

*Abordagens pedagógico-avaliativas na História da Educação Física
escolar brasileira*

João Luís Coletto da Silva
Universidade de Santa Cruz do Sul

Éder da Silva Silveira
Universidade de Santa Cruz do Sul

César Rodrigo Vargas
Universidad Católica del Maule

Resumo

O objetivo desse artigo é inventariar e caracterizar as principais abordagens pedagógico-avaliativas da Educação Física à luz de sua historicidade no Ensino Médio brasileiro. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica através da qual mapeou-se as principais abordagens citadas por autores e obras que trabalharam com o tema da avaliação e/ou da história da Educação Física escolar na educação brasileira, particularmente no Ensino Médio. A partir das referências mais recorrentes nos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações realizadas em diferentes bases de dados, (CAPES; SciELO; Oasis - IBICT - BDTD - Biblioteca Digital de Teses e dissertações, USP e UNISC) identificou-se e caracterizou-se as principais abordagens e influências pedagógico-avaliativas da Educação Física. Os resultados indicam que a Educação Física no Ensino Médio apresenta uma variedade de abordagens pedagógicas, muitas das quais podem coexistir e influenciar práticas avaliativas contraditórias na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Física; Abordagens pedagógicas; Avaliação; História da Educação Física.

Resumen

El objetivo es identificar y caracterizar los principales abordajes pedagógico-evaluativos de la Educación Física a la luz de su historicidad en la enseñanza media brasileña. La metodología se basó en investigación bibliográfica a través de la cual se mapearon los principales abordajes citados por autores y obras que trabajaron con el tema de la evaluación y / o de la historia de la Educación Física escolar en la educación brasileña, particularmente en la Enseñanza Media. A partir de las referencias más recurrentes en los trabajos encontrados en el levantamiento de tesis y disertaciones realizadas en diferentes bases de datos (CAPES, SciELO, Oasis - IBICT - BDTD - Biblioteca Digital de Tesis y disertaciones, USP y UNISC) se identificó y se caracterizó los principales enfoques e influencias pedagógico-evaluativas de la Educación Física. Los resultados indican que la educación física en la enseñanza media presenta una variedad de actuaciones pedagógicas, muchas de las cuales pueden coexistir e influenciar prácticas evaluativas contradictorias en la contemporaneidad.

Palabras clave: Educación Física; abordajes pedagógicos; Evaluación; Historia de la Educación Física.

João Luís Coletto da Silva é Mestre em pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Grupo de pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação. Correo electrónico: dicoletto@hotmail.com

Éder da Silva Silveira é Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutor em história pela Unisinos e pós-doutor em Educação pela PUC-RS. Grupo de pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação. Correo electrónico: eders@unisc.br

César Rodrigo Vargas é Doutor em Educação pela Universidade do Valladolid, Mestre em Educação Física, professor pesquisador do Programa de Pós- graduação em Ciências da Atividade Física da Universidad Católica do Maule, Chile. Correo electrónico: rvargas@ucm.cl

PALAVRAS INICIAIS

Dentro do fazer pedagógico da Educação Física, não nos resta dúvida que um dos assuntos mais complexos é o processo avaliativo. Ao longo da história da educação percebemos que, não raro, desde o período em que predominaram o modelo e a concepção de educação jesuítica, a prática da avaliação escolar caracterizou-se como autoritária, disciplinadora, excludente e injusta, resumindo-se muitas vezes a um fim e não um meio¹. Não diferente, tais características ainda podem ser percebidas na avaliação escolar da Educação Física. Algumas especificidades encontradas na trajetória desse componente curricular na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, podem ser úteis para a reflexão sobre as dificuldades que se impõem à superação dessas características, ainda atreladas no bojo das práticas pedagógicas da Educação Física.

O tema da avaliação escolar da Educação Física recebeu nossa atenção em uma pesquisa maior que objetivava compreender como professores e alunos realizavam e interpretavam suas experiências no âmbito da avaliação da Educação Física escolar no Ensino Médio em duas instituições de Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2016. O presente artigo é um recorte dessa pesquisa, particularmente à fase na qual nos dedicamos, através de pesquisa bibliográfica, a identificar e caracterizar as principais abordagens da avaliação da Educação Física escolar na historicidade do Ensino Médio. As abordagens aqui são tratadas como pedagógico-avaliativas, pois toda a abordagem de avaliação escolar está relacionada a determinadas concepções ou modelos pedagógicos. Trata-se de considerar elementos da historicidade da avaliação da Educação Física escolar, pois esta categoria implica no “reconhecimento da processualidade, do movimento e transformação do homem (sic), da realidade e dos fenômenos sociais”. Significa que “os fenômenos não são estáticos, estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos por cortes históricos”². Assim, a ênfase estará voltada para a historicidade do fenômeno estudado, identificando as principais abordagens da avaliação da Educação Física escolar em seus respectivos contextos históricos.

ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

¹ Cipriano Carlos Luckesi, *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (São Paulo: Cortez, 2011).

² Jane Cruz Prates, *Retomando algumas categorias a partir de uma perspectiva dialética* (Material didático. Disciplina de Metodologia III: FSS- PUCRS, 2000), p. 2.

No exercício de reflexão e análise da Educação Física escolar no âmbito da sua historicidade, é possível conhecer os conjuntos de movimentos que internamente compõem suas abordagens pedagógico-avaliativas. A historicidade condiz com elucidar e destacar os pressupostos significativos dos estágios do objeto, ações e (re) transformações que foram processadas³. Nesse sentido, é possível não apenas identificar as principais abordagens da avaliação da Educação Física escolar, mas, também, reconhecer que esses modelos não são estanques e fixos em um único contexto histórico, podendo coexistir, de forma contraditória, num mesmo espaço-tempo.

A avaliação, independentemente da abordagem pedagógica, tem sido afetada pelas circunstâncias e necessidades da implementação e do gerenciamento do sistema capitalista. O modelo avaliativo da modernidade estava de acordo com os movimentos da sociedade, isto é, envolvia a produção e o trabalho. Desse modo, não raro, a avaliação opera como uma ferramenta para regular os indivíduos em relação à sua inserção no mercado de trabalho⁴. A avaliação escolar, sobretudo a partir do advento da sociedade industrial, tem se configurado como uma forma de legitimar concepções de educação meritocráticas, reduzindo o ato pedagógico ao princípio da seletividade. O modelo de avaliação do sistema liberal impôs aos indivíduos a competitividade para que os mesmos adentrassem no mercado de trabalho, o que caracterizaria uma fórmula para o sucesso profissional, reforçando o caráter individualista em detrimento do caráter coletivo.

Em diferentes contextos, marcados por fases e necessidades distintas do sistema capitalista, a história da avaliação da Educação Física escolar foi, e é, marcada pela mecanização dos corpos, pela padronização e pela alienação. Vale lembrar que, há poucas décadas, determinadas faculdades realizavam exames de aptidão física e de saúde, em conjunto com provas corporais de distintas modalidades esportivas, para o ingresso em cursos Superiores de Educação Física⁵. No Brasil, essa caracterização da avaliação somava-se à tradicional prova do vestibular, de cunho classificatório, competitivista e excludente.

A Educação Física brasileira foi implantada pelo modelo jesuítico, através da prática da ginástica, que se solidificou pela ênfase na conduta corporal resgatada no

³ Jane Cruz Prates, *Retomando algumas categorias*.

⁴ Maria Olinda Noronha, *Políticas neoliberais, conhecimento e educação* (Campinas, SP: Alínea, 2006).

⁵ Franceschetto Dircema Krug y Arno Krug, *Avaliação* (Curitiba: J.M. Editora e Livraria Jurídica, 2015). Marinho já repudiava tais experiências na formação inicial da Educação Física. Segundo ele, em muitos períodos da sua história ocorreram exames físicos juntamente com as provas de vestibulares. Ainda, nesse sentido, Marinho menciona que “o pior acontece quando, já matriculados, aquele desempenho físico continua sendo fundamental no processo de avaliação”, nesse caso, referindo-se à formação inicial. Vitor Marinho, *O esporte pode tudo* (São Paulo: Cortez, 2010).

período da modernidade⁶. Na busca pela formação de um ser humano moderno⁷ e por uma sociedade mais atualizada ao seu tempo⁸, a Educação Física se conectou aos ideais e ideias de modernidade, assim como aos princípios elencados como fundamentais da sociedade burguesa, como o positivismo e o capitalismo⁹.

Segundo Ohlweiler¹⁰, as práticas de avaliações de métodos ginásticos estariam associadas ao caráter da anatomia e da fisiologia, e ocorreriam por meio dos exames biométricos, dos ficheros médicos e das provas físicas, relacionando-as com alguma tabela padronizada¹¹.

No Brasil, predominaram, principalmente, três modelos da vertente ocidental: a ginástica alemã, a sueca e a francesa (quadro1)¹².

⁶ Com a criação do Estado burguês, a sociedade ficou aquém das transformações reais da igualdade de classes, em virtude do capitalismo. Na educação, ganhou espaço o discurso para uma pedagogia na direção de avanços, através da escola liberal, vista como a única promotora da formação do homem (sic). Maria Olinda Noronha, *Políticas neoliberais*.

⁷ Marcos García Neira y Mário Luiz Ferrari Nunes, *Educação física, currículo e cultura* (São Paulo: Phorte, 2009).

⁸ Valter Bracht, “Educação Física escolar na América Latina”, em *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte*, eds. Paula Cristina da Costa Silva (Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016).

⁹ Carmen Lucia Soares, *Educação física: raízes européias e Brasil* (Campinas: Autores Associados, 1994).

¹⁰ Zélia Natalia Coletti Ohlweiler, *Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível* (Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993).

¹¹ Nyna Taylor Gomes Escudero, “Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica”, *Dissertação (Mestrado em Educação)*. São Paulo: FEUSP.

São Paulo: s.n., (2011). 210f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072011-152339/pt-br.php> Acesso em: 20 jul. 2016.

¹² Fonte: ilustração elaborada com base em João Luís Coletto da Silva, *A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017; Mauro Betti, *Educação física e sociedade* (São Paulo: Movimento, 1991); Inezil Penna Marinho, *Educação Física, Recreação – Jogos* (Rio de Janeiro, 1957); Juçara Maciel Mauad, *Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, SP: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294904> Acesso em: set. 2016; Victor Andrade de Melo, *História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas* (São Paulo: IBRASA, 1997); Zélia Natalia Coletti Ohlweiler, *Avaliação da aprendizagem*; Carmen Lucia Soares, *Educação física*.

Quadro 1 - Síntese das origens dos principais métodos ginásticos ocidentais implantados no Brasil

ORIGEM	CONTEXTO GERAL	ABORDAGEM	ALGUMAS CRÍTICAS
ALEMANHA Johan Bernhard Basedow (1723-1790)	Uma das justificativas da sua implementação, especialmente no sul do Brasil, esteve assentada no fato de haver grande número de imigrantes alemães e na ideia de que os soldados prussianos se aproximavam do/identificavam com o sistema militar brasileiro no século XIX.	As práticas eram associadas à saúde e à fisiologia: exercícios livres, ginástica coletiva, corridas, saltos, arremessos, jogos, dentre outros. De modo geral, sua funcionalidade não se delimitava ao contexto da escola, contendo sentido de patriotismo. A avaliação considerava unicamente o aspecto físico.	Não se destinava à perspectiva escolar, sendo criticado mais tarde por Rui Barbosa, pela sua falta de adequação às escolas. Da mesma forma, Fernando de Azevedo não concordava com a sua utilização. Permaneceu como método oficial, pelo exército brasileiro, até 1912.
SUÉCIA Per Henrik Seing (1776-1839)	Foi proposta por Rui Barbosa. Acorou-se na necessidade de aumentar os hábitos saudáveis da população e na ideia de que se tratava de um modelo mais pedagógico e coerente nas/para as escolas. Fernando de Azevedo também defendia o método.	Da mesma forma, associou-se bastante ao campo militar e ao da saúde. Função higienista; valorização de aspectos teóricos vinculados à anatomia e à fisiologia. Sua aplicabilidade não se deu apenas no âmbito escolar, mas também na sociedade civil. A avaliação foi associada à questão quantitativa e ao rendimento físico.	Perdeu espaço para o método francês, acabando não legitimado. Muito da sua proposta foi aceito pela elite, assemelhando-se ao método alemão, por sua falta de sustentação nas escolas.
FRANÇA Rabelais e, no Brasil, Amoros (1770-1848)	Em torno da década de 1920, o método ganhou força para sua implementação, ficando vigente até a década de 1960. Foi implantado oficialmente em 1921, através de um Decreto nacional que definiu como obrigatória sua aplicação em todas as escolas do Brasil. Foi implementada a ginástica feminina.	Entre suas propostas de execução, dimensionavam-se: trabalhos físicos, através de jogos; flexionamentos; exercícios educativos; aplicações; esportes individuais e coletivos, estes dois últimos, mais recorrentes ao ensino secundário. Cada aluno deveria sempre atingir um mínimo de repetições pré-estabelecido/gestual corporal. Seu caráter avaliativo enfatizava dados quantitativos expressos de forma classificatória, em testes e objetivos padronizados, através de medidas biométricas em relação à anatomia e à fisiologia. A memorização e a imitação de exercícios físicos foram fortemente ressaltadas em busca do desempenho.	Já no período da década de 1920, houve críticas quanto à implementação de modelos estrangeiros. Mesmo assim, foi aplicado às escolas até em torno da década de 1960.

Historicamente, a avaliação brasileira também funcionou como ferramenta que comandava o currículo. Em relação à Educação Física escolar, independentemente do modelo ginástico, a partir de 1900, tornou-se mais evidente a utilização de testes padronizados que persistiram por muitas décadas do século XX e em diferentes modelos curriculares.

Até 1930, o caráter central da Educação Física se deteve na busca por uma nação sadia e forte e pela aproximação com a área médica, objetivando a prevenção de doenças. A abordagem pedagógica no período foi chamada de higienista¹³. A avaliação, nesta concepção, delimitou-se às práticas de exames, realçando o aspecto físico e as condições de higiene, assim como medidas e testes de aptidão física do desempenho atlético¹⁴. A ginástica e/ou a Educação Física, principalmente dentro desse contexto, objetivou a busca por corpos robustos, promulgando controvérsias e incentivando massificações de preconceitos na esfera da sociedade.

Essa interface com o campo da saúde influenciou no uso quase excessivo de exames biométricos, fichas e fichários conceituados para a avaliação da Educação Física. Não raro, segundo Darido¹⁵, até mesmo os cadernos de chamada nas escolas também eram utilizados para esses determinados fins. A avaliação era caracterizada como classificatória e baseava-se no número de repetições de algum exercício executado, no qual os discentes eram enquadrados em categorias que iam do “fraco” ao “excelente”¹⁶. Desse modo, na abordagem pedagógico-avaliativa da ginástica, não eram consideradas as características pessoais, sociais, históricas, físicas, etc., de cada sujeito.

A partir da década de 1930, Ralph Tyler, apoiado em uma proposta positivista, ampliou as concepções de exames, testes, fichas e escalas, uniformizando-as. No Brasil, esse autor também influenciou a avaliação da Educação Física¹⁷. Sob essa influência, a

¹³ Paulo Ghiraldelli-Júnior, *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira* (São Paulo: Loyola, 1989).

¹⁴ Airton de Freitas José Pontes-Júnior y Nicolino Trompieri-Filho, “Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar” *EFDeportes.com, Revista Digital Buenos Aires*. Nº 161 (octubre de 2011).

¹⁵ Suraya Cristina Darido, *Educação Física. PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2007.

¹⁶ Suraya Cristina Darido; Zenaide Galvão; Lilian Aparecida Ferreira y Giovanna Fiorin, “Educação física no ensino médio: reflexões e ações” *Motriz* Vol. 5: Nº 2 (1999): pp. 138-145.

¹⁷ Amparo Villa Cupolillo, “Avaliação da aprendizagem e a educação física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias” *Revista de Educação PUC-Campinas*, Nº 25 (novembro 2008): pp. 25-34.

avaliação buscava observar o controle da atenção e dos comportamentos dos discentes, incluindo outros instrumentos avaliativos, e não apenas a tradicional prova¹⁸.

Segundo Betti¹⁹, a Educação Física, entre o período de 1930 a 1945, não era um componente curricular como é considerada hoje. Em geral, ainda que fosse fortemente associada à saúde, caracterizava-se como atividade e/ou prática paralela. A abordagem pedagógica da Educação Física nesse momento ficou conhecida como militarista. Dentre suas funcionalidades estava a busca de uma coerência entre as ordens e as práticas regulatórias colocadas na sociedade²⁰. A avaliação, nesse modelo, também se baseava em exames dos aspectos físicos para averiguar a aptidão física em sentido de rendimento²¹. Como exemplo, Chaves-Junior²² cita um caso relacionado a um Colégio do Estado do Paraná. Segundo esse caso, a avaliação da Educação Física escolar deveria buscar a direção da reeducação da higiene e utilizar o método francês como proposta do desenvolvimento físico, moral e intelectual. Nas séries mais avançadas (ensino secundário), o conteúdo dos esportes seria o mais indicado. Conforme o autor, naquele período havia composição de classes “homogêneas”, através de testes, entre eles os exames biométricos nos alunos. O critério para compor as turmas era estabelecido de acordo com a apresentação de certificados que os discentes portavam para organizar os próximos ciclos elementares, por meio de exames e avaliações físicas²³. A partir da década de 1940, em cada instituição, as notas dos alunos estavam, ou deveriam estar, alusivas às suas capacidades físicas. A avaliação continha o caráter de controle e de utopia organizacional escolar²⁴. Seu caráter não progressista preconizou à Educação Física da Era Vargas um caráter fascista, aumentando ainda mais as desigualdades sociais²⁵.

¹⁸ Lucinete Maria Souza Ferreira, *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação* (Porto Alegre: Mediação, 2002); Ana Maria Saul, *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo* (São Paulo: Cortez, 2010).

¹⁹ Mauro Betti, *Educação física e sociedade* (São Paulo: Movimento, 1991).

²⁰ Paulo Ghiraldelli-Júnior, *Educação física progressista*.

²¹ Airton de Freitas José Pontes-Júnior y Nicolino Trompieri-Filho, “Avaliação do ensino-aprendizagem”.

²² Sergio Roberto Chaves-Junior, “Os programas de Educação Física no Ensino Secundário: Algumas considerações sobre o Ginásio Paraense (1931-1947)”, em *Educação do corpo na escola brasileira*, editado por M. A. Tabora de Oliveira (Campinas, SP: Autores Associados, 2006), pp.135-160.

²³ Nesse sentido da história, “os talentos se manifestam de acordo com as aptidões isoladas das condições materiais de sua produção”, sendo ofertados testes educativos como fins para seleções e mecanismos de controle (Noronha, 2006, p. 46). Percebendo a maneira educativa e avaliativa do contexto da modernidade, o êxito pessoal foi objetivado apenas na decorrência do caminho do caráter individualista.

²⁴ Sergio Roberto Chaves-Junior, “Os programas de Educação Física”.

²⁵ Mauro Betti, *Educação física e sociedade*.

Nesse movimento da história brasileira, a avaliação resumia-se às aprovações e reprovações. Era praticamente ausente a ideia de processo. Isto porque se valorizava a nota como um fim da construção educativa. Com o delineamento insurgente desse caminhar singular do ensino secundário, a abordagem tecnicista ganhou cada vez mais força, aproximando-se dos princípios do taylorismo e do fordismo. A composição do modelo educacional no ensino secundário comportava um currículo centrado em pressupostos tayloristas e fordistas, assim como a Educação Física e as suas abordagens avaliativas conectaram-se a estes fins em diferentes contextos²⁶.

A perspectiva do taylorismo relaciona-se à fragmentação do/no trabalho/trabalhador, ao basear-se no trabalho industrial com tempo cronometrado, em que a máquina detém o controle da força de cada servidor para realizar a sua função o mais rápido possível. Na relação com o ensino, esse modelo centrou na condição do aluno como produto e no tempo como fundamentação para a formação do mesmo, em um cenário no qual era o professor que controlava o ritmo, as atividades, a disciplina, bem como a avaliação, seguindo a lógica capitalista do trabalho com sentido alienante. Na Educação Física, por exemplo, ganhou espaço uma pedagogia padrão em prol de uma mecanização de corpos que eram avaliados fisicamente por tais projeções.

O sistema fordista delimitou uma produção em massa com a ferramenta da mecanização, por meio do maquinário. Com interesses nos aspectos econômicos, como a produção e os lucros, sua funcionalidade se diferenciou do modelo taylorista na implementação da fragmentação entre cada etapa da produção, pois cada operário teria uma função específica, diferente dos demais colegas. Contudo, seguiu-se com o controle do ritmo, da velocidade, e dos movimentos repetitivos, como no taylorismo.

A partir de 1945 predominaria a abordagem pedagógica da Educação Física chamada de Pedagogicista²⁷. Além da ginástica francesa, o componente atentava para os esportes, devido ao aumento de sua popularidade²⁸. Entretanto, na visão de alguns autores, os esportes transformaram-se em proposta (anti)pedagógica, com fins no tecnicismo e na mecanização das aulas de Educação Física²⁹.

Para Ohlweiler³⁰, os professores de Educação Física, até meados de 1960, não conheciam de fato sua proposta avaliativa e nem a sua dimensão conceitual. A avaliação do componente caracterizava-se pelo uso ou pela aplicação de testes práticos. Exigia-se

²⁶ Amparo Villa Cupolillo, "Avaliação da aprendizagem".

²⁷ Paulo Ghiraldelli-Júnior, *Educação física progressista*.

²⁸ Carmen Lucia Soares, *Metodologia de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.

²⁹ Vitor Marinho, *O esporte pode tudo*; Marcos García Neira y Mário Luiz Ferrari Nunes, *Educação física*.

³⁰ Zélia Natalia Coletti Ohlweiler, *Avaliação da aprendizagem*.

movimentos repetitivos que direcionavam à mecanização do corpo e à fragmentação da mente. Entre 1960 e 1970 predominaria a abordagem pedagógica denominada de competitivista, baseada na lógica da produção do estudante atleta, herói desportivo, e associada ao modelo do tecnicismo³¹.

Com a Lei 5.692/1971 (Brasil, 5.692, 1971) a avaliação passou a ser pensada em uma direção mais “qualitativa”³². Conceitos como os de autonomia institucional e de dados qualitativos sobrepostos aos quantitativos, dentre outros³³, invadiram relativamente o cenário escolar. Todavia, na prática, continuou-se a perceber a presença de uma cultura de avaliação baseada em um paradigma positivista.

A Educação Física também contribuiu, como instrumento, para mascarar a ditadura militar, o que acabou reforçando uma tendência de abordagem pedagógica alienadora, devido à utilização do desporto nas aulas com o objetivo de formar “talentos” para defender a nação em competições de níveis nacionais e internacionais³⁴. No componente, era comum que as aulas estivessem vinculadas ao rendimento da aptidão física e/ou desportiva, conforme princípios militares³⁵. Nessa conjuntura, Barbosa³⁶ asseverou:

A técnica era apresentada como Algo “neutro”, a serviço de todos os homens. Mas por trás desse discurso de neutralidade, em busca de um “Brasil que precisava crescer”, havia uma clara intenção de afastar o professorado de todo processo decisório e avaliativo, reduzindo-o a mero “aplicador de técnicas”. Ao aluno cabia apenas utilizar-se adequadamente das técnicas, sem maiores questionamentos.

Na década de 1970, o modelo avaliativo da obra de Benjamin Bloom³⁷ influenciou várias etapas educacionais, assim como as formações de professores e as

³¹ Paulo Ghiraldelli-Júnior, *Educação física progressista*.

³² Com o golpe civil-militar de 1964, o ensino secundário acabou sofrendo desajustes organizacionais em sua própria estrutura, principalmente com o reforço capitalista do tecnicismo e da profissionalização obrigatória a todas as instituições do 2º Grau, com a Lei nº. 5.692/1971 (Brasil, 1971).

³³ José Eustáquio Romão, *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (São Paulo: Cortez, 2011).

³⁴ Paulo Ghiraldelli-Júnior, *Educação física progressista*.

³⁵ Vitor Marinho, *O esporte pode tud*.

³⁶ Claudio Luis de Alberga Barbosa, *Educação Física e Didática: um diálogo possível* (Petrópolis, RJ: Vozes, 2014), p.131.

³⁷ A perspectiva avaliativa de Bloom era baseada no positivismo e no tecnicismo, bem como na busca por uma classificação dos comportamentos dos alunos durante o processo educacional. Lucinete María Souza Ferreira, *Retratos da avaliação*.

novas legislações educacionais. Até mesmo no âmbito do 2º Grau, ao basear-se na classificação dos discentes através da lógica comportamental³⁸, Luckesi³⁹ salienta que a avaliação caminhou timidamente no sentido da aprendizagem, porém, na sua conexão com o 2º Grau, evidenciou-se novamente a memorização para o vestibular, reforço grifado ao fim da década de 1970. Conforme destacado por Sposito e Souza⁴⁰, o conjunto desses fatos apresentou uma semelhança em relação à caracterização dos processos avaliativos: “a seleção e a exclusão”.

Alguns procedimentos didáticos de práticas americanas e europeias direcionaram a avaliação da Educação Física escolar, sem de fato alterá-la⁴¹. Isto ocorria, pois, ou se atentava às capacidades físicas fortalecidas pelas aberturas dos laboratórios de treinamentos, ou se objetivava avaliar as habilidades motoras desportivas no campo do tecnicismo. Nesse contexto, a nota foi correlacionada ao processo da profissionalização, no qual eram valorizados os mais “disciplinados”, destacando-os pelo desempenho individual sobreposto ao coletivo e ao social⁴². Desse modo, as perspectivas avaliativas da Educação Física foram, muitas vezes, determinadas por meio de questionários. A transição de uma avaliação em formato restrito em direção a uma mais “ampla” foi muito padronizada e tecnicista. Faria-Júnior⁴³ também criticou esse processo, quando salientou o fato do processo avaliativo se restringir, basicamente, a procedimentos relativos à avaliação dos aspectos físicos. O mesmo autor demonstrou preocupação sobre a avaliação estar seguindo ordens padronizadas, como os modelos de “exames práticos, da influência nefasta do ‘Regimento Geral de Educação Física’ – Método Francês”⁴⁴.

Mesmo assim, na década de 1970, a avaliação da Educação Física tentou movimentar-se para um caráter mais humanista, contrariando a pedagogia tecnicista⁴⁵. Em alguns casos, a avaliação procurava impulsionar os aspectos internos e psicológicos

³⁸ Lucinete Maria Souza Ferreira, *Retratos da avaliação*; Ana Maria Saul, *Avaliação emancipatória*.

³⁹ Cipriano Carlos Luckesi, *Avaliação da aprendizagem*.

⁴⁰ Marília Pontes Sposito y Raquel Souza, “Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil”, em *Sociologia do Ensino Médio - Crítica ao Economicismo na Política Educacional*, eds. N. Krawczyk (São Paulo: Cortez, 2014), p. 40.

⁴¹ Zélia Natalia Coletti Ohlweiler, *Avaliação da aprendizagem*.

⁴² César Nunes, *Redefinindo os espaços educativos: lugares de ser feliz*. Palestra proferida no Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria, RS. 09/06/ 2016.

⁴³ Alfredo Gomez Faria-Júnior, *Introdução à didática de Educação Física* (Brasília, D. F.: Ministério da educação e cultura, 1969).

⁴⁴ Alfredo Gomez Faria-Júnior, *Introdução à didática*, p. 301.

⁴⁵ N. P. Souza, “Avaliação na Educação Física”, em *Ensino e avaliação em educação física*, eds. A. Ferreira-Neto; S. Votre; A. G. Pires y E. Nogueira; edição orientada pelos professores Manoel Gomes Tubino, Cláudio de Macedo Reis (São Paulo: IBRASA, 1993), pp. 121-148.

evidenciados por cada discente durante as suas participações nas aulas, apresentando o instrumento da autoavaliação para realçar as experiências individuais e singulares. No entanto, a consolidação de uma nova tendência de se pensar a avaliação ficaria mais evidente apenas a partir da década de 1980, por meio de influências de uma pedagogia crítico-social, paralelamente a um movimento de ressignificação da Educação Física pós-ditadura e de uma renovação da literatura sobre o tema.

Conforme Krug & Krug⁴⁶, na avaliação nacional da Educação Física, até a década de 1980, não havia materiais para dar conta, com maior clareza, deste fundamento. Os que continham algo a respeito foram provenientes de pesquisas de Mestrados e Doutorados fora do Brasil. A respeito disso, vale salientar que novas concepções e reflexões sobre a avaliação começaram a aparecer em meados de 1976, através de profissionais que participaram de um Congresso na Finlândia e alimentaram a discussão da avaliação no domínio cognitivo e a partir dos objetivos propostos na aprendizagem.

Também na década de 1980 estava presente a preocupação de não retirar da Educação Física o caráter do movimento, desde que suas práticas fossem além dos ideais de performance e aptidão física, pois esta foi a crítica a ser enfrentada quanto à dissociação entre corpo e mente. Segundo Singer e Dick⁴⁷, não existiu apenas tensão quanto aos aspectos de uma nova direção pedagógica entre os alunos, outrossim, os professores, com o passar das décadas, mantiveram preocupações com a identidade da Educação Física. Nesse momento, os mesmos autores sugeriam que a avaliação fosse para além das notas e que o professor ficasse atento aos métodos e suas fragilidades, inserindo aspectos dos âmbitos social, afetivo, cognitivo e psicomotor, assim como já destacavam alguns autores estrangeiros, como o francês Le Boulch.

Outras ajudas quanto às reformulações do 2º Grau e da avaliação da Educação Física vieram por pesquisadores da América Latina. Entre eles, o argentino Otañez⁴⁸, que demonstrou sugestões de ampliação às possibilidades da avaliação brasileira, como: a) que ela fosse baseada na ideia de processo; b) que ocorresse de forma contínua e realizada em diferentes campos (cognitivo, físico, afetivo, etc.); c) que abrangesse uma avaliação prática (no sentido de não ser burocrática); d) que seus resultados não fossem

⁴⁶ Franceschetto Dircema Krug y Arno Krug, *Avaliação*.

⁴⁷ Robert Singer y Walter Dick, *Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica*; Tradução de Marli M. M. e Augusto H. C. (Porto Alegre: Globo, 1980).

⁴⁸ Díaz Jorge Otañez, "Proposta para avaliação prática no ensino primeiro e segundo graus", em *Fundamentos pedagógicos - Educação Física*, eds. Alfredo Gomes de Faria-Júnior (Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986), pp.85-100.

vistos como produtos, mas como suportes para (re)planejamentos; e) que inserisse testes e/ou provas de aptidão física (anatomia humana, fisiologia e psicologia), f) que não abdicasse da aptidão funcional (sistema cardiovascular e respiratório); g) que a eficiência física também fosse interesse (condição atlética contendo baterias); h) e, também, que não se reduzisse à avaliação de habilidades motoras desportivas.

A partir da década de 1980, então, logo que o Ensino Médio começou a caminhar para a sua ampliação, a avaliação passou a ser pensada a partir de abordagens que trouxeram a defesa de elementos mais qualitativos. Assim, houve um pequeno movimento com autores críticos à abordagem quantitativa, sobretudo através de publicações e debates sobre o tecnicismo inserido na educação, mesmo que ainda timidamente⁴⁹.

No âmbito das políticas educacionais e suas relações com a avaliação externa, começa a nascer, ainda na década de 1980, a ideia de eficácia e desenvolvimento. Conforme Oliveira e Garcia⁵⁰:

As experiências brasileiras de avaliação, no entanto, eram pontuais e sofriam as descontinuidades das políticas com as mudanças de governo. Além disso, a década de 1980 foi marcada pelo crescimento da crítica ao tecnicismo e à burocracia, havendo um processo de retração das ações de avaliação. Percebemos, assim, que as iniciativas implementadas de avaliação de programas e processos educacionais não possuíam uma sistemática bem definida e de alcance amplo, que permitissem sua estabilização. Porém, ao final dos anos de 1980, alguns debates questionavam o crescimento do fracasso escolar e a percepção de que não se havia dados confiáveis em nível de sistemas escolares sobre o rendimento escolar dos alunos.

A década de 1980 ficou conhecida pela grande crise civil, política e pelo colapso epistemológico que fez emergir uma nova identidade da Educação Física, por meio de uma abordagem pedagógica mais alusiva aos anseios populares⁵¹. De acordo com

⁴⁹ Ana María Saul, *Avaliação emancipatória*. Com o passar dos anos, diferentes autores discutiram a avaliação positivista, defendendo uma escola e uma educação democrática. Autores como Demo, Luckesi, Hoffmann, Saul, entre outros, são alguns exemplos nesse sentido.

⁵⁰ Larissa Fernanda dos Santos Oliveira y Luciane Terra dos Santos Garcia, *Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios*. (s.d.).

⁵¹ Paulo Ghiraldelli-Júnior, *Educação física progressista*.

González e Fraga⁵², nos anos de 1980 o componente manifestou o seu movimento renovador conhecido como “virada cultural”, que objetivou uma perspectiva mais crítica e progressista a favor de sua ressignificação teórica. A crise viria, então, como ponto positivo, a criar condições de possibilidade de difusão de novas propostas para as ciências dos esportes e para as práticas escolares, contribuindo para emergir a ideia de cultura corporal do movimento.

Os movimentos e transições que marcaram a historicidade do Ensino Médio e da Educação Física são importantes para compreender e olhar com maior profundidade para as práticas de avaliação no contexto atual do componente na Educação Básica. Se é possível perceber que ambos, Ensino Médio e Educação Física escolar, se metamorfosearam nas últimas décadas, não é adequado pensar que esses diferentes movimentos citados até o momento colocaram fim às características das abordagens mais tradicionais que marcaram a trajetória da avaliação da Educação Física. De modo geral, também é necessário pensar nas ressignificações dessas abordagens nos últimos anos e, de modo particular, como ou em que medida elas também se manifestam ou se atravessam nas práticas avaliativas de outras abordagens pedagógicas.

RESSIGNIFICAÇÕES E AVANÇOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

A partir da década de 1980, as abordagens pedagógicas da Educação Física evidenciaram influências do *boom* da pedagogia crítica, existindo um movimento literário maior do que em relação aos períodos anteriores referente ao tema da avaliação. Existiram mais trocas e debates na defesa de uma Educação Física que fosse além dos métodos ginásticos dos séculos XIX e XX, abrindo possibilidades para concepções e avaliações diferentes⁵³. A Educação Física continuou imbricada em práticas reprodutivistas e reducionistas em boa parte da década de 1980⁵⁴, apesar de sua imersão no debate em prol de uma abordagem mais progressista.

Após a ditadura militar, conforme aponta Pellegrinotti⁵⁵, houve certa ressignificação do componente, especialmente no Ensino Médio. Embora a tendência

⁵² Fernando Jaime González y Paulo Fensterseifer, “Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I”, *Caderno de Formação RBCE*, Vol. 1, 2009, pp. 9-24.

⁵³ Zélia Natalia Coletti Ohlweiler, *Avaliação da aprendizagem*.

⁵⁴ Franceschetto Dircema Krug y Arno Krug, *Avaliação*.

⁵⁵ Ídico Luiz Pellegrinotti, “Educação Física no 2º grau: novas perspectivas”, en *Educação física escolar: ser... ou não ter?*, eds. Nista Piccolo Vilma L. (Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993 (Série Pesquisas)), pp.107-116.

da avaliação crítico-social procurasse promover os conteúdos socioculturais avaliando-os de acordo com o debate crítico construído pelos sujeitos, esta abordagem avaliativa não chegou a superar de imediato as práticas de uma avaliação tradicional⁵⁶.

A Educação Física ainda está em movimento transitório entre o “*não mais e o ainda não*”, correlacionando tanto às dificuldades conceituais históricas e atuais, bem como às praticidades pedagógicas de ontem e hoje⁵⁷. O que se reafirma é a importância e a necessidade da conjugação da historicidade para o seu amanhã. Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento a respeito das abordagens pedagógico-avaliativas é de fundamental importância para avanços no âmbito da avaliação. Em nossa pesquisa percebemos que nem mesmo os precursores de cada abordagem pedagógica, especialmente no campo da Educação Física, trataram a temática da avaliação com a devida importância.

Em síntese, as abordagens pedagógicas mapeadas e analisadas a partir de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura podem ser apresentadas conforme síntese expressa nos quadros abaixo.

⁵⁶ N. P. Souza, “Avaliação na Educação”.

⁵⁷ Fernando Jaime González y Paulo Fensterseifer, “Entre o “*não mais*”

Quadro 2 - Síntese das abordagens pedagógico-avaliativas desenvolvimentista e de promoção da saúde⁵⁸

Abordagens Pedagógicas / Precursores teóricos	Funcionalidades básicas	Práticas	Avaliação
Desenvolvimentista Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença.	O eixo central baseia-se no movimento como meio e fim, sem menosprezar aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Toda a aprendizagem é objetivada a partir do movimento, sendo fundamentada na taxonomia do desenvolvimento motor, entre outras categorias relacionadas à aprendizagem por meio do movimento. Com isso, apoia-se na tendência clássica, utilizando muito da habilidade motora, evidenciada sempre a corroborar outras habilidades. Mantém a especificidade do fazer como eixo diretivo.	Padrões de movimentos, manipulação, locomotores e de equilíbrio são evidenciados. Habilidades motoras mais complexas, básicas e específicas que podem se associar com as práticas esportivas, corridas, arremessos, saltos e etc.	Através do instrumento da observação sistemática do movimento, de acordo com a faixa etária e com o intuito da melhoria e do desenvolvimento de técnicas de habilidades motoras; na observação do comportamento, para que se recolham informações sobre movimento, fase e erros conforme idade. A ênfase avaliativa estava fortemente associada aos autores estrangeiros e à utilização de tabelas padronizadas para testes físicos do desenvolvimento motor. Baseia-se em concepções quantitativas e qualitativas.
Promoção da Saúde Dartagnam Pinto Guedes e Markus Nahas.	Alinha-se mais na área biológica, para buscar não deixar ausente esta perspectiva, mas opondo-se às abordagens tradicionais higienista e eugenista. Enfatiza a direção da qualidade de vida e, no Ensino Médio, deve articular a prática e a teoria dos conceitos	Várias possibilidades de vivências corporais, como os testes de aptidão física. Todos como meio para promover a	Através de conceitos teóricos e práticos que contemplem informações para o aprendizado de bons hábitos e para uma vida mais ativa. Avaliação da aptidão física individual, sem comparar. Também se refere à padronização no âmbito dos

⁵⁸ Fonte: ilustração elaborada a partir de João Luís Coletto da Silva, *A avaliação emancipatória*; Walter Roberto Correia, *Educação Física no ensino médio: questões impertinentes* (Várzea Paulista, SP: Fontoura), 2011; Suraya Cristina Darido, *Educação Física na Escola: questões e reflexões* (Rio de Janeiro: Guanabara, 2003); Suraya Cristina Darido, *Educação Física*; Nyna Taylor Gomes Escudero, “Avaliação da aprendizagem”; José Airton de Freitas Pontes-Júnior y Nicolino Trompieri-Filho. “Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar” . *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires. Año 16, N° 161, octubre de 2011; Gonçalves, 2006; Franceschetto Dircema Krug y Arno Krug, *Avaliação*; Lauro Pires Xavier Neto y Jeane Rodella Assunção, *Educação Física (Saiba mais)* (Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 2005).

	entre atividade física, aptidão física e saúde.	mudança do estilo de vida.	aspectos de crescimento morfo-funcional do organismo humano.
--	---	----------------------------	--

Em relação à transição qualitativa, observada sobretudo a partir da década de 1980, as principais abordagens pedagógicas foram a psicomotora, a construtivista-interacionista, e os jogos cooperativos.

Quadro 3 - Síntese das abordagens pedagógico-avaliativas psicomotora, construtivista-interacionista, e de jogos cooperativos⁵⁹

Abordagens Pedagógicas / Precusores teóricos	Funcionalidades básicas	Práticas	Avaliação
Psicomotricidade Airton Negrine e Mauro Guiselini.	Abordagem que é evidenciada em outras áreas de conhecimento e na Educação Física, sendo uma das primeiras a se posicionar contra o tecnicismo. Surge no período da década de 1970, justificando que a histórica dualidade desassociando corpo e mente, é uma contradição da Educação Física. Preconizou uma formação mais íntegra, associada ao campo psicológico, afetivo e cognitivo, através de movimentos espontâneos e necessários ao progresso de cada aluno.	Aborda o equilíbrio, a lateralidade, a coordenação motora fina e ampla, a estruturação espacial e a organização temporal, em busca de conhecimentos possíveis de serem utilizados no cotidiano. Inserem-se, também, as brincadeiras e os jogos.	Através dos movimentos motores, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. A condição e a aptidão física dos discentes são imprescindíveis para a avaliação. Em muitos casos, utiliza-se uma tabela ou escala para o desenvolvimento motor, para relacionar os dados. Por se tratar de uma concepção objetivista, tanto do desenvolvimento, como comportamental, empregam-se fichas para acompanhar as experiências. Também visa perceber a forma como o esquema corporal está se construindo.
Construtivista- Interacionista João Batista Freire e Antônio de Azevedo Barros Filho.	O processo de ensino e aprendizagem associa-se ao respeito das vivências do educando e à ludicidade, no caso do Ensino Fundamental. Utiliza categorias do campo da psicologia da aprendizagem.	Jogo simbólico, de regras, brincadeiras populares e tradicionais, podendo utilizar inúmeros materiais. Evidencia práticas de	Contém um sentido de processo, não sendo autoritária ou punitiva, sobressaindo o qualitativo. Da mesma forma, contempla bases sobre o comportamento, a cognição,

⁵⁹ Fonte: ilustração elaborada a partir de João Luís Coletto da Silva, *A avaliação emancipatória*; Walter Roberto Correia, *Educação Física*; Suraya Cristina Darido, *Educação Física na Escola*; Suraya Cristina Darido, *Educação Física*; Nyna Taylor Gomes Escudero, "Avaliação da aprendizagem"; Fernández-Río; Gimeno; Callado & Rodriguez (2015); Freitas, 2008; Gonçalves, 2006; Franceschetto Dircema Krug y Arno Krug, *Avaliação*; Lauro Pires Xavier Neto y Jeane Rodella Assunção, *Educação Física*.

	Tem a perspectiva articulada nas práticas corporais, mas não se preocupa unicamente com os movimentos. Pode servir como ponte para outro componente e se opõe às abordagens tradicionais da Educação Física.	distintas habilidades motoras.	a motricidade, o afeto, as emoções e os aspectos sociais. Enfatiza a autoavaliação, através da utilização de fichas e observações sistemáticas. Critica a mecanização, pois reforça o individual e uma avaliação subjetiva na área. Da mesma forma, tem o intuito de averiguar o entendimento das atividades realizadas utilizando-se de questões abertas.
Jogos Cooperativos Fábio Otuzi Brotto.	Joga e aprende-se com o outro e não contra o outro. Todos aprendem e ganham ao jogar cooperativamente, ideia oposta à dos jogos competitivos tradicionais. Busca um sentido humanitário e participativo para o componente curricular.	Brincadeiras, jogos, musicalidade, ludicidade, esportes e atividades físicas. Busca a variedade de habilidades motoras.	Baseada na concepção contínua, nas atitudes e habilidades de cooperação, ressaltando mais o processo do que o fim. Percepção de observar a cooperação entre os alunos; realiza a autoavaliação em formato de grupos, a coavaliação baseando nos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais no âmbito da transformação coletiva. Sugere um trabalho com uma nota coletiva e individual.

O próximo quadro compreende aspectos relativos às abordagens pedagógicas e avaliativas, marcadas, sobretudo, pela pedagogia crítica e progressista⁶⁰, e que estariam mais conectadas às ciências humanas. São elas: aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória. Todas as abordagens deste módulo se diferenciam da identidade da Educação Física centrada nos conhecimentos biológicos e fisiológicos, mas, sem recusá-las, buscam um enfoque mais aberto aos parâmetros sociológicos, antropológicos, filosóficos, culturais e históricos.

⁶⁰ Gonçalves, 2006.

Quadro 4 - Síntese das abordagens pedagógico-avaliativas denominadas como aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória⁶¹

Abordagens Pedagógicas / Precusores teóricos	Funcionalidades básicas	Práticas no geral	Caráter avaliativo
<p>Aulas abertas</p> <p>Reiner Hildebrandt.</p>	<p>Os alunos participam das decisões metodológicas da disciplina e outras discussões, estando no centro do processo de ensino. Oriunda do modelo alemão, articula-se na relação entre o movimento e a sociedade, ao visar uma aprendizagem social na qual o professor é conselheiro. Esportes em consonância com as realidades e movimentos sociais estão em sua pauta.</p>	<p>Ações esportivas dentro dos contextos social, filosófico, histórico, político e cultural.</p>	<p>Não há uma avaliação na ordem do êxito da aprendizagem. Todo processo é dependente da participação e da ação dos discentes e da interação com o objetivo, sendo esta a ação das aulas verificadas. Deve ser realizada em conjunto nessa interação, materializada em exercícios e tarefas nas quais os discentes também avaliem o seu processo.</p>
<p>Crítico-Superadora</p> <p>João Paulo Medina, Ghiraldelli Júnior, Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Elizabeth Varjal e Michele Ortega Escobar.</p>	<p>É uma das principais abordagens do componente. Reforça a historicidade corporal e cultural para a compreensão do conhecimento a favor dos interesses sociais, ampliando sua praticidade. Contou com uma influência marxista e neo-marxista. Trabalha os conteúdos como cultura corporal, em forma de progressão. Busca compreender a realidade, reforçando a ética e conectando-a por um caminho político.</p>	<p>Conteúdo social e contemporâneo, de acordo com a realidade e as possibilidades sociocognitivas dos discentes. Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança, assim como os contextos social, filosófico, histórico, político e cultural são meios de seu processo.</p>	<p>Critica a avaliação tradicional e excludente, com ênfase na meritocracia, se opondo aos testes de medidas. Ocorre de acordo com a realidade e é dialógica e histórica, inserindo um contexto humanístico ao relacionar o PPP escolar e os demais sujeitos no centro do processo de avaliação. Não realça uma avaliação única de gestos e/ou práticas mecanizadas. O aluno tem a oportunidade de avaliar e decifrar a realidade. Além do caráter participativo, a avaliação é contínua. Observa as condutas humanas, os conflitos, a</p>

⁶¹ Fonte: ilustração elaborada a partir de João Luís Coletto da Silva, *A avaliação emancipatória*; Walter Roberto Correia, *Educação Física*; Suraya Cristina Darido, *Educação Física na Escola*; Nyna Taylor Gomes Escudero, "Avaliação da aprendizagem"; Freitas, 2008); Gonçalves, 2006; Reiner Hildebrandt y Ralf Lagingm, *Concepções abertas no ensino da educação física* (Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986); Elenor Kunz, *Transformação didático-pedagógica do esporte* /Ijuí: Ed. Unijuí, 2004); Marcos García Neira y Mário Luiz Ferrari Nunes, *Educação física*; Lauro Pires Xavier Neto y Jeane Rodella Assunção, *Educação Física*; Carmen Lucia Soares, *Metodologia de educação física*.

			ludicidade e a criatividade. Esse modelo sofreu influência do método avaliativo tyleriano.
Sistêmica Mauro Betti e Celi Taffarel.	Opõe-se ao sistema hierárquico, em que os corpos e as escolas são interferidos e controlados. Há uma conjuntura de sistemas sociológicos e filosóficos. O corpo e o movimento são tanto o meio, como o fim, não sendo restritos às habilidades motoras. Objetiva as vivências motora, afetiva e cognitiva. Busca a diversidade dos conteúdos numa prática pedagógica.	Formas críticas, cooperativas e de transformação social de propostas culturais de atividade física (jogo, esporte, dança e ginástica). O conhecimento corporal em diversos conteúdos se dá através de formas de incentivar ações positivas e cidadãs.	Presume-se que a avaliação seja não excludente e que consiga abordar a diversidade e a realidade através de formas sociológicas e filosóficas. As formas culturais de movimento e os seus valores afetivos, motores e cognitivos são trabalhados, mas num âmbito crítico e transformador. As dificuldades de cada aluno são identificadas por testes e critérios claros de acordo com os objetivos, que resultam em uma nota e possibilitam readequar o ensino.
Crítico-Emancipatória Elenor Kunz.	Voltada à formação da cidadania, proporcionando aos alunos serem sujeitos questionadores, que dialogam através do seu mundo com o ensino dos conteúdos. Tem sentido de ir contra a alienação imposta e sua ação coercitiva da elite da Educação Física, baseando-se nas perspectivas de teóricos da Escola de Frankfurt. Busca uma transição emancipatória através das práticas corporais, utilizando-se de uma didática comunicativa, bem como do uso da linguagem e da interação. O corpo é uma concepção de construção sociocultural mediada por ações sociais.	Trabalha com o diálogo comunicativo contra o esporte normatizador e de alto rendimento nas escolas. A obra abordou unicamente o conteúdo dos esportes, mas indicou que os mesmos elementos apresentados fossem relacionados a quaisquer conteúdos do componente. Critica a ênfase em aulas que objetivam habilidades/técnicas, defendendo um caminho dialógico entre teoria e prática.	A avaliação se evidencia dentro do caminho de três passos: o quanto os alunos sabem do assunto; o processo; e o quanto gera novas possibilidades ou entraves. Objetiva compreender formas de superação das diferenças sociais. Contém três eixos de competências: objetiva, social e comunicativa, nos quais se enfatiza bastante a autoavaliação, por referenciar muito o respeito ao olhar estudantil sobre o mundo.
Cultural Vitor Marinho de Oliveira, Jocimar Daolio e	Busca a heterogeneidade curricular do componente, pois interpreta que o aluno leve à escola hábitos e culturas corporais. Critica a abordagem	Um currículo de linguagem, com o uso de gestos e emoções para que o aluno leia e interprete	Interpreta o aluno a partir dele mesmo, sem algum referencial ou indicação comum no caminho de avaliação diagnóstica. Para

<p>Jorge Sergio Perez Gallardo. Marcos Garcia Neira é a grande referência atualmente. Segundo este último autor, esta concepção pode ser denominada de multicultural ou pós-crítica, entre outras ocorrências.</p>	<p>biológica, mas sem negá-la, ao articular a história cultural e a construção antropológica. Enfatiza a diversidade, na qual todo movimento e todas técnicas são culturais. O corpo é aqui um amplo significado social e histórico, mas não o principal.</p>	<p>diferentes tipos de manifestações existentes na sociedade. Visa um currículo justo, com identidades diversificadas, de acordo com cada grupo e/ou culturas corporais, articulado com a sociedade, mas para além do âmbito motor. É, também, contrário apenas à aplicação de práticas dominantes.</p>	<p>isto, projeta um planejamento anterior aos registros ocorridos na prática pedagógica. É contra a padronização dos movimentos técnicos e busca enfatizar valores em prol da diversidade cultural, opondo-se ao tecnicismo. Visa identificar as diversidades de práticas e conhecimentos corporais. Prevê auxiliar o docente; o que interessa é saber o quanto a turma ampliou suas manifestações culturais.</p>
--	---	---	---

Para uma melhor compreensão de cada abordagem consideramos que seria importante a visualização de quais referências embasaram os autores de cada uma delas. Conforme Marimon⁶², grande parte dos precursores teóricos das abordagens pedagógicas do quadro acima estiveram amparados em perspectivas de Paulo Freire. Essa ressignificação do componente seria fruto de um esforço que projetou a Educação Física no âmbito das ciências humanas não restringindo-a à ideia da identidade biológica ou esportivista. Tais abordagens, com um caráter mais crítico, político e qualitativo, visavam e visam um caminho mais humanístico e íntegro. Por exemplo, a abordagem das aulas abertas, ao intensificar a formação autônoma dos alunos, direciona o educando ao centro do processo educativo, e não o professor⁶³.

A abordagem crítico-emancipatória defende que o discente possa compreender o mundo para além do âmbito corporal tecnicista e padronizado. A mesma concepção é vinculada ao uso de uma didática comunicativa, promovendo uma ampliação de cada ação, racionalizada e fundamentada em teóricos da Escola de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer e Habermas⁶⁴, além do sempre contemporâneo Paulo Freire⁶⁵, e da base de uma fenomenologia, particularmente através de Merleau Ponty.

Uma categoria destacada na abordagem crítico-emancipatória é o diálogo comunicativo, pois o desenvolvimento dela teria relação com o esclarecimento racional

⁶² Tzusy Estivalet de Mello Marimon, *Paulo Freire e as metodologias críticas da Educação Física: influências e aproximações* (s.d.)

⁶³ Reiner Hildebrandt y Ralf Lagingm, *Concepções abertas*.

⁶⁴ Elenor Kunz, *Transformação didático-pedagógica*.

⁶⁵ Elenor Kunz, *Educação Física: ensino & mudanças* (Ijuí: UNIJUÍ Ed, 1991).

e crítico. Essa é considerada por Kunz⁶⁶ como a primeira condição para uma possibilidade educacional no sentido de uma emancipação. Essa direção apresenta-se como uma alternativa contrária às ordens autocoercitivas impostas pelo esporte reprodutivista de alto nível. Na prática, nessa perspectiva, as aulas não deveriam enfatizar distorcidamente as habilidades/técnicas, mas, sim, buscar um caminho mais dialógico entre teoria e prática⁶⁷.

A concepção crítico-superadora, fruto da obra considerada marco da área: *Metodologia do Ensino de Educação Física*⁶⁸, apresenta a avaliação com sentido amplo e crítico ao fundamentá-la na perspectiva do materialismo histórico dialético e com referenciais da Teoria Crítica. Além da abordagem buscar o fortalecimento da classe trabalhadora e do proletariado, objetiva também o respeito, a democracia, o trabalho coletivo, entre outros pontos fundamentais ao processo educativo libertador.

CONCLUSÕES

A Educação Física no Ensino Médio apresenta uma variedade de abordagens pedagógicas, muitas das quais podem coexistir e influenciar práticas avaliativas contraditórias. As principais apresentadas nesse artigo estiveram divididas entre as mais conservadoras (higienista, militarista, pedagogicista e competitivista); e as mais sociais ou humanizadoras (desenvolvimentista, promoção da saúde, psicomotora, construtivista-interacionista, jogos cooperativos, aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural e crítico-emancipatória). O conhecimento das diferentes abordagens à luz da historicidade da Educação Física no Ensino Médio é de fundamental importância para uma reflexão crítica da prática pedagógica.

É importante destacar a relevância deste objeto pesquisado, não especificamente no caso brasileiro. Demais países latino-americanos também foram influenciados por teorias e modelos educacionais desde o seu período de colonização que influenciaram suas formas de conceber e praticar a avaliação escolar. Trata-se, portanto, de pensar as abordagens avaliativas conjuntamente com as abordagens pedagógicas, pois ambas não ocorrem de forma dissociada e estão em movimento dialético, nos fatos e nas formas contemporâneas que a sociedade e a escola entendem, percorrem e realizam a avaliação.

⁶⁶ Elenor Kunz, "Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física", *Revista Movimento*, Vol. 10; N° 5, (1999): pp. 35-39.

⁶⁷ Elenor Kunz, *Transformação didático-pedagógica*.

⁶⁸ Carmen Lucia Soares, *Metodologia de educação física*.

Resistir contraditoriamente às abordagens pedagógico-avaliativas regulatórias torna-se um pressuposto importante para buscar reforçar um caminho de conscientização e de democracia na Educação Física escolar. Sendo assim, a avaliação da/na Educação Física não é e não deve ser baseada apenas na prática do exame corporal, verificação de altura, peso ou teste de aptidão física. Ela deve se constituir em possibilidades de reabertura e ressignificação para além do ato e do processo avaliativo, interagindo dialeticamente com outros fundamentos pedagógicos essenciais: o ensinar e o aprender.

Entre os pontos relevantes dos diferentes contextos que marcaram a historicidade da Educação Física, foi possível apreender que existe uma relação direta entre as (im)possibilidades e os entraves singulares do componente no Ensino Médio e suas práticas avaliativas. A rigor, a avaliação da Educação Física escolar foi marcada pela mecanização dos corpos, pela padronização e pela alienação. No cotidiano da escola, no entanto, podem coexistir elementos de diferentes abordagens pedagógicas. Nessa coexistência há espaço para tensionamentos e para contradições. Na conjuntura atual da Educação, marcada por certo reformismo inconsequente, existe a necessidade de um equilíbrio epistemológico entre teoria e prática e, sobretudo, de superação de práticas de avaliação regulatória em pro de uma avaliação emancipatória da Educação Física escolar.

Hoje é fundamental mudar as práticas pedagógicas que complementam o meramente instrumentalista e o baseado no mecanicismo, sustentado no técnico, por uma abordagem mais humanista, sustentada em uma visão crítica, reflexiva e emancipadora, cujo processo avaliativo permita ao aprendiz descobrir suas fraquezas e forças. A Educação Física, através das diversas oportunidades de aprendizagem que a disciplina oferece, deve experimentar e criar condições de possibilidade para que seus respectivos processos avaliativos estejam sustentados holisticamente para a formação integral do jovem.

Referências

Fontes Primárias

- Barbosa, Claudio Luis de Alberga. *Educação Física e Didática: um diálogo possível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Betti, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- Brasil. Ministério da Educação. Congresso Nacional. Diretoria de Informação Legislativa. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus: histórico da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*: Brasília, 1971.
- Correia, Walter Roberto. *Educação Física no ensino médio: questões impertinentes*. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.
- Cupolillo, Amparo Villa. “Avaliação da aprendizagem e a educação física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias”. *Revista de Educação PUC-Campinas*, N° 25, novembro 2008.
- Darido, Suraya Cristina. *Educação Física. PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 2007.
- Darido, Suraya Cristina; Zenaide Galvão; Lilian Aparecida Ferreira y Fiorín Giovanna. “Educação física no ensino médio: reflexões e ações”. *Motriz*, Vol. 5, N° 2, 1999.
- Darido, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.
- Darido, Suraya Cristina. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. Trabalho publicado nos Anais do Seminário de Educação Física Escolar/USP (São Paulo). *Anais do V Seminário de Educação Física escolar*, 1999.
- Escudero, Nyna Taylor Gomez. *Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072011-152339/pt-br.php> Acesso em: 20 jul. 2016.
- Faria-Júnior, Alfredo Gomez. *Introdução à didática de Educação Física*. Brasília, D. F.: Ministério da educação e cultura, 1969.
- Ferreira, Lucinete Maria Souza. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

- Freitas, María Cristina. *Abordagens pedagógicas no ensino da educação física pós a década de 1970 (Caderno Temático)*. Governo do Estado do Paraná: Tapejara, 2008.
- Ghiraldelli-Júnior, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1989.
- Goncalves, Nezilda Leci Gomes. *Metodologia do ensino da educação física*. Curitiba: Ibpx, 2006.
- González, Fernando Jaime y Paulo Fensterseifer. “Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I”. *Caderno de Formação RBCE*, Vol. 1, 2009.
- González, Fernando Jaime y Alex Branco Fraga. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar e partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.
- Hildebrandt, Reiner y Ralf Laging. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- Krug, Dircema Franceschetto y Arno Krug. *Avaliação*. Curitiba: J.M. Editora e Livraria Jurídica, 2015.
- Kunz, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ Ed, 1991.
- Kunz, Elenor. “Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física”. *Revista Movimento*, Vol. 10, N° 5, 1999.
- Kunz, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Marinho, Vitor. *O esporte pode tudo*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Marinho, Inezil Penna. *Educação Física, Recreação-Jogos*. Rio de Janeiro, 1957.
- Mauad, Juçara Maciel. *Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência*. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, SP: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294904> Acesso em: set. 2016.
- Melo, Victor Andrade de. *História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas*. São Paulo: IBRASA, 1997.
- Neira, Marcos García y Mário Luiz Ferrari Nunes. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- Neto, Lauro Pires Xavier y Jeane Rodella Assunção. *Educação Física (Saiba mais)*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 2005.

- Noronha, Olinda María. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- Nunes, César. *Redefinindo os espaços educativos: lugares de ser feliz*. Palestra proferida no Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria, RS. 09/06/ 2016.
- Ohlweiler, Zélia Natalia Coletti. *Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível*. Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993.
- Oliveira, Larissa Fernanda dos Santos y Luciane Terra dos Santos Garcia. *Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios*. (s.d.). Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFernandaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf Acesso em: fev. 2017.
- Pontes-Júnior; José Airton de Freitas y Nicolino Trompieri-Filho. “Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar” . *EFDdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires. Año 16, N° 161, octubre de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: nov. 2016.
- Prates, Cruz Jane. *Retomando algumas categorias a partir de uma perspectiva dialética*. Material didático. Disciplina de Metodologia III: FSS- PUCRS, 2000.
- Romão, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Saul, Ana María. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Silva, João Luís Coletto da. *A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- Singer, Robert y Walter Dick. *Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica*; Tradução de Marli M. M. e Augusto H. C. Porto Alegre: Globo, 1980.
- Soares, Carmen Lucia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- Soares, Carmen Lucia. *Metodologia de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.

Fontes secundárias

- Bracht, Valter. “Educação Física escolar na América Latina”. En *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e*

as Ciências do Esporte, editado por Paula Cristina da Costa Silva. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016.

- Chaves-Junior, Sergio Roberto. “Os programas de Educação Física no Ensino Secundário: Algumas considerações sobre o Ginásio Paraense (1931-1947)”. *Educação do corpo na escola brasileira*, editado por M. A. Taborda de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, pp.135-160.
- Fernández-Río, Javier; José Manoel Rodrigues Gimeno; Carlos Velázquez Callado y Luis Santos Rodríguez. *Atividades e jogos cooperativos*. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- Marimon, Tzusy Estivalet de Mello. *Paulo Freire e as metodologias críticas da Educação Física: influências e aproximações*. (s.d.)
- Otañez, Díaz Jorge. “Proposta para avaliação prática no ensino primeiro e segundo graus”. En *Fundamentos pedagógicos – Educação Física*, editado por Alfredo Gomes de Faria-Júnior. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986, pp.85-100.
- Pellegrinotti, Ídico Luiz. “Educação Física no 2º grau: novas perspectivas”. En *Educação física escolar: ser... ou não ter?*, editado por Nista Piccolo Vilma L. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993 (Série Pesquisas), pp.107-116.
- Souza, N. P. “Avaliação na Educação Física”. En *Ensino e avaliação em educação física*, editado por A. Ferreira-Neto; S. Votre; A. G. Pires y E. Nogueira; edição orientada pelos professores Manoel Gomes Tubino, Cláudio de Macedo Reis. São Paulo: IBRASA, 1993, pp. 121-148.
- Sposito, Marília Pontes y Raquel Souza. “Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil”. En *Sociologia do Ensino Médio - Crítica ao Economicismo na Política Educacional*, editado por N. Krawczyk. São Paulo: Cortez, 2014, pp. 33-62.