A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REFORMA AVALIATIVA DO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL.

SUSANA SCHNEID SCHERER
Mestre em Educação Física/UFPEL
susana_scherer@hotmail.com.

Este estudo analisa a reformulação do sistema avaliativo contida na "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio" (SEDUC/RS, 2011), foi apresentada pelo governo Tarso Genro (Gestão PT, coligação PSB, PR e PCdoB, 2011-2014), foi idealizada dentro de *Outra compreensão de conhecimento e currículo,* com novas formas de seleção e organização curriculares processualmente vivas, alcunhadas nos seis princípios *Relação parte-totalidade* e *Teoria-prática; Valorização do saber popular; Interdisciplinaridade; a Pesquisa* como princípio pedagógico e; *Avaliação emancipatória* enquanto prática democrática partindo da realidade, sinalizando avanços, meios de superação e possibilidades de refletir as práticas, contrapondo-se a instrumento de poder autoritário, controlador, classificatório e seletivo, conceitos vinculados à qualidade na produção industrial.

Sua delineação com maior rigor está exposta no Regimento Padrão Escolar (SECUC/RS, 2012), como "processo continuo, participativo, diagnóstico e investigativo" (p. 16), alicerçada em três funções básicas: ser diagnóstica, contínua e continuada e, por fim, formativa, sendo representada, por um grupo de três menções, em substituição ao sistema de notas, proferidas por cada disciplina e englobadas nos períodos letivos e anuais finas numa só menção por área em pareceres descritivos listando os objetivos específicos não atingidos pelos alunos, em substituição ao boletim escolar. São elas: *Condição Satisfatória de Aprendizagem* (CSA) aprovadora do aluno; *Condição Parcial de Aprendizagem* (CPA) indicadora aprovação, mas devendo realizar ações recuperativas e, *Condição Restrita de Aprendizagem* (CRA) que, obtida no correr letivo indica necessidade recuperativas, se ao fim do 1ºe2º ano numa área há aprovação com progressão parcial, se no fim do 3º ano numa área realiza-se estudos prolongados ou repetição da série e, se no final do ano em mais de uma área ocorre reprovação. As recuperações são providas via Plano Político Pedagógico de Apoio (PPDA) no fim cada trimestre por área de conhecimento, sendo que as recuperações do final do ano são efetivadas no início letivo seguinte e, se aprovado o aluno avança.

Problematizações sobre a prática pedagógica da Educação Física.

Freitas (1994) ao analisar a organização pedagógica centrou seu olhar para a unidade categorial objetivos/avaliação, assumindo que a avaliação incorpora os objetivos, pois é o momento real para conceber as aprendizagens objetivadas, logo, estruturar objetivos sem pensar formas de apreendê-los concretamente faz com que os mesmos permaneçam sem correlato prático e, consequentemente, sem sentido. Compreendendo que a escola no cerne capitalista encarna objetivos (funções sociais) para controle e garantia da hegemoneidade, através de formas pedagógicas nas quais os objetivos e as práticas avaliadoras passam "a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico" (p. 92) e tornam-se o centro de congregação de interesses que pretendem, em verdade, uma avaliação "não dos objetivos desta enquanto sua função social, mas como distribuidora de certos conteúdos ou competências básicas" (p.141).

Conforme Oliveira (1985), sendo na Educação Física (EF) escolar a única possibilidade de acesso para muitos, porém, em favor de um Estado sempre mais interessado em alienar do que conscientizar o cidadão, pratica-se invés da conscientização, uma cultura repressiva, logo, a necessidade de consciência corporal, em nível de emoções, pensamentos, sexualidade, etc., está, estritamente, articulada à desalienação humana. Marx (2003) consolidou o *único método* capaz de prover uma formação, contraposta ao processo maquinário, unilateral, alienador da industrialização, plenamente desenvolvedora do ser humano omnilateralmente[1] no trio: ensino intelectual, educação física e ensino tecnológico/politécnico. Uma EF interessada contribuinte a esta pretensão se desvela através da cultura corporal[2] (COLETIVO DE AUTORES, 1992), como um componente teórico-prático que privilegie todo o repertório tanto mais diversificado e articulado possível de todos os âmbitos da pessoa humana, tratados crítica e reflexivamente. Prescindido atenção especial o espectro avaliativo, uma vez os ensejos de desenvolver um ser compreensível de si mesmo, em nível de ações, gestos e atos, o foco sobre o rendimento e a competição devem ser secundarizados, reduzindo-se, em suma, ao máximo, processos excludentes buscando uma prática pedagógica EF que na sua essência, seja possível e acessível a todos (FARACO, 2009).

A Educação Física e a reforma avaliativa vistas no chão de uma escola da rede.

Por meio de um estudo de caso qualitativo (STAKE, 1984), a reforma do Ensino Médio gaúcho foi investigada no "chão" de uma Escola da rede no final de 2013, entrevistando-se, com uso de roteiros estruturados (TRIVIÑOS, 1995), direção e supervisão pedagógica, sete docentes, três delas de EF. Foram analisadas, essencialmente: As quatro reformas (Reorganização curricular, Seminário integrado, Agrupamento por áreas de conhecimento e; Sistema avaliativo Emancipatório); O processo de implantação (Rápido, pouco democrático e dialógico) e; O (des) investimento monetário e infraestruturalmente escolar e docente trabalhista e salarialmente e sem capacitação.

A reconfiguração da avaliação foi percebida como um dos mais inquietantes, não somente porque as notas cederam lugar para as menções, mas essencialmente pelo o que está contido nesta concepção, já que se passa a priorizar não mais aquela forma de acúmulo de notas nos diferentes conteúdos até o fim do período letivo quando se recebia o resultado de aprovação ou reprovação, para focalizar objetivos específicos de aprendizagens, sinalizando limites e avanços de cada aluno. Freitas (1994) pesquisou as acepções de professores sobre a avaliação e, tanto no tocante à definição como quanto aos seus fins, observou-na alicerçada a "verificação de conteúdo", ao passo que, o tópico "objetivos de ensino" ocupou lugar inotório. Ainda assim, apenas 5% dos docentes ouvidos disseram não ter dúvidas e dificuldades sobre o desenvolvimento da avaliação e, a grande maioria manifestou o desejo de conhecer mais sobre formas e métodos para realizá-la. Tal deflagração se aproxima do ponto de vista exposto por Violeta[3] ao ser instaurada: Qual a maior dificuldade enfrentada diante <u>todas</u> as reformulações implantadas na escola?, respondendo que,

[1] Omni/oni advém do Latim "todo; tudo" e contrapõe-se a uni, de unilateral, do Latim, *unus* "um" (PRIBERAM, 2013).

[2] Acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, manifestados em uma multiplicidade de práticas corporais, ideológicas, políticas, filosóficas, sociais, em sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, competitivos, e demais elementos pertinentes à realidade, necessidades e motivações humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

[3] As identidades foram preservadas, sendo representadas por nomes fictícios.

“[...] É estabelecer os objetivos ali sabe? Do que tu queres que ele saiba. A partir dali tu tens que definir se ele sabe ou não sabe. Eu acho difícil isso”, evidenciando dificuldade na formulação das objetivações do ensino e assumindo o papel que elas assumem no ensino a partir de então.

Neste sentido, é preciso considerar que as práticas efetivadas pelos professores, decorrem dos processos formativos, de uma sociedade em que “é bastante comum às pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção” (FREITAS, 2007, p.19). Assim, pensar uma reforma avaliativa ultrapassa o plano escolar, não por menos as professoras delataram dificuldade em adotar os novos preceitos imediatamente, clareando-se tal processo como de longo prazo, prescindindo reflexão e capacitação, pois é impossível “esquecer o histórico”, vivido profissional e escolarmente, quantitativo, afora da aclaração explicitada pelas instauradas de falta de capacitação docente para qualquer uma das novas projeções, assim foi exposto que, “A vida inteira se trabalhou com número, eu acho que não é do dia para a noite que tu tens que te adaptar a uma menção. Pode ser que daqui alguns anos a gente diga assim ‘Pô, mais foi legal essa história de menção’, mas já assim, de cara, eu acho difícil. Eu tenho saudade dos números” (VIOLETA).

Como repercussão destas dificuldades docentes em retificar suas práticas avaliativas, foi citado que os alunos ficam muitos confusos, pois os cada docente adota diferentes formas para perfazer a avaliação e construir as menções, alguns ainda usam as notas e o princípio de atingir uma média “daí, um professor faz de um jeito, outro professor faz de outro e eles ficam bem confusos” (AZALEIA, Professora de EF). A incompreensão entre os discentes sobre a mudança avaliativa foi requerida como latente entre três entrevistadas, uma vez que “Os alunos custaram a entender, têm muitos que até agora no final do ano não estão entendendo ainda as menções [...] O ENEM não é por menção, Universidade não é por menção... Não é nada com menção, então é complicado...” (ORQUÍDEA). Assim, os alunos têm muitas dúvidas e dificuldades, “Usam a palavra nota direto, tipo “E aí quando vão sair as notas?”[...]” (VIOLETA). Anota-se como importante tal reticência, pois como instituir uma concepção de avaliação emancipatória sem que o próprio alunado compreenda os processos avaliativos dos quais participa?

Outrossim, as falas docentes expuseram discordância com as menções estipuladas, pois veem no nivelamento um meio para motivar o aluno, posto isso, uma delas disse: “[...]não acho que essas avaliações estejam correndo de maneira justa tá. [...] Porque aquele aluno que gabarita uma prova é CSA, aquele aluno que não gabarita que tem alguns erros também pode ser CSA. Então eu não concordo muito com essa avaliação [...] (DÁLIA), assim, compreendem que, “É bem complicada assim essa avaliação porque ela limita muito, porque [...] com esse método de avaliação ‘ou é ou não é’[...]” (JASMIN, Professora de EF). Freitas (2007) se preocupa com a naturalização da avaliação classificatória, pois a vê como uma forma cultural meritocrática, típica do capitalismo, em que o uso das notas é usado para ranquear melhores e piores, vencedores e perdedores, já que aos primeiros é possibilitado seguir em frente e aos últimos exige-se a realização de todo o processo novamente, sendo, assim, um fator de exclusão uma vez que os perdedores são aqueles, em geral, com mais dificuldades e reprovados severas vezes e que acabam desistindo da escola.

Questionando-se, então: Qual é o papel da avaliação dentro da escola? Se for ajudar o aluno a avançar, não é possível indiferença frente às possíveis consequências da avaliação classificatória e sua influência na evasão escolar. Por

isso, Freitas (2007), entoa que, para além de um olhar equalizado, e preciso atentar-se às dificuldades individuais de cada aluno, o que pode ser encontrado,

> [...] No coletivo da escola e no princípio da solidariedade entre seus membros seu maior mecanismo de avaliação. Em contato direto com a vida, com o meio, as lacunas de conhecimento aparecem naturalmente – bem como os acertos. A motivação para o estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo e não da nota do professor é a força motivadora de um projeto de vida. Neste contexto, quem precisa da avaliação? (p.98).

Dada a possibilidade de consolidação de uma prática escolar solidária como o mecanismo central para uma avaliação mais justa, foi averiguado, no cerne pedagógico investigado um cenário em contrapartida, pois, a partir da adoção de um trabalho mais integrada com agrupamento das áreas de conhecimento, pois foi possível observar sedimentação de processos de disputa e maior desnivelamento de determinadas disciplinas, como a EF que foi exposta a maior desmerecimento. Exemplifica-se isso pelas exposições das docentes de EF, de que as recuperações como passam a ocorrer por área de conhecimento são efetivadas por avaliações teóricas, porém, como o ensino da EF é basicamente prático, existe uma dificuldade para sua contemplação nestas ações, quer seja: Como avaliar teoricamente se o ensino foi realizado na prática? Ou ainda nos depoimentos sobre a pormenorização de outros docentes dizendo que a EF trabalha com conhecimentos “fáceis” e no momento de construção dos pareceres e menções avaliativas dos alunos[4].

A questão avaliava é, então, um ponto base das práticas escolares, e estando ela sumarizada em pedagogias competitivas, individualizadas e compartimentadas, advindo os próprios professores de constituições escolares e docentes consonantes a estes vértices, que nada mais são, do que um produto da prevalência capital. Para Marx (2003), um projeto de ensino que tenha como horizonte a superação da faceta unilateral, alienada e mutilada do homem com vista a homens potencialmente omnilaterais, integrais e totais, tem como horizonte a profícua articulação entre as dimensões intelecto, físico-corpórea e tecnológica, ocupando a educação corporal lugar central em mesmo grau que todas as demais disciplinas curriculares são igualmente valoradas.

Enfim, diante das apreensões levantadas nas falas das professoras o modelo avaliativo em aplicabilidade não foi observado como um elemento formativo, pois os professores devem realizar diversas possibilidades de avanço aos alunos, via PPDA, porém tais ações devem ser realizadas dentro do próprio espaço curricular de aula do aluno, o que não permite ao professor um trabalho específico. De acordo com as professoras essa forma avaliativa acaba promovendo infinitas oportunidades para aprovação sem aprendizado, uma vez que o professor tem de recuperar cada aluno naquilo que ficou deficiente, mas como poderá fazê-lo dentro do espaço de aula, quando leciona suas aulas? Como potencializar o aluno sem as devidas condições para sanar suas dificuldades? Desse modo, como poderá a avaliação ser emancipatória e atentar para os limites de cada aluno objetivando o desenvolvimento das potencialidades humanas? Depreendeu-se que, tal proposta não está realmente preocupada em alavancar o ensino e melhorar a educação dos jovens gaúchos, pela forma como o PPDA avaliativo tem sido desvelado, como uma “estratégia” governamental, em que as escolas têm de ofertar o PDDA a todos os reprovados no

[4] São quatro as áreas de conhecimento (Matemática, Ciências Humanas, Ciências Naturais), a EF está contida na área de Linguagens (constituída por outras seis componentes, Português, Literatura, Redação, Artes, além de duas Línguas Estrangeiras, uma o Espanhol e outra a critério da Escola).

ano letivo anterior e, sendo o aluno aprovado ele avança a seguinte série, o que, "A impressão que me dá, que não... não se quer qualidade, que se quer quantidade, então quanto mais alunos passar melhor" (JASMIN, professora de EF). Esta intenção está, inclusive, assinalada em livro lançado pelo Secretário Estadual quando enaltece o objetivo de melhorar o Índice da Educação Base (IDEB), o que a reforma já no seu primeiro ano alcançou, com a reprovação diminuindo de 22,3% para 17,9% e a aprovação aumentando de 66,3% para 70,4%, valorando-os, como "[...] dados sem precedentes na história da educação gaúcha" (AZEVEDO e REIS, 2013, p.45). Mainardes (2013) se preocupa com a incidência da implementação "performativa" nas políticas educacionais, quando "as escolas podem dar alguma atenção à política e "fabricar" uma resposta que é incorporada nos documentos da escola para propósitos de "prestação de contas" e auditoria, ao invés de afetar mudanças pedagógicas ou organizacionais" (p.7).

Assim, não basta estipular uma "nova forma" de avaliação, processada como não classificatória, mas como formativa, emancipatória e, outros adjetivos singulares. A avaliação escolar está intimamente ligada à forma escolar, os objetivos e finalidades escolares são refletidos no plano pedagógico a partir do trabalho de ensino viabilizado pelos professores, e em uma sociedade capitalista onde os objetivos escolares buscam a dominação, a avaliação, a função escolar passa a objetivar, para além de verificar aprendizagens, o controle cidadão com determinados valores e atitudes em todos os espaços institucionais. Então, "se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social" (FREITAS, 2007, p. 95). Somente construindo outros objetivos e forma escolar, emergirá uma perspectiva de avaliação para ser colocada em aplicabilidade com devido rigor emancipador.

Referências.

AZEVEDO, J e REIS, J. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, p. 25-48, 2013.

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

FARACO, C. Educação Física. In: KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 121-124.

FREITAS, L. **Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de pós-graduação em Educação. UNICAMP, 1994. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br.

__. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.1-44, 2007.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade. In: Centro de Estudos de Direito Econômico e Social, **CEDES**. Campinas, v. XXI, p.15-39, 2000.

MAINARDES, J. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. 2013. Disponível http://www.uepg.br/gppepe p.1-33.

MARX, K. **O capital**. Livro I, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, V. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa, Versão online. Acesso em: 01/08/2013. Disponível em: http://www.priberam.pt/.
SEDUC/RS. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011. Disponível em: http://educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1.
__. **Regimento escolar Padrão para o Ensino Médio "Politécnico"**. Parecer CEED/RS nº. 310, 2012. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1.
STAKE, R. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional (Comunicação). In: **Seminário Avaliação em Debate**. Departamento de Educação PUC/RJ, p.5-14, 1982. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf.
TRIVIÑOS, A. **Introdução á pesquisa qualitativa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.
VENTURA, P. A **Educação Física e sua constituição histórica:** desvelando ocultamentos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, PUC/GO, Goiânia, 2010.