

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSIANE TAVARES DINIZ

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR:
Uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada

Campinas
2006

S126 X



1290003233

JOSIANE TAVARES DINIZ

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR:**

uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade
de Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciada em Educação
Física.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª  Silvia Cristina Franco Amaral

Campinas
2006

JOSIANE TAVARES DINIZ

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Josiane Tavares Diniz e aprovado pela Comissão julgadora em: 28/11/2006.

Profª Drª /Cristina Franco Amaral
Orientadora

Profª Drª Helena Altmann

Campinas
2006

Dedicatória

Dedico este estudo ao meu filho, Eduardo, e ao meu esposo Adilson.

Agradecimentos

Agradeço à minha amada família pelo apoio e amor incondicional, e em especial à querida Naine, pela preciosa ajuda, na elaboração deste estudo; ao Meu Amor, Adilson, e ao meu pequeno Eduardo, pela compreensão e carinho.

Gostaria de agradecer à Prof^ª Dr^ª. Sílvia Amaral, pelo apoio, pela paciência e orientação de alta qualidade.

DINIZ, Josiane T. **A Avaliação na Educação Física Escolar**: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. 2006. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RESUMO

O desenvolvimento de estudos, na área de educação, tem revelado a importância da avaliação no contexto escolar e para a sociedade. As discussões e publicações recentes nesta área têm fomentado estudos que buscam compreender e relacionar os processos avaliativos, suas representações e funções sociais. No presente trabalho, realizou-se uma análise comparativa entre as escolas tradicional e ciclada, pensando em como se daria a avaliação na Educação Física a partir destas duas perspectivas. Para desenvolver o estudo foi essencial analisar as estruturas escolares: currículo, base teórica, metodologia de ensino, projeto político-pedagógico; bem como, as funções sociais exercidas por estas escolas e as relações construídas por elas no cotidiano escolar. Como resultado deste estudo verificou-se que a avaliação em Educação Física, realizada por essas escolas, utiliza instrumentos avaliativos semelhantes, tais como: a presença em aula, a auto-avaliação e a performance dos alunos, e também aulas teóricas e testes escritos, entretanto, a avaliação realizada pela escola tradicional é orientada para a seleção e classificação dos discentes, diferentemente da escola ciclada, cuja avaliação é orientada para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formação de indivíduos socialmente ativos e autônomos, capazes de refletir sobre a própria prática e sobre a realidade social a qual pertencem.

Palavras Chaves: Escola Tradicional, Escola Ciclada, Educação Física, Avaliação.

DINIZ, Josiane T. **The Evaluation in Physical Education: a comparative analysis between the schools traditional and ciclada.** 2006. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ABSTRACT

The development of studies, in the education area, has disclosed the importance of the evaluation in the pertaining to school context and for the society. The recent quarrels and publications in this area have fomented studies that they search to understand and to relate the avaliativos processes, its social representations and functions. In the present work, a comparative analysis between the schools traditional and ciclada was become fulfilled, thinking about as if it would give to the evaluation in the Physical Education from these two perspectives. To develop the study it was essential to analyze the pertaining to school structures: resume, theoretical base, methodology of education, politician-pedagogical project; as well as, the social functions exerted by these schools and the relations constructed for them in the daily pertaining to school. As result of this study was verified that the evaluation in Physical Education, carried through for these schools, uses similar avaliativos instruments, such as: the presence in lesson, the auto-evaluation and the performance of the pupils, and also theoretical lessons and written tests, however, the evaluation carried through for the traditional school are guided for the election and classification of the learning, differently of the ciclada school, whose evaluation is guided for the development of the learning and the formation of active and socially independent individuals, capable to reflect on proper the practical one and the social reality which belong.

Keywords: School Traditional, School Ciclada, Physical education, Evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. A Escola Tradicional.....	12
1.2.A Avaliação na Escola Tradicional.....	16
2. A Escola Ciclada.....	19
2.1. A Avaliação na Escola Ciclada.....	23
3. A Educação Física e a Avaliação Sob os moldes da Escola tradicional.....	25
4. A Educação Física e a Avaliação Sob os moldes da Escola Ciclada.....	30
5. Considerações Finais.....	32
6. Referências Bibliográficas.....	34

INTRODUÇÃO

Em fila, unhas curtas, cabelos presos, uniforme e meias limpas...

Assim poderia obter-se um dez em Educação Física (EF), na aula da única professora formada que tínhamos, quando cursava o ensino médio.

Ingressei na faculdade achando que essa era a forma correta de avaliar os alunos nessa disciplina. Logo nas primeiras aulas percebi que existia um mundo na EF que eu desconhecia. Não se tratava de atividades destituídas de valor pedagógico, não era o “fazer pelo fazer” e/ou o “jogo pelo jogo”, ela apresentava um forte caráter educacional e um leque de possibilidades para a realização do processo ensino-aprendizagem. A partir deste momento e no decorrer do curso passei a preocupar-me com a situação da avaliação na educação física, pois, o referencial que eu tinha, ou seja, a minha experiência como aluna, era tida pela faculdade como “o que não se deveria fazer”.

Mas então, como avaliar um aluno nessa disciplina? Pelo desempenho? Pelo empenho? Pela capacidade de aprender ou realizar as atividades?

Por necessidade de responder estas questões optei por estudar a avaliação e mais uma vez me surpreendi.

A avaliação é um elemento muito mais complexo do que eu supunha e possui características sociais, histórica e pessoais, que lhe conferem poder de influenciar a vida das pessoas e as situações que elas vivem.

A avaliação reflete a forma como o professor pensa, sua concepção de mundo, de ética, sua forma de ver o aluno e seus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre a escola e sobre sua função.

Por ser constituída de porções passíveis de mensuração e de porções subjetivas ao professor e por interferir diretamente na vida escolar e extra-escolar dos alunos, a avaliação deve ser bem estudada e estruturada, para que o aluno não sofra conseqüências negativas de uma avaliação descompromissada com o processo ensino-aprendizagem.

No cenário escolar destacam-se diferentes modelos ou concepções de ensino e conseqüentemente de avaliação, sendo que, na maioria deles está presente a avaliação formal, realizada pelo professor, e constituída de procedimentos e atividades avaliativas aplicáveis aos

alunos. Essa forma de avaliação é a mais utilizada dentro da escola tradicional, sendo considerada artificial por não ter uma relação com a realidade vivida pelos alunos, que apenas estudam para adquirir uma nota. Freitas (2003b, p. 28) afirma que neste tipo de concepção de ensino “o aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social) que lhe é externa e a troca pela nota assume o lugar de importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo”.

A avaliação formal também está presente na escola ciclada, porém busca-se associar a ela ações complementares (reforço, recuperação paralela) que auxiliem no processo de aprendizagem do aluno, enfatizando o conhecimento real adquirido e sua relação com a vida do discente, sendo que esta avaliação ocorre quantitativamente e qualitativamente, pois, além de dar nota, ela oferece um conceito ao aluno.

Na avaliação formal em aulas de educação física é comum a utilização de três práticas avaliativas: a presença em aula, a performance dos alunos e a auto-avaliação. Nas duas primeiras práticas supracitadas, o professor determina o modelo ideal de comportamento e os resultados ótimos, valorando-os e aos seus variantes de acordo com suas idéias e objetivos. A auto-avaliação é construída e aplicada pelos alunos sob a orientação do professor, que deve prepará-los para que realizem-na coerentemente.

Existe ainda uma avaliação que ocorre paralela à formal e que, constantemente, a influencia, interferindo no resultado final do processo avaliativo- a avaliação informal. Ela está diretamente ligada às relações que se estabelecem entre professor e aluno (os), bem como aos “juízos de valor” que surgem dessas relações. Para Freitas (2003b, p. 45) “Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor”.

Diante de importantes discussões e informações existentes a respeito da avaliação escolar, o objetivo deste trabalho é realizar uma comparação entre a avaliação na escola tradicional e na escola ciclada, dando ênfase às semelhanças e diferenças nas formas como essas escolas se organizam, pensam e implementam a avaliação e como poderia/deveria ser esta na EF.

Para que o objetivo deste estudo seja alcançado, será preciso entender o fundamento de cada uma das escolas, ou seja, a visão de mundo que a sustenta, e como é pensado e estruturado cada componente escolar. Discutiremos assim, a concepção de ser humano e de escola presente em cada uma destas abordagens e, conseqüentemente, o projeto político-

pedagógico, os saberes escolares, o processo ensino-aprendizagem e por fim a avaliação e sua aplicação à área específica de nossa atuação- a EF.

Ao delimitarmos este estudo, optamos por efetuar uma pesquisa de revisão/análise bibliográfica, tendo conhecimento que essa forma de trabalho tem por finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, [...]” e que a “[...] pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS, MARCONI, 1991, p. 183)

Para realizar este estudo, utilizamos revistas, livros e artigos, buscando mantê-lo dentro dos anos de 1986 a 2005. A delimitação deste período foi determinada por ser este o de maior incidência de discussões e publicações sobre a avaliação escolar, a escola ciclada e de resultados obtidos nas aplicações desse modelo de ensino, presentes na realidade brasileira.

1. A ESCOLA TRADICIONAL

A escola tradicional pública, nasceu no século XIX, após a revolução industrial, com a intenção de preparar a população, para as novas perspectivas de trabalho que estavam surgindo. Freinet (2001, p. 45 apud FREITAS, 2003b, p. 33-34) explica que

O capitalismo triunfante instituiu, pois, a escola pública, que também foi, pelo menos durante certo período, adequada às finalidades especiais que a fizeram nascer. No fundo, e quaisquer que fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas, não se tratava de elevar o povo, mas de prepará-lo para realizar com a eficiência mais racional possível as novas tarefas que o maquinismo lhe ia impor. Ler, escrever, contar tornavam-se técnicas básicas, sem as quais o proletário não era mais que um operário medíocre. E, ao mesmo tempo, os rudimentos da literatura, de ensino geográfico, histórico, científico e moral deviam completar a adaptação do indivíduo ao âmbito estreito do seu novo destino econômico.

Partindo da lógica capitalista, percebe-se que o homem é visto, pela escola tradicional, como sendo parte de um mundo, que lhe é externo e do qual ele deve assimilar as informações, no decorrer de sua trajetória escolar e de sua vida.

Essa relação de transmissão-assimilação de informações está diretamente relacionada com dois conceitos: o de que homem-criança não possui conhecimentos, e o de que o mundo é externo ao homem (sendo que, é através da assimilação e confrontação dos modelos e das realizações humanas, que o homem toma posse e internaliza o mundo em que vive). A respeito desses conceitos, a autora Mizukami (1986, p. 8-9) expressa que “O homem, no início da sua vida, é considerado uma espécie de tábua rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente”. E que “De posse desse instrumental, o indivíduo contribuirá, por sua vez, para uma maior compreensão e domínio do mundo que o cerca, seja este considerado como físico, social, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 9).

Para a escola tradicional, a compreensão e domínio do mundo, como dito por Mizukami, significam a assimilação dos saberes que interessam à sociedade capitalista, e têm a função de servir como instrumentos, para que o indivíduo que os possua, utilize-os na instrução de outros e ou para tornar-se um profissional eficiente.

E sobre esse profissional eficiente, deve-se entender que, para a lógica capitalista que impulsiona o surgimento de uma escola que “trabalhe” sob seus princípios,

imprimindo a ela a função utilitarista de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, o eficiente é o indivíduo capacitado a realizar tarefas com o máximo aproveitamento dos materiais e do tempo, ou seja, o indivíduo mais produtivo.

A escola tradicional, por estar inserida numa sociedade que busca freneticamente o lucro e a produtividade, e impregnada por tais princípios, tornou-se um instrumento eficaz de seleção e de manutenção das hierarquias sociais. Para compreender como esses processos operam-se, é necessário ter-se claro como a escola é estruturada e como ela pensa e implementa os saberes escolares e o processo ensino-aprendizagem.

A escola tradicional apresenta-se seriada, ou seja, ela tem organizado em séries seus conteúdos e anos escolares, sendo que seu espaço característico – onde ocorre o processo ensino-aprendizagem – é a sala de aula. As aulas em geral, são expositivas e ministradas pelo professor.

Existe um conceito bastante disseminado, devido a falta de criticidade e discernimento dos indivíduos¹, de que a função da escola é o de proporcionar um ensino de qualidade a todos, sem restrições, e assim equalizar as diferenças de capital cultural existente entre os discentes. Entretanto, a função que esta escola exerce é muito diferente desta, que representa o sonho e o desejo de pessoas que buscam e lutam pela democratização do ensino e por uma sociedade igualitária, e que na maioria das vezes não consegue enxergar a realidade escolar.

A conformação que a escola apresenta de maneira alguma pode ser encarada como sendo despropositada. A organização e pré-determinação dos conteúdos e modelos a serem transmitidos aos alunos e assimilados por eles, são realizadas com base na ordem capitalista e na função estabelecida por esta à escola.

Ao proporcionar um ensino padronizado aos diferentes indivíduos, que compõe uma mesma sala de aula, advindos de diversas classes sociais, com histórias de vidas distintas, sem considerar a individualidade e singularidade cultural de cada um, e ao selecionar conteúdos externos aos alunos e que vão ao encontro das necessidades do mercado, tendo por objetivos e conseqüências a seleção e exclusão social e a reprodução das hierarquias, a escola não se

¹Resultado, justamente, da formação educacional que não objetiva o desenvolvimento de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre suas ações e sobre o sistema em que vive.

constitui como espaço de correção das desigualdades sociais (equidade social) e não pode ser considerada neutra e ingênua.

Toda a estrutura da escola está voltada para que ela cumpra sua função.

Os saberes escolares, constituídos do patrimônio cultural: realizações humanas, modelos e padrões de comportamentos, etc., são selecionados e orientados para que auxiliem na formação intelectual do aluno. Entretanto a escolha desses saberes não é aleatória, o conteúdo é selecionado por órgãos que regem o sistema de ensino, sendo indicado às escolas através de elementos educacionais tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os livros didáticos, etc., e organizados por estas com base nos seus projetos político-pedagógicos. A seleção dos conteúdos ocorre de forma que se privilegie o que seja mais útil ao futuro trabalhador, ainda que se descontextualize e distancie-os da vida dos alunos.

Esse distanciamento, que ocorre através da não identificação do aluno com os conteúdos, que nada ou muito pouco têm relação com sua realidade e cotidiano, interfere contundentemente na assimilação dos saberes, e contribui para a seleção e a evasão escolar. Ao aluno que tem dificuldade em assimilar um conhecimento e compreender sua aplicabilidade em casa, na resolução de seus problemas, e que não consiga atingir o percentual mínimo de aquisição do padrão cultural, que lhe é exigido pela escola e pela sociedade, cabe duas alternativas: sair da escola ou submeter-se ao processo de avaliação que lhe conferirá o título de reprovado.

Por sua vez, o 'ser aprovado' ou 'ser reprovado' na escola tem um forte significado social – é rotulador de quem é bom ou ruim, inteligente ou não-inteligente e tem relação direta com os anos de estudo e com a distribuição dos indivíduos nos cargos e profissões. “[...] por um lado, aqueles que são reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram no mercado de trabalho aos 15-16 anos; por outro, os que avançam no curso e se orientam para os estudos aprofundados.” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Sobre essa relação, Mizukami (1986, p. 10) afirma que

O diploma pode ser tomado, então, como um instrumento de hierarquização dos indivíduos num contexto social. Essa hierarquia cultural resultante pode ser considerada como fundada no saber, no conhecimento da verdade. Dessa forma, o diploma iria desempenhar um papel de mediador entre a formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas.

O processo ensino-aprendizagem, inserido dentro dessa lógica, corrobora para a manutenção da função escolar, através da elaboração e planejamento de aulas descontextualizadas entre si e da vida extra-escolar dos alunos. A ênfase desse processo está no professor, que é o detentor do saber, e nas situações em sala de aula. Sendo que é função do professor informar, instruir e conduzir os alunos ao saber (pré-determinado), representando papel de mediador entre o patrimônio cultural e os mesmos, e de autoridade intelectual e modelo social. Ao aluno compete assimilar as informações passivamente e adquirir o patrimônio cultural da sociedade a qual pertence. Nos papéis atribuídos ao professor e ao aluno subentende-se que haja uma relação direta entre a exposição ao conteúdo e a assimilação do mesmo. Porém, esse processo não ocorre de forma tão simplificada e direta. A intervenção do professor é importante, pois é ele quem deve identificar os possíveis déficits de aprendizagem e proporcionar aos alunos tempo e subsídios necessários para a compreensão dos saberes escolares, pois

[...] se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um tempo único – logo, uns dominam tudo e outros menos. (FREITAS, 2003b, p. 19).

Esse processo, deveria proporcionar o contrário disso, ou seja um trabalho diferenciado aos indivíduos que necessitam de um tempo maior para apreenderem os saberes escolares; donde pode-se inferir que o processo ensino-aprendizagem (como elemento dessa escola, bem como os demais) e a escola tradicional em si, não busca a equalização das desigualdades sociais e nem está orientada para a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de refletir sobre suas ações, direitos e deveres, e sobre o sistema que rege sua sociedade, como gostaríamos. É preciso perceber a discrepância que existe entre a escola que desejamos e sonhamos e a realidade escolar em que vivemos.

Freitas (2003b, p. 32-33) conclui que “aqui, a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence – quando muito.” e que

A forma escola, portanto, não é ingênua, neutra, equalizadora em sua organização (para não dizer em sua arquitetura). Ela é modulada por fatores que ocorrem fora dela e que 'disputam' a definição de seus espaços e tempos. (FREITAS, 2003b, p. 33).

1.2. A AVALIAÇÃO NA ESCOLA TRADICIONAL

Como visto anteriormente, a escola tradicional, nasceu da necessidade de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que sofria modificações devido à consolidação do sistema capitalista. Seguindo a lógica deste sistema, a escola organizou-se para exercer as funções de “[...] hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros).” (FREITAS, 2003b, p. 46); neste processo de organização, os saberes escolares foram pré - definidos como os saberes abstratos, que fossem úteis para a formação dos trabalhadores. Esses saberes apresentavam pouca relação com a realidade vivida pelos alunos e ocasionaram o distanciamento entre a vida escolar e a prática social.

A avaliação surge neste contexto, sendo instituída dentro da sala de aula, por dois motivos: necessidade de mensurar, quantificar a assimilação dos conteúdos, e necessidade de motivar a aprendizagem. O primeiro motivo ocasionou a elaboração de testes/provas e exercícios orais e escritos, bem como a construção e aplicação de seminários, que possibilitasse ao aluno demonstrar o seu conhecimento sobre determinado assunto, e possibilitasse ao docente conhecê-los. O segundo motivo, extremamente relevante para o tema, ocorreu devido a separação/distanciamento da vida escolar da prática e vida social do aluno, que não reconhecendo os conteúdos como informações relevantes para sua realidade, acaba perdendo os motivadores internos e necessitando de motivadores externos (artificiais) para a assimilação dos mesmos.

A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (provas, testes, etc.) foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso, ficaram lá também os ‘motivadores naturais’ para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de ‘motivadores artificiais’ - foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas, imobilizadas, ouvindo o professor. O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. (FREITAS, 2003b, p. 27-28).

Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’ . Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola [...]. (FREITAS, 2003b, p. 40).

Imbuída destas características funcionais (instrumento quantificador de

aprendizagem e motivador externo), a avaliação foi adquirindo papéis de destaque dentro da escola tradicional, tornando-se um elemento fundamental para a seleção e exclusão social, e por isso, um momento de grande expectativa e preocupação para pais, alunos e professores, visto que seus resultados finais influenciam de forma definitiva a vida pessoal e profissional do discente.

A avaliação atua como instrumento de seleção e exclusão social à medida que é estruturada e pensada a partir dos conteúdos, externos aos alunos, e que seus resultados são traduzidos em números que determinam a aprovação ou reprovação do indivíduo. Não há uma preocupação em verificar a evolução do discente, durante o processo ensino-aprendizagem, e sim de verificar se houve a assimilação de determinado conteúdo.

Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Os alunos que atingem o número mínimo de aquisição do capital cultural pretendido pela instituição, são considerados aptos a evoluir nas séries (aprovados), os que não atingem esse índice, mesmo que seja por um baixo percentual, são considerados inaptos podendo repetir a série em que foi reprovado ou sair da escola. Entretanto, a avaliação escolar não deve ser vista como algo simples, ela é complexa, tanto que alguns autores, como Freitas a denominam 'fenômeno'.

Conforme este autor a avaliação possui, minimamente, três componentes:

O primeiro deles é o aspecto 'instrucional' – o lado mais conhecido da avaliação – , pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos e etc. [...] O segundo componente, constituído pela avaliação do 'comportamento' do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder dessa exigência está ligado, ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. [...] Finalmente, existe o terceiro aspecto: a avaliação de 'valores e atitudes', que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em dispor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. (FREITAS, 2003b, p. 41-42).

Sobre a relação destes componentes da avaliação com as funções exercidas pela escola, Freitas (2003b) enfatiza que

[...] é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão. A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. (p. 42-43).

Um aspecto interessante que Freitas salienta é o de que a avaliação escolar ocorre em duas perspectivas – na formal e na informal. Na perspectiva formal incluem-se as metodologias e elementos concretos da avaliação, tais como, as provas e exercícios; na perspectiva informal estão os ‘juízos de valor’, que surgem das relações diárias entre professor e alunos. Esses juízos, em geral, acabam por interferir diretamente na forma como os indivíduos destas relações se enxergam, e conseqüentemente, nas posturas e decisões tomadas por estes. Caso o professor não tenha sido preparado para solucionar/bloquear os ‘juízos de valor’ que tem de seus alunos, ele pode sofrer interferências destes na elaboração de suas aulas, na sua motivação para o trabalho e na avaliação dos alunos. De acordo com Freitas

Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. (2003b, p. 45).

Na escola tradicional, a ênfase é dada na avaliação formal. A maioria dos professores ou desconhecem a face informal da avaliação ou não creditam a ela tanta importância. Diante de falhas e/ou do fracasso escolar critica-se o professor, o aluno e não a forma como ocorre o processo ensino-aprendizagem, a forma como a escola é organizada e até mesmo o sistema que rege a sociedade.

2. A ESCOLA CICLADA

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por inúmeras discussões sobre a escola, os elevados índices de repetência e evasão, o currículo, a avaliação, etc. com o aumento da repercussão dessas discussões e do descontentamento dos indivíduos ligados aos processos educacionais – educadores, pais, pesquisadores – surgiram novas formas de ensino, dentre elas, a escola organizada em ciclos de formação. Essa forma de ensino fortaleceu-se com a aprovação da LDB 9.394/96, que prevê a implantação de ciclos de formação na educação básica. Contudo, essa lei não especificou como esses ciclos deveriam ser organizados, deixando brechas para que surgissem diversas formas de aplicação e conceituação dos mesmos.

Para fins de organização e clareza do presente trabalho, utilizaremos o conceito de que a escola organizada em ciclos seja aquela que apresente seus tempos e espaços divididos em ciclos de formação, “que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” (FREITAS, 2003b, p. 09), podendo ser nomeada de escola cidadã, escola plural e/ou escola ciclada.

A escola ciclada tem por base idéias construtivistas e a partir delas o conceito de que a aprendizagem e conhecimento ocorrem por processo gradual, partindo de elementos simples e significativos ao sujeito e que dependem da estrutura interna deste, sendo, por isso mesmo, um processo individual, ou seja, os sujeitos necessitam de tempos diferenciados para completar cada fase do processo. “Daí a justificativa, da não seriação na educação fundamental, mas ciclos, respeitando o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, [...]” (ALVARENGA, 1999, p. 161).

Com base no construtivismo e nas fases de desenvolvimento humano apresentadas primeiramente por Piaget, que descreve que cada ser humano tem capacidades reais e potenciais de ação e estruturas internas semelhantes em cada estágio do desenvolvimento psíquico, cognitivo e físico que lhes confere a possibilidade de aprender, a escola ciclada organizou seus tempos escolares em ciclos de formação, sendo que em geral, o primeiro ciclo compreende os alunos de 6 a 9 anos de idade, o segundo ciclo aluno de 9 a 12 anos e o terceiro de 12 a 14 anos de idade. Segundo Dalben (2000, p. 92, apud FREITAS, 2003b, p. 53). “O ciclo, para a Escola Plural, é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio

desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência (Dalben, 2000, p. 92).”

Essa forma de organização escolar, visa romper com a seleção e exclusão realizadas dentro das escolas tradicionais, pois acredita que através da criação de tempos diferenciados de aprendizagem, maneiras flexíveis de construção de conhecimento, aproximação da escola e de seus conteúdos a realidade do aluno, seja possível realizar a inclusão real deste à escola e à sociedade.

O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (Dalben, 2000, p. 21 apud FREITAS, 2003b, P. 53).

Para tanto, a ênfase nesta escola é dada ao processo de ensino-aprendizagem,

na concepção construtivista: os métodos passam a ser secundários, isto porque o indivíduo aprende, apesar deles. Os métodos são apenas passos de ensino e não podem ser confundidos com o processo de aprendizagem, [...] a preocupação não é como ensinar, mas como o indivíduo aprende. [...] Na preocupação do aprender, o ensino também se aperfeiçoa. (ALVARENGA, 1999, p. 154).

Através dessa concepção de processo de ensino-aprendizagem a escola ciclada procura proporcionar um ensino de qualidade, que atinja os objetivos de: construir um ensino democrático, ou seja, a todos os indivíduos igualmente e sem restrições e de realizar a formação de indivíduos e cidadãos críticos, autônomos, capazes de refletir e interferir na sociedade e que compreendam e respeitem seus deveres e direitos.

Contudo, por romper com funções tradicionais que a escola exerce, a escola ciclada enfrenta dificuldades na sua implantação, sendo que a sua realização depende do envolvimento do governo (das cidades, do Estado e etc.) e da comunidade (educadores, professores, pais, alunos, etc.), pois, para obter sucesso, o projeto político-pedagógico deve estar orientado para a realização de uma escola democrática – como ela propõe, e a comunidade deve estar engajada no processo de mudança e de construção dessa forma de ensino.

Foram várias as iniciativas de implantação dos ciclos em diversos estados brasileiros, destacando-se

[...] as iniciativas das redes municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, que se pautaram pelo compromisso de construção de uma nova organização escolar, comprometida com a democratização do ensino.

Apesar de suas especificidades, alguns traços foram comuns nessas iniciativas, dentre elas: estruturação curricular sob eixos temáticos e não exclusivamente disciplinares; valorização das experiências e conhecimentos dos alunos; consideração das diferenças entre os educandos na interação com o trabalho escolar; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente quanto discente; avaliação formativa, sem fins classificatórios; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem e grupos etários. Em seu delineamento, estas propostas abarcaram a organização do trabalho, os tempos e espaços escolares, as relações e interações interpessoais e a própria noção de conhecimento. (FREITAS, 2003a, p. 88).

Essas estruturas são decorrentes das necessidades e da resolução de problemas surgidos no início do processo de implantação dos ciclos e do estudos destas experiências no Brasil e no exterior. Um exemplo disso é o ensino por complexos temáticos, oriundos da nova escola russa, cujo nome de destaque é o do pedagogo russo Moisey Mikhaylovich Pistrak. O ensino por complexos é uma das grandes inovações da escola ciclada e se constitui numa “[...] concepção curricular e não um método de ensino.” (FREITAS, 2003b, p. 64). Na medida que

[...] o currículo escolar está baseado em complexos temáticos dinamicamente construído pelos professores, tendo como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor da escola, na dependência da idade e dos interesses dos estudantes (Freitas, 1998). O trabalho é o foco articulador das relações das crianças, tanto com a vida social quanto com a natureza. As decisões da vida escolar estão carregadas da participação e do envolvimento dos estudantes, mas sob o olhar atento dos professores, sempre dispostos a apoiá-los com sua maior experiência e conhecimento. Coletivos de estudantes e coletivos pedagógicos envolvendo professores e estudantes em vários níveis conduzem a vida escolar. (FREITAS, 2003b, p. 64 -65).

Além da organização de ciclos de formação baseados nas fases de desenvolvimento humano e nos objetivos de aprendizagem, outras estruturas inovadoras nessa escola são: a valorização do conhecimento prévio à escola, as diferenças de tempos de aprendizagem entre os discentes e a organização dos coletivos de docentes que compartilham a responsabilidade pela aprendizagem em cada ciclo.

Todas essas estruturas corroboram para que ocorra uma aprendizagem real a partir do momento que elas contribuem para a significação e a aproximação dos conteúdos à realidade dos discentes e para a horizontalização do poder, ao retirar das mãos dos professores, o total domínio sobre o conhecimento e enfatizar e proporcionar vivências de ações e trabalhos

coletivos.

As relações devem ser horizontalizadas, e não baseadas na aprendizagem da subordinação. Isso só pode ser conseguido em um ambiente em que o trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados e colocados como ancoragem da aprendizagem. (FREITAS, 2003b, p. 59).

Diante dessa conformação, os papéis assumidos pelos professores e alunos se distanciam dos atribuídos a eles pela escola seriada. Na escola ciclada ao professor cabe o papel de produzir, incentivar, planejar, etc., situações para que ocorra o processo de aprendizagem e de observador, regulador e interventor quando necessário. Aos alunos cabem os papéis de construtores e organizadores dos conteúdos e das atividades, e os de aprendizes e produtores de conhecimentos. A atribuição de um papel ativo ao aluno e a alteração das relações entre docentes e discentes, que conseqüentemente modificam as relações e hierarquias de poder sobre o conhecimento, são fundamentais para que a escola ciclada atinja seu objetivo, ou seja, a formação de indivíduos autônomos e ativos socialmente. Pois,

Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um templo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar." (FREITAS, 2003b, p. 60).

A escola ciclada defende que através da realização de uma escola democrática que proporcione aos discentes, vivências concretas da vida e da situação social, podem-se alcançar os objetivos de construção de uma educação de qualidade e a formação de indivíduos capazes de produzir novos conhecimentos e que busquem melhores condições de vida para toda a sociedade. Segundo Freitas (2003b, p. 38-39)

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação, da exploração do homem pelo homem.

Nesse sentido, Freitas (2003b, p. 67-68) atenta para que

[...] os ciclos não podem constituir-se em uma mera ‘solução pedagógica’ visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes. Portanto, devem ser vistos como instrumentos de resistência. Sendo instrumentos de resistência, não se deve esperar que funcionem plenamente. Estão num jogo contraditório entre a lógica da escola/avaliação e uma nova lógica em desenvolvimento. Professores, pais e estudantes devem compreender adequadamente a função dos ciclos e deixar de vê-los em um ângulo exclusivamente metodológico-pedagógico. Devem vê-los como instância política de resistência à escola convencional e que junto aos movimentos sociais avançados irá ajudar a conformar uma nova sociedade, na qual homens não sejam exploradores de homens. Essa tarefa tem de ser acelerada, porque, como diz um pensador cubano, a questão hoje não é saber se seremos ou não socialistas, a questão é saber por quanto tempo agüentaremos o capitalismo e conseguiremos suportar suas mazelas.

2.1. A AVALIAÇÃO NA ESCOLA CICLADA

Como uma das importantes estruturas da escola ciclada, a avaliação, nessa escola rompe com as tradições da escola seriada, onde a avaliação cumpre a função de classificar e selecionar os estudantes, e propõe-se a contribuir com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Buscando este objetivo, a escola ciclada implementa uma avaliação que procura conhecer, através das análises dos erros, a dimensão e profundidade do conhecimento que o discente apresenta, para assim conduzi-lo a novos caminhos para a aprendizagem dos conteúdos e para estimulá-lo a evoluir e produzir conhecimento. Nesse sentido os resultados das avaliações (que se constituem a própria avaliação na escola tradicional) são parte do processo de construção do saber e oportunidade de verificação e reflexão da prática escolar e das demais práticas do discente.

No contexto das perspectivas formal e informal da avaliação, observa-se que ambas se mantêm dentro da escola ciclada, porém apresentam novas formas de conduta e funções. Essas novas características são conseqüências do direcionamento e utilização dos resultados da avaliação formal e da mudança nas relações entre professores e alunos (horizontalização do poder sobre o conhecimento) que influenciam diretamente a avaliação informal. Com a relativização do poder – instituído ao professor pela escola tradicional com base ao seu maior domínio do conhecimento e a possibilidade da reprovação do discente -, a escola ciclada proporciona um relacionamento natural, entre professores e alunos, de troca de

informações e assim contribui para a aprendizagem e para a produção de conhecimento.

Para compreendermos corretamente como pode ser orientada a avaliação na escola ciclada, vejamos o exemplo da Escola Cidadã de Porto Alegre:

Na Escola Cidadã ocorrem três (3) modalidades de avaliação. A avaliação formativa 'destinada a informar a situação em que se encontra o educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem para o trimestre' (CADERNOS PEDAGÓGICOS N. 9, 1999, p. 52). Esta modalidade é registrada via dossiê do educando, com anotações sobre suas produções e de relatórios de seu desempenho. A construção desse dossiê, por sua vez, obedece a uma dinâmica que inclui: a) auto-avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; b) conselho de classe participativo com todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma; c) análise do dossiê pela família, construindo o relatório, a partir de um momento coletivo de reflexão entre pais, professores e alunos, sobre a construção da aprendizagem da turma na qual o/a aluno/a está e das demais atividades da escola; d) a elaboração de relatório descritivo de avaliação individual do aluno, realizada pelos/as docentes. [...] A avaliação somativa é aquela que apresenta um quadro geral de desenvolvimento e da aprendizagem do aluno ao final de cada ano e ciclo letivos. É ela, portanto, quem apresenta as condições da progressão do/a aluno/a para o ciclo posterior. [...] Outra modalidade é a avaliação especializada requerida por professores e feita pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos (SIR) além de outros serviços especializados. Esta avaliação atende alunos/as que precisam de um apoio educativo especial e, as vezes, individualizado. (FERREIRA, 2003, p. 93-94).

Como neste modelo de escola não há a reprovação estudantil foi estabelecido três formas de continuação/permanência do discente com dificuldade de aprendizagem, na instituição. O aluno que não encontra dificuldades continua a evoluir nos ciclos normalmente; o aluno que necessita de ajuda tem apoio didático-pedagógico quando passa para o ciclo seguinte; o aluno que apresenta severos problemas de aprendizagem e/ou dificuldades acentuadas e incomuns, passa por uma avaliação especializada para que sejam realizados estudos mais profundos sobre sua situação.

Esta estrutura de avaliação não se constitui num modelo rígido a ser imitado, trata-se de uma das possibilidades que a organização da escola em ciclos pode proporcionar.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO SOB OS MOLDES DA ESCOLA TRADICIONAL

Como visto em capítulos anteriores, a escola tradicional sempre esteve sujeita aos objetivos dos grupos sociais dominantes e exerce função determinante para a manutenção das hierarquias e da ordem social vigente.

Como elemento da escola tradicional, a EF também surge com caráter assistencialista, sendo suas funções: preparar fisicamente os 'futuros trabalhadores' das indústrias capitalistas e desenvolver e inculcar no povo as características fundamentais de sobrevivência que este sistema social exigia e que o crescimento das aglomerações urbanas determinavam, tais como: organização das cidades, saneamento básico e higienização do corpo.

Assim, desde o seu surgimento, a EF foi desenvolvida de acordo com as necessidades de cada período histórico e seus aspectos políticos, sociais e econômicos interessantes às classes dominantes. Devido a essa forma de desenvolvimento, a EF apresenta, historicamente, diversas tendências pedagógicas e metodológicas, que segundo Ghiraldelli (1988, p. 16) seriam: "a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular".²

Sendo que dessas tendências, o paradigma da aptidão física (advinda da tendência militarista) e a esportivização da EF (advinda da tendência competitivista), foram considerados e utilizados como conteúdos inerentes à EF nas escolas tradicionais até nos anos de 1980, e ainda, nos dias atuais, são conteúdos freqüentes nas aulas. Na década de 1980, surgiram discursos e críticas sobre a EF e o paradigma da aptidão física, que fomentaram a elaboração de novas e diversas teorias que objetivavam orientar a EF na escola e na área acadêmica. De acordo com Betti (1991, p. 116):

O período caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores, pela percepção de uma situação de crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade.

² O autor explicita que estes períodos são relativos ao surgimento destas tendências.

A diversidade de teorias que surgiram, proporcionaram o aparecimento de uma pluralidade de práticas e metodologias, encontradas atualmente nas escolas e universidades.

Contudo, apesar dessa pluralidade, na EF atual, realizada pela escola tradicional, é possível observar o predomínio de metodologias de caráter biologicistas e tecnicistas, que valorizam e enfatizam, respectivamente, os fatores anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e as técnicas e táticas desportivas. Para comprovar tal situação, basta observar que nas aulas de EF, cujos conteúdos mais freqüentes são os esportes coletivos, a preocupação dos professores são o aprendizado das regras, a performance técnica e tática dos alunos, nos esportes selecionados, o condicionamento físico e a verificação/descoberta e seleção de novos atletas.

Sobre a hegemonia dos esportes como conteúdos da EF, Soares et al. (1992, p. 54) afirma que:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva [...] Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Dentro desse contexto pode-se observar que o esporte, como é tratado e desenvolvido pela escola tradicional (descontextualizado da realidade histórica e social que representa, e sendo enfatizado nos seus aspectos técnicos, táticos e no competitivo), configura-se como uma forma de alienação social. Isto ocorre porque o trato desse conteúdo acontece de forma a-crítica e restrita. A EF escolar atrelada aos esportes deixa de desenvolver os demais conteúdos da cultura corporal, relevantes para a formação dos discentes.

Tendo o conhecimento que a predominância de tendências biologicista e tecnicista na EF, bem como a escolha do esporte, como principal conteúdo dessa disciplina, constitui numa ação intencional, e que é realizada em detrimento dos conhecimentos de ordem social, histórica e da cultura corporal, observa-se que esse quadro é “[...] extremamente indicador do que é a realidade do trato com o conteúdo escolar nos currículos de EF.” (FERREIRA, 2003, p. 45). Segundo Ferreira (2003, p. 46), essa forma de pensar e organizar os conteúdos da EF vêm

[...] fazendo os esportes, dança, ginástica e jogos nas aulas de EF restringirem-se a seus aspectos técnicos, de regras e táticas, sem que os alunos saibam contextualizar esses conteúdos nas suas realidades socioculturais, nem também como essa prática corporal chegou ao nosso país, como foi inventada, a que interesses sociais atende, ou ainda qual a história das mesmas e, menos ainda, como podem ser modificadas.

Essa forma de organização da EF que a transforma em uma disciplina de características a-crítica, a-histórica, e que conduz ao fazer pelo fazer, tem como base a postura e a função assumida, por essa disciplina, de não responsabilidade com a formação intelectual e social dos discentes e o comprometimento com somente o desenvolvimento das habilidades motoras.

Essa situação ocorre por diversos motivos que se relacionam e se influenciam, tais como: a visão dicotômica de Ser Humano, que a escola tradicional e a EF apresenta, e que compreende o homem como um ser dividido entre corpo e mente, sendo que “[...] o valor nobre e supremo é reservado à parte espiritual, psíquica ou intelectual. A dimensão corpórea só pode ser considerada numa função de serviçal.” (SANTIN, 2003, p. 63), o corpo é visto, enfim, como parte do ser humano e objeto para as suas ações; um segundo motivo, que tem relação com o primeiro citado, é a valorização dos conhecimentos intelectuais e desvalorização da cultura corporal e da EF, como disciplina responsável por desenvolvê-la. Pois, se para a educação tradicional o homem têm na mente sua mais nobre forma de armazenamento e expressão da sua cultura, ao corpo e suas manifestações não são creditadas qualquer importância nesse sentido. Essa forma de compreensão ignora as possibilidades de desenvolvimento e formação humana que a EF pode produzir e a importância do corpo como expressão da cultura de determinado povo. Segundo Daolio (2003, p. 67):

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões.

Um terceiro motivo é o espaço restrito que a EF ocupa na escola, pois, ao não tratar dos aspectos sócio-econômicos e políticos dos conteúdos e de ficar, em geral, excluída das reuniões pedagógicas, da elaboração do projeto político-pedagógico, das decisões relativas aos alunos e à escola, sendo orientada a realizar, além da função de desenvolver as habilidades

motoras, tarefas auxiliares às demais disciplinas e a organizar festas e eventos folclóricos, de dança e esportivos, a EF foi perdendo seu espaço na escola, sendo deixada em segundo plano.

E, assim sendo, estariam (em tese) justificadas situações tais como o/a docente de EF chegar na escola e saber que suas aulas foram suspensas, devido a provas bimestrais de outras disciplinas, por ensaios à comemoração de alguma data especial, festa junina talvez, entre tantos outros motivos como o próprio 'castigo' de não fazer aula de EF por não ter se comportado bem na aula de matemática. (FERREIRA, 2003, p. 43).

Recentemente, todos esses motivos em conjunto e aliados a fatos como: a sociedade atual estar direcionada à produção de bens de consumo e a produzir nos indivíduos a necessidade de consumir, a escola tradicional deixou de ver o corpo como 'corpo produtivo' para vê-lo como 'corpo consumo'. Isso ocorreu devido ao fato de não ser mais tão interessante e necessário a preparação para a mão de obra (corpo produtivo) e ter-se tornado interessante a perspectiva do corpo como uma mercadoria que pudesse ser consumida, através tanto de acessórios esportivos quanto de formas físicas ideais (corpo consumo). Nesse aspecto a EF deixa de ser uma disciplina que prepara para o trabalho e perde sua importância direta dentro do contexto social, situação que, somada ao direcionamento atual do ensino médio para a preparação para o vestibular (onde a EF não é conteúdo) contribuem para que esta disciplina e sua área de conhecimento sejam relegadas pelas instituições escolares.

[...] observa-se que no conjunto das atividades educacionais a Educação Física é vista como algo separável da Educação em geral. A Educação Física é colocada como satélite girando em torno das demais atividades educacionais entendidas como a Educação e está colocada como epifenômeno das preocupações pedagógicas escolares. (SANTIN, 2003, p. 52).

A relativa importância dada à EF, pela escola tradicional e por profissionais, que não atribuem a ela, relevância para a formação dos discentes, reflete-se na avaliação que esta realiza. Uma vez que, essas posturas não são ingênuas e atuam na direção de contribuir para que as funções desta escola, de classificação e seleção dos indivíduos para o mercado de trabalho e de perpetuação das hierarquias sociais sejam alcançados, a escolha e a aplicação da avaliação em EF, nesta escola, será orientada para fazer o mesmo. O que explica a constante realização de avaliações que não apresentam qualquer planejamento relacionado com objetivos complexos de desenvolvimento dos conteúdos e da formação dos discentes. Na grande maioria, as avaliações

realizadas objetivam predominantemente, segundo Soares et al. (1992, p. 98), “[...] a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas.”

Na prática e de modo geral, a avaliação em EF é realizada pela escola tradicional de três maneiras: através da valoração da presença em aula, sendo esta o único item avaliado; através da auto-avaliação, realizada pelos alunos, e muitas vezes, sem a orientação do professor sobre critérios de avaliação, sobre a importância desta corresponder à realidade, etc.; e através da avaliação das performances dos alunos, que valoriza a aptidão física e considera como itens avaliativos a técnica, o domínio das regras, o desenvolvimento das habilidades motoras, entre outros.

É portanto, realizando avaliações que enfatizam as diferenças entre os alunos, que desvalorizam a EF através da exigência mínima da presença em aula, e ao selecionar conteúdos que valorizam os mais aptos e que excluem socialmente os indivíduos, ao negar-lhes a possibilidade de apreender informações e conhecimentos sobre cidadania, história, a ordem social vigente no país, e sobre seus limites e potenciais, que a EF, como elemento da escola tradicional, se organiza para que a função destinada a essa pelo capitalismo vigore plenamente.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO SOB OS MOLDES DA ESCOLA CICLADA

Na escola ciclada, a EF têm-se apresentado de forma diversificada, subjetiva e com problemas, identificados no modelo da escola tradicional. Credita-se tal situação ao fato de que esta forma de ensino, por contrariar a lógica capitalista, que configura a escola seriada (tradicional), encontra barreiras para sua implantação e esbarra nas dificuldades pessoais e problemas de formação dos professores. Entretanto, ela também apresenta pontos comuns e evoluções importantes para a EF escolar, sobre os quais discorreremos neste capítulo.

Partindo da organização desta escola, que orienta seu currículo por complexos temáticos, cuja escolha é realizada por coletivos de docentes, de funcionários e de alunos, proporcionando uma integração entre os desejos e interesses de todos, vislumbra-se a dissolução das hierarquias de poder (existentes na escola seriada e que se baseiam no domínio do conhecimento), a integração da EF nas decisões escolares (que supera assim sua tradicional não participação ativa na construção dos processos referentes à escola) e a (re)incorporação dos motivadores internos para a aprendizagem (que se respaldam na realização da seleção dos conteúdos de acordo com os interesses do aluno e com base no seu cotidiano e de sua comunidade).

Com a participação do discente, na construção do ensino, a escola ciclada, destaca e valoriza os conhecimentos e a cultura deste, e proporciona-lhe a possibilidade de aprender e desenvolver, praticamente: a autonomia, a responsabilidade social, a cidadania, a cooperação, etc., atuando assim para a formação completa do indivíduo. Contudo, para que isso ocorra é fundamental que as hierarquias de poder (citadas anteriormente) sejam de fato dissolvidas e que uma relação horizontal seja estabelecida entre professor e aluno, visto que são as relações de poder que geram, na escola, 'os juízos de valor' que tanto influenciam as posturas de professores e de alunos, e a avaliação que aquele realiza.

Quanto a avaliação em EF, em experiências descritas por Ferreira (c.f. 2003) observou-se que apesar de ser comum a utilização de elementos avaliativos como presença, pontualidade, participação, uniforme e etc., e constatar-se a realização de avaliações formais, tais como: testes escritos, apresentação de seminários, entre outros; a ênfase é dada à apreensão de

novos conhecimentos, ou seja, o professor avalia os conhecimentos prévios (ao conteúdo) que o aluno apresenta e posteriormente avalia os conhecimentos que este adquiriu, enfatizando a qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem ocorrida, sendo “[...] que a avaliação, num currículo por ciclos, se torna uma prática cotidiana, em que o/a docente busca conhecer seu aluno/a num processo contínuo, inacabado.” (FERREIRA, 2003, p. 143).

Os resultados dessas avaliações são utilizados para a verificação da aprendizagem e possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno, com o intuito de servirem como orientação dos futuros trabalhos, atividades, programas, etc.

Uma característica importante, dessa maneira de efetuar a avaliação, é a não comparação entre discentes, uma vez que esta proporciona e conduz à comparação dos resultados do próprio indivíduo. Assim, um dos problemas graves da escola seriada - a comparação entre os alunos- que gera competição, humilhação, e outras manifestações negativas, próprias das situações de disputas, e que, na maioria das vezes, dificulta o processo de aprendizagem, torna-se desinteressante, sem atrativos aos alunos e aos demais envolvidos, como pais e professores.

Além disso a EF, nesta escola, ganha novas perspectivas de realização dos seus conteúdos, com a possibilidade de interação entre os alunos e professores, que buscam diversificar a utilização dos espaços e das tecnologias (como por exemplo o uso da internet para suscitar discussões sobre a diversidade da cultura corporal em nosso país), quebrando o paradigma da quadra como local de excelência da EF, bem como a seleção de conteúdos que causam reflexão e que sejam diferentes do futebol, do vôlei e a inserção de aulas teóricas, de leitura e escrita.

E assim, partindo dessa estrutura, e apesar de reconhecer que esta apresenta tanto êxitos como fracassos, acreditamos que:

[...] aqui se abre uma possibilidade fundamental para o ensino da EF: contribuir para que as novas gerações descubram, usufruam e reinventem a cultura corporal de movimento que lhes foi legada. E mais: que façam isto desmistificando seus significados sócio-históricos. [...] Em outras palavras, mais do que a transmissão de conteúdos didáticos, trata-se de fomentar uma educação crítica que promova a formação cultural e a educação política de nossos/as alunos/as [...]. (FERREIRA, 2003, p. 67).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho vimos que a EF ocupa atualmente, e principalmente na escola tradicional, espaço restrito e o segundo plano nas prioridades escolares. Às prováveis causas dessa situação poderíamos elencar aspectos como: a função utilitarista dada a essa disciplina (comentada em capítulos anteriores); a negação da relevância dos contextos sócio-históricos para o desenvolvimento dos conteúdos e a desvalorização da cultura corporal como conhecimento intelectual e expressão cultural de determinado povo e/ou comunidade; o não reconhecimento da avaliação como elemento fundamental para o desenvolvimento do discente e do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o que se faz importante elencar hoje são as necessidades de se buscar formas diferenciadas de ensino, que superem o modelo da escola tradicional – que como observamos exerce papéis e funções problemáticas para a educação democrática que almejamos –; as necessidades de se ampliar o espaço e o conhecimento da EF escolar, de aprimorar-se as atuações e formações do corpo docente da área, em outras palavras, mais do que reconhecer os problemas que a escola apresenta, há a necessidade de se trabalhar em prol da construção de práticas e teorias que possibilitem mudanças na estrutura tradicional escolar.

É neste sentido que a escola ciclada adquire espaço, ao buscar romper com a estrutura tradicional escolar e implantar inovadoras e democráticas formas de construção do saber e dos elementos que constituem a escola. Atuando, apesar de apresentar tanto êxitos como fracassos, “[...] não uma mera solução pedagógica [...] e sim como um longo e necessário processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola.” (FREITAS, 2003b, p. 36).

A respeito da EF, da avaliação geral e da específica à essa área, a escola ciclada obteve conquistas importantes, que demonstram as reais possibilidades e relevância da atuação, de todas essas estruturas, para o desenvolvimento e formação dos discentes; tais como: a legitimização da EF escolar, dos conteúdos sócio-históricos como pertinentes à disciplina, da avaliação como elemento essencial ao desenvolvimento do conhecimento, da importância da avaliação em EF ser coerente e estar comprometida com a formação do discente.

Portanto, a escola ciclada representa e prova que é possível a criação e desenvolvimento de processos educacionais, diferentes das produzidas pela escola tradicional e

pelo sistema capitalista, e que a realidade social, histórica e econômica que vivemos é passível de mudança, visto que esta não representa a única e verdadeira realidade e que é mantida e reproduzida pela educação tradicional. Por compartilhar com essa forma de pensar a educação e reconhecer a avaliação como aspecto fundamental para qualquer forma de ensino, consideramos ser importante e indispensável a busca pelo aperfeiçoamento teórico desta e de sua atuação, para que as transformações objetivadas sejam efetivas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, G.M.(Org). **Avaliar**: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Editora Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez, 1999.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996. Série Fundamentos.

DALBEN, A. I. L. F. **Singular ou plural?** Eis a escola em questão. GAME, FAE-UFMG, 2000. apud FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003b. Coleção cotidiano escolar.

DAOLIO, J. **Cultura**: Educação Física e Futebol. 2 ed. rev. e ampliada, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. Coleção Livro-Texto.

FERREIRA, M. G. **Limites e Possibilidades da Educação Física no Contexto da Escola Cidadã**: Um estudo em escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS). 212f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001. apud FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003b. Coleção cotidiano escolar.

FREITAS, L. C. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, 2003a.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003b. Coleção cotidiano escolar.

_____. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 301-327, set. 2002a.

_____.(Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insular, 2002b.

_____. A dialética da eliminação no processo seletivo. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, n.39, p.265-285, ag. 1991.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola. 1988.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **A metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU,1986. Temas Básicos de Educação e Ensino.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijui, 2003. Coleção Educação Física.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Cadernos Pedagógicos 9. Porto Alegre: 1999. apud FERREIRA, M. G. **Limites e Possibilidades da Educação Física no Contexto da Escola Cidadã: Um estudo em escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS)**. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.