando de forma acrítica, percebe-se a existência de uma crise de valores onde os elementos do processo educativo (professor e aluno) não percebem a importância de se refletir, discutir esse assunto de extrema relevância no cotidiano escolar para se tentar algumas mudanças na sua práxis.

AValiação: SUAS FUNÇÕES E SIGNIFICADOS

Atualmente numa época de transição onde tudo está sendo repensado e replanejado, faz-se necessário também voltar-se para o lado educacional. Uma das grandes preocupações em termos educacionais é o tema avaliação.

Concorda-se com a seguinte afirmação: “avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisões” (Luckesi, 1995, p.69).

Ao entrar no campo da avaliação urge se fazer uma análise dos diferentes enfoques da avaliação para que se possa ter conhecimento dos caminhos traçados até o presente momento. Para poder analisar e verificar quais foram as suas diferentes funções e significados na Educação, em geral, e na Educação Física em particular.

É importante ressaltar que a “avaliação não é neutra, está a serviço de uma pedagogia que por sua vez, é dimensionada por uma concepção teórica de educação e de sociedade” (Matos, 1993, p. 69). Dessa forma a “avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (Luckesi, 1995, p. 28).

A avaliação situada no contexto educacional escolar pode estar inserida dentro dos modelos pedagógicos para a conservação e para a transformação. Conforme Freire (1975) pode-se resumir em dois grupos de pedagogias: as pedagogias que tem por objetivo a domesticação dos educandos visando a conservação da sociedade e, em contrapartida, as pedagogias que visam a humanização dos educandos onde oferecem meios pelos quais os alunos possam ser sujeitos do processo de transformação da sociedade.

O surgimento dessas pedagogias vêm subsidiado e sustentado por diferentes modelos sociais, de uma lado o modelo liberal conservador objetivando a equalização social porém sem conseguir, teve sua origem na estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa e, por outro lado, o modelo social em que a igualdade entre os seres humanos e a sua liberdade se traduzissem em concretudes históricas (Luckesi, 1995).

A partir desse contexto percebe-se que a avaliação como parte do processo educacional, na escola, também estará permeada pelos valores propostos por esses duas vertentes pedagógicas e estarão, conseqüentemente, instrumentalizadas pelos dois modelos sociais correspondentes. Ou seja, as práticas avaliativas educacionais e da aprendizagem escolar serão circunstancializadas por duas práticas distintas.

Dentro de um modelo liberal conservador a prática da avaliação escolar deverá ser, obrigatoriamente, autoritária, pois o enquadramento e controle dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos visando o equilíbrio social é a perspectiva desse modelo de sociedade. No âmbito escolar, a avaliação educacional servirá de instrumento para disciplinar as condutas cognitivas, bem como as sociais (Luckesi, 1995).

Já, na perspectiva das pedagogias preocupadas com a transformação da

sociedade, a prática da avaliação deverá estar voltada para os modos de superação do autoritarismo e com a busca da autonomia do ser humano, ou seja, esse modelo social pretende buscar a participação democrática de todos, visando a igualdade através da autonomia e da reciprocidade de relações. Nessa perspectiva a avaliação educacional se caracterizará como um meio de diagnosticar a realidade situacional visando o avanço e o crescimento do ser humano.

Segundo Luckesi, a avaliação da aprendizagem escolar será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade e a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente. (1995, p. 32).

Ao abordar a questão da democratização do ensino relacionada à questão da avaliação esse mesmo autor coloca que “[...] democratização do ensino seria garantir a todos a possibilidade de ingressar no processo de escolarização [...]” (1995, p. 62) e vincula a essa democratização três elementos fundamentais:

- Acesso universal ao ensino.
- Permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar.
- A questão da qualidade do ensino.

Considerando-se esse três fatores percebe-se que a avaliação escolar, atualmente, apresenta-se como uma prática social antidemocrática, pois não tem contribuído para que o educando permaneça na escola realizando sua promoção de forma qualitativa. A avaliação dentro desse contexto da prática escolar, está distanciando-se das suas reais funções de diagnóstico e reduzindo-se à sua função de controle onde há uma classificação quantitativa dos alunos. Esse desvirtuamento das funções, objetivos e papel da avaliação ficam evidentes nas colocações de Libâneo (1994) quando explicita alguns equívocos cometidos pelos professores na prática avaliativa, tais como:

- Tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos.
- Utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados.
- Os professores que, por confiarem demais em seu “olho clínico”, dispensam verificações parciais no decorrer das aulas.
- Os professores rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor dos dados qualitativos.

Esses equívocos citados anteriormente deixam transparecer dois posicionamentos distintos em relação à avaliação escolar: levar em consideração somente os aspectos quantitativos, onde a avaliação é vista somente como medida, e assim mal utilizada, ou considerar apenas os aspectos qualitativos que, nessa perspectiva a avaliação

se perde na subjetividade do educador e dos educandos. Libâneo (1995, p. 199), alerta que a “avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos”. Onde, as características mais importantes que deveriam contemplar na avaliação escolar seriam, de forma sintética:

- Refletir a unidade objetivos-conteúdos-métodos;
- Possibilitar a revisão do plano de ensino;
- Ajudar a desenvolver capacidades e habilidades;
- Estar voltada para a atividade dos alunos;
- Ter objetividade;
- Ajudar (auxiliar) na autopercepção do professor;
- Refletir valores e expectativas do professor em relação aos alunos (Libâneo, 1994, p. 200).

Portanto, a avaliação escolar envolve a objetividade e a subjetividade tanto em relação ao professor como aos alunos e, para que essa aparente ambigüidade seja superada, é imprescindível que o educador tenha claro suas convicções éticas, sociais e pedagógicas (Libâneo, 1994).

Ao definir essas convicções éticas, sociais e pedagógicas o educador estará, também fazendo uma opção no que diz respeito as diferentes funções da prática avaliativa. Explicitando sua intenção, postura pedagógica, não só para a avaliação e, sim pelo projeto político-pedagógico em que acredita estará determinando à prática avaliativa a sua finalidade.

Na literatura pesquisada encontrou-se diferentes funções para a avaliação. Como foi exposto anteriormente, dependendo das decisões e opções tomadas pelo educador a avaliação, de um lado servirá de controle, classificação e seleção ou, por outro lado, servirá de diagnóstico, acompanhamento, avanço e crescimento do aluno.

A avaliação escolar passa a ser um instrumento de poder nas mãos do professor. Esse fato evidencia-se na prática da avaliação nas escolas onde a mesma reduz-se à função de controle, fazendo apenas uma classificação quantitativa dos alunos (Libâneo, 1994). O ato de avaliar está arraigado à função de classificação e não o de diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Dessa forma,

o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (Luckesi, 1995, p.34).

Com a função classificatória, o ato de avaliar não serve para repensar a prática, como um momento de pausa para se retomar o processo. Ela passa a ser um

instrumento estático e autoritário, não auxiliando no avanço e processo de crescimento do educando, servindo apenas como um “meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (Luckesi, 1995, p.36) mantendo a distribuição social. A avaliação, ainda nessa perspectiva, caracteriza-se como antidemocrática e disciplinadora sendo de extrema relevância para o modelo social liberal conservador como foi visto anteriormente.

Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, representando o sistema, enquadra os alunos - educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida. [...] Os dados relevantes que sustentariam a objetivação do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. (Luckesi, 1995, p. 37).

Contrapondo a essa avaliação classificatória apresenta-se uma avaliação com o intuito de diagnosticar, ou seja, o julgamento de valor tem a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, principalmente, se o objeto a ser avaliado é dinâmico, como por exemplo, a aprendizagem. Sendo assim, a mesma, estará contribuindo para o avanço, crescimento da autonomia, desenvolvimento da ação, constituindo-se num momento dialético, ou seja, “ela será momento dialético de “senso” de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (Luckesi, 1995, p. 35). Partindo desse pressuposto a avaliação estará preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

A avaliação diagnóstica não se propõem e nem existe de uma forma isolada. Para que essa perspectiva de avaliação se concretize faz-se necessário estar engajado e comprometido com uma concepção pedagógica histórico-crítica, voltada para a transformação da sociedade.

Conforme ressalta Luckesi (1995), um dos princípios básicos para que se concretize a avaliação da aprendizagem dentro dessa perspectiva, a mesma, deve ser um instrumento cujo a intenção é de auxiliar a aprendizagem e não deve ser utilizada como um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos.

Hoffmann (1994, p. 25), alerta que o “significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia-a-dia”. Entretanto, o ato de avaliar é uma fonte de conhecimentos e de novos objetivos a serem alcançados continuamente na prática educativa onde, pedagogicamente, a sua função é de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem auxiliando na construção de uma educação a favor da democratização da sociedade.

O ato de avaliar, portanto, é feito a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como correta que auxiliam nas tomadas de decisões. Esses posicionamentos

são definidos pelas pessoas que colocam em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, idéias e ideologias.

É importante ressaltar o posicionamento de Freire apud Rays (1989), onde a [...] a avaliação não é o ato pelo qual “A” avalia “B”. É o ato por meio do qual “A” e “B” avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou erros e equívocos por ventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico [...]. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (p. 28).

Conforme Rays (1989), a avaliação não existe por si mesma. Ela está presente na prática educativa, ou seja, a avaliação da aprendizagem, está presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física Brasileira sempre tentou responder as necessidades sociais, econômicas e políticas dentro da sociedade. Estava ao longo da sua história, sempre arraigada a determinados objetivos que pretendia atingir.

Assim sendo, a Educação Física modificou-se conforme o contexto em que estava inserida. Durante sua trajetória histórica pode-se encontrar diferentes pensamentos e diferentes modos de praticá-la num mesmo período histórico (Lopes, 1989). Alguns autores como Castellani (1988), Medina (1990) e Ghirdelli (1988), procuraram, em suas épocas, identificar e desvelar as tendências da Educação Física, mantendo sempre sua referência no quadro da própria história da Educação Física.

As tendências da Educação Física, caracterizadas por Castellani⁴ (1988), são baseadas nos pressupostos teóricos “presentes nas concepções filosóficas que norteiam a produção de conhecimento de cada uma delas” (p. 29). Adotando-se as três tendências da Educação Física, Biologização, Psicopedagogização e a terceira respalda-se na concepção histórico-crítica⁵, far-se-á uma relação com a avaliação da aprendizagem presente em cada uma delas. Essa relação entre as tendências pedagógicas da Educação

⁴ PAGNI (1995, p.158), ressalta que Castellani identifica três tendências de Educação Física Brasileira. A partir disso procura colocar essas tendências em dois blocos opostos, ou seja, “um composto pelas tendências da biologização e psicologização, afinados com uma concepção conservadora; o outro, composto pela tendência vinculada a Pedagogia histórico-crítica e com uma concepção transformadora da prática da Educação Física e da sociedade”. Nesse sentido o autor acredita no segundo bloco, explicitando a razão de abordar o pensamento hegemônico, bem como alguns fatos que demonstram a resistência de certos setores ou grupos a esse pensamento e as possibilidades de sua superação.

⁵ Para análise crítica em relação e classificação das três tendências da Educação Física proposta por Castellani ver PAGNI (1995) A história da Educação Física no Brasil notas para uma Avaliação. In: As Ciências do Esporte no Brasil, Campinas, SP; Autores Associados, 1995.

Física e a avaliação da aprendizagem é feita por Ohlweiler (1992), na sua dissertação de mestrado.

A biologização da Educação Física pode ser comparada com a tendência Liberal tradicional (Libânco, 1985). Para Ohlweiler (1992), a avaliação nessa tendência é uma atividade essencialmente discriminada e seletiva, visando à exatidão da reprodução mecânica do movimento e do gesto ensinado pelo professor. O ensino centra-se no professor e na obediência às ordens. Verifica-se, ou melhor, media-se a quantidade e exatidão de informações que o aluno conseguia reproduzir nos testes ou provas práticas realizadas individualmente. O professor, ao avaliar, fortalece o controle que a ideologia dominante tem sobre a consciência dos alunos. (p. 94).

Na tendência da Educação Física psicopedagogização, a avaliação continua sendo em processo de discriminação e seletividade, com ênfase nos testes de medida da aptidão física dos alunos. Segundo essa autora a avaliação “caracteriza-se como uma abordagem acrítica, técnica e pressupostamente neutra, muito ligada à área do treinamento esportivo, à performance e ao seu sucesso em competições”. (p. 94).

A avaliação é vista com um fim em si mesmo, pois é um momento terminal do processo educativo, preocupada com a aprovação ou reprovação que ocorre pelo desempenho satisfatório ou não dos aspectos psicomotores. “Esta prática desenvolve um aluno individualista, competitivo e também alienado da própria ação”. (Ohlweiler, 1992, p. 95). Dessa forma, a avaliação contribuiu para a divisão de grupos diferenciados, que mais tarde, refletirão na aceitação passiva do aluno na divisão social do trabalho e a divisão social de classes.

Numa perspectiva de avaliação crítico-social dentro da terceira tendência da Educação Física, a avaliação “será um processo de aprendizagem construído na prática coletiva. A avaliação só terá valor quando estiver relacionada com a pessoas que dela fazem parte e numa situação real” (p. 96).

A avaliação da aprendizagem deverá se constituir num processo dinâmico, proporcionando às pessoas envolvidas uma nova tomada de decisões para as suas ações e possibilitando, através de sua prática, o desenvolvimento da cidadania. (Luckesi apud Ohlweiler, 1992, p. 97).

A avaliação nesta perspectiva estará preocupada com aprendizagem e não somente com a aprovação e reprovação, ou em indicar as falhas na aprendizagem. Convém

salientar, novamente, que a avaliação estará presente durante todo o processo ensino aprendizagem, tendo um compromisso de intervenção político-social na realidade. Devendo estar embasada num referencial teórico, comprometido social e historicamente, tendo clareza nos valores que permeia a sua prática. Com esse entendimento a avaliação deixa de ser um processo terminal do processo de aquisição do conhecimento para ser transformada em ação de acompanhamento na trajetória de construção do conhecimento. (Hoffmann, 1990).

Matos (1993), ressalta que a avaliação, geralmente, é realizada apenas para cumprir o que está estabelecido no regimento interno da escola ou a legislação referente ao planejamento e administração escolar. A prática avaliativa é realizada apenas no sentido formal, em função de uma exigência meramente burocrática, não tem servido de referência para análise em relação ao eixo curricular que delimita, o projeto de sociedade, o tipo de homem que se quer traduzir por essa escola, bem como, sua proposta político-pedagógica.

Evidencia-se na Educação Física escolar essa prática avaliativa formal onde predomina a seleção e classificação de alunos baseando-se, exclusivamente, em medidas corporais/biométricas (Soares et al. (1992); Matos (1993); Coletivo De Autores (1992)). Em decorrência dos jogos escolares e competições a Educação Física depara-se com uma avaliação segregadora, bem como discriminatória, pois a mesma segue como referência o princípio do rendimento olímpico: “mais alto, mais forte, mais veloz”. Outro aspecto levado em consideração no processo avaliativo em Educação Física é a execução dos gestos técnicos ou a verificação das qualidades físicas do aluno, assim como a simples verificação da frequência dos alunos nas aulas.

Sendo assim, essas práticas avaliativas formais implicam “a aceitação de valores impostos pelo professor e pela escola relacionados à obediência, à autoridade, passividade, não-resistência, submissão a leis e normas tidas como inquestionáveis”. (Soares et al., 1992, p. 221).

Referindo-se ao aspecto legal da Educação Física esses procedimentos avaliativos são referendados e assegurados pela legislação. Destaca-se, nessa prática avaliativa, o Decreto nº 69.450/71 que propõe os “padrões de referência” para as aulas de Educação Física apresentando uma abordagem biológico-fisiologista, baseado em um modelo comportamentalista. A Lei nº 62512/75, cujo objetivo básico é o “aprimoramento da aptidão física da população” com isso distancia-se de uma avaliação com o sentido de avançar no processo de construção do conhecimento visando a democratização do ensino.

Prevalece na Educação Física os parâmetros propostos pelo sistema esportivo que condicionam a prática pedagógica da Educação Física. O Coletivo De Autores (1992), destaca que nessa prática pedagógica “o significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivos motores”. (p. 101). O processo de avaliação na Educação Física, dessa forma, permanece situado em um “panorama de atribuições de exames e medições,

verificação de comportamentos, sistemas classificatórios e seletivos, isto é, sediado no paradigma docimológico clássico. Com funções meritocráticas e disciplinadoras [...]” (Matos, 1993, p. 68). Privilegiam o campo da medida e da avaliação da aptidão física com ênfase nos seus aspectos instrumentais.

Concorda-se com Soares et al. (1992), quando diz que a avaliação na Educação Física, sua função e seu significado necessitam mudar radicalmente. Existe a preocupação de alguns autores (Farias Junior (1986); Souza (1990); Coletivo de Autores (1992); Ohlweiler (1992)), que buscam esclarecer o processo de avaliação nas aulas de Educação Física sob diferentes pontos de vista, tais como: da legislação; da teoria; da produção do conhecimento; da prática pedagógica dos docentes.

A avaliação precisa ser vista como parte do processo de conhecimento (Danke, 1995), que possui um referencial mediado pelo projeto social pedagógico visando a humanização do ser humano e, para isso é preciso que se diga claramente quais são os fins e os valores que nortearão esse projeto. Para superar essa visão “biologizante” e acrítica da avaliação faz-se necessário olhar a avaliação a partir de um referencial cujo interesse esteja voltado para a emancipação do ser humano.

Quando se fala em avaliação em Educação Física e, mais especificamente, em avaliação da aprendizagem é necessário esclarecer que para que realmente aconteça essa avaliação o educador deve ter o domínio, competência e conhecimento dos procedimentos e conteúdos a serem trabalhados. Observa-se, por exemplo, que se falando em formas de avaliação da aprendizagem na metodologia do jogo, muitas vezes, o professor não leva em consideração a referida metodologia no processo avaliativo.

Sendo assim, concorda-se com a idéia de que na escola “é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. (Coletivo de Autores, 1992, p. 71). Nesse sentido esses autores apontam alguns enunciados que poderiam contribuir para que a avaliação seja vista não simplesmente como aplicar testes, levantar medidas, selecionar, classificar os alunos, ou ainda, somente o momento de atribuir uma nota e sim considerar a avaliação do processo ensino-aprendizagem como um aspecto essencial do projeto político-pedagógico da escola. Sugerem que além do universo técnico deve-se considerar as conseqüências pedagógicas, políticas e sociais da avaliação.

Compreender que a avaliação faz parte de um processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, ou seja,

[...] as formas de educação - que por sua vez se explicitam em teorias educacionais, teorias pedagógicas - decorrem do modo como se produz a existência humana. Essas teorias fundamentam procedimentos metodológicos, entre os quais destacamos as

práticas avaliativas. Sem o reconhecimento dessas inter-relações dialéticas, como o são, por exemplo: a seleção, a distinção teoria-prática em função das atribuições no processo de trabalho etc., torna-se muito difícil compreender a avaliação como elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana de professores, alunos e administradores escolares. (Coletivo de Autores, 1992, p. 98).

Outro aspecto que não deve ser negligenciado no processo avaliativo da Educação Física são os instrumentos utilizados para avaliar, bem como os critérios adotados que, geralmente, consolidam e reforçam a função seletiva, disciplinadora da mesma legitimando o fracasso e a discriminação dos alunos. Muitas vezes os critérios para a avaliação decorrem do sistema desportivo de alto rendimento onde o ponto de referência para a avaliação é a aptidão física ocorrendo assim um reducionismo das inúmeras possibilidades pedagógicas da Educação Física acarretando, como consequência, limitações nas finalidades, forma e conteúdo da avaliação. (Coletivo de Autores, 1992).

Os instrumentos de avaliação devem ser bem elaborados e, além de permitir coletar informações sobre os desempenhos dos alunos, os mesmos possam desafiar, estimular e motivá-los.

É importante ressaltar que a avaliação não acontece somente em um determinado momento, conforme vários autores (Coletivo de Autores (1992); Hoffmann (1994); Luckesi (1995)) a avaliação deve estar presente em vários momentos da aula. “Isso significa que se deve atentar para a variedade de eventos avaliativos “informais”⁶ que acontece em uma aula” (Coletivo de Autores, 1992, p. 110). Sendo assim, é função do professor estar atento a esses eventos avaliativos para conseguir observar as suas consequências pedagógicas. Pois, segundo Coletivo de Autores, o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola. (1992, p. 103).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil - A história que não se conta.** Campinas: Papyrus, 1988.

⁶ COLETIVO DE AUTORES (1992, p.110), coloca outra dimensão da avaliação chamada de “informal” que é mediada pelo professor. Essa avaliação informal pode ser reconhecida nas posturas corporais dos professores, em suas manifestações verbais, em seus olhares etc., que durante as aulas exercem influência sobre os alunos, dando indicadores a respeito de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, inclusive referenciando seus níveis de expectativa na turma.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DANKE, I.R. O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação. Petrópolis: Vozes, 1995.

DECRETO n. 69.450/71

FARIAS, JR. A.G. Fundamentos Pedagógicos - Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação - Um estudo introdutório. 4. ed. São Paulo: Editores Associados/ Cortez, 1986.

GHIRALDELLI, P. Educação Física Progressista: A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GONÇALVES, M. S. Sentir, Pensar e Agir - Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 1994.

GRUPE, Omno. Bewegun, Spiel und Leistung em Sport: Grundthmen der Sportanthropologie. Schorndorf, Hofmann, 1982.

HOFFMANN, J.M. Avaliação: Mito e Desafio - Uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

____. **Avaliação e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: UFRGS, Julho, 1990. Conferência SBPC.

____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

LACKS, S. Educação Física Escolar um estudo de caso. Santa Maria: UFSM, 1993. Dissertação de Mestrado.

Lei n.6251/75

KINESIS, Santa Maria, n. 19, 1998

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____. **Didática: Série Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, M.I. de S. Acelerando, marche! ... prá onde?. In: Brunhs, H.T. **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1989.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARENGO, R. e SVERDLICK, I. La Evaluación sigue en Debate. In: **Contexto e Educação** - Revista de Educación en America Latina y el Caribe. Ijuí: UNIJUÍ 10 (42) Abril/Junho, 1996.
- MARQUES, M.O. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- _____. **Pedagogia a Ciência do Educador**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- MATOS, S. S. Educação Física, Escola, Cidadania e o Procedimento Metodológico da avaliação. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Volume 14, n. 2, Janeiro, 1993.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo e... Mente**. Campinas: Papyrus, 1990.
- OHLWEILER, Z. N. C. **Avaliação da Aprendizagem no Currículo de Educação Física nas Escolas de Santa Cruz do Sul**. Santa Maria: UFSM, 1992. Dissertação de Mestrado.
- _____. Avaliação da Aprendizagem na Educação Física: uma perspectiva crítico-transformadora. In: **Cadernos Pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação**. Mestrado, UFSM, n. 32, abril, Santa Maria, 1991.
- OLIVEIRA, N.R. A Escola, esse mundo estranho. In: **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, São Paulo, SP: EDUFISCAR, 1995.

- OLIVEIRA, V.M.F. A construção de valores e a educação. In: **Cadernos de Pesquisa Programa de Pós-graduação em Educação**. Mestrado, UFSM, n.42, nov, 1991.
- PAGNI, P.A. História da Educação Física no Brasil notas para uma avaliação. In: **As Ciências do Esporte no Brasil**. Organizadores NETO, A.; GOELLNER, S. e BRACHT, V. Campinas: Autores Associados, 1995.
- RAYS, O.A. Currículo, Saber Escolar e Planejamento de Ensino. In: **Cadernos de Pesquisa Programa de Pós-graduação em Educação**. Mestrado, UFSM, n.10, 1989.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- SILVA, S. A. I. **Valores em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, N. M. **Tendência da Avaliação do Ensino-Aprendizagem na Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, Dissertação de Mestrado, junho, 1990.
- SOARES, C.L. et al. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: **Educação Física & Esportes Perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

KINESIS

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

- 1 - A Revista KINESIS, do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, publicará relatos de pesquisa e ensaios, - temas importantes sobre os aspectos pedagógicos ou científicos da área. Os trabalhos recebidos serão encaminhados a Consultores da área de conhecimento para apreciação e decisão.
- 2 - Três (03) cópias impressas do trabalho, com no máximo trinta (30) páginas, além do disquete, deverão ser submetidas, de acordo com as normas da ABNT ou via E-mail.
- 3 - Os trabalhos devem ser digitados no Word para ambiente Windows, na fonte Times New Roman 12.
- 4 - A página de rosto deverá conter o título em português, o nome completo do(s) autor(es), instituição de origem, endereço, telefone e E-Mail.
- 5 - Os trabalhos devem conter obrigatoriamente o resumo e abstract. O RESUMO deverá conter no máximo, duzentas (200) palavras em português bem como o ABSTRACT, especificando o objetivo, uma breve descrição da metodologia, os achados principais e as conclusões. Ao final do RESUMO e do ABSTRACT devem ser indicados os unitermos. O RESUMO deve ser colocado logo após o título e nome do(s) autor(es). O ABSTRACT deve ser colocado após o unitermos do resumo.
- 6 - Evitar o emprego de notas de rodapé e fotografias.
- 7 - Tanto as TABELAS com as FIGURAS devem estar colocadas em seu local apropriado no texto. Os recursos GRÁFICOS devem ser compatíveis com o editor de texto indicado no item 3.
- 8 - Os autores que submeterem trabalhos para publicação, comprometem-se com a KINESIS de não remeter o referido trabalho para publicação em outra revista.
- 9 - O teor dos trabalhos e erros ortográficos são de inteira responsabilidade dos autores.
- 10 - Os trabalhos deverão ser encaminhados para:

Endereço para assinaturas, permuta e/ou doação:

Revista Kinesis
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Federal de Santa Maria
Campus Universitário

97.105-900 - Santa Maria, RS
FAX (055) 220 - 8016
TEL.: (055) 220 - 8414
<http://www.ufsm.br/cefd>

Ficha de Assinaturas

REVISTA KINESIS FICHA DE INSCRIÇÃO – NOVOS SÓCIOS

Categoria do sócio () sócio estudante () sócio pesquisador
() sócio efetivo () sócio institucional

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Telefone: (____) _____ Fax: (____) _____

Endereço Eletrônico: _____

Endereço Profissional: _____

Número do cheque ou recibo de depósito: _____

Banco: _____ Agência: _____ Valor R\$: _____

Avulso: R\$ 8,00

Enviar para:

**Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Física e Desportos.
Núcleo de Divulgação Científica. Campus Universitário – CEP: 97.105-900.**

Tel: (055) 220-8414 Fax: (055) 220-8016

E-mail: jandir@cefd.ufsm.br

DEPÓSITOS: Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria/RS – ADUFSM -
Conta Corrente 1366-003 Ag.091-2 – Caixa Econômica Federal - Campus Universitário.