

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E**  
**DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO**

**JOÃO LUÍS COLETTO DA SILVA**

**A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM**  
**ESTUDO DE CASO SOBRE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Santa Cruz do Sul

2017

**JOÃO LUÍS COLETTI DA SILVA**

**A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM  
ESTUDO DE CASO SOBRE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Santa Cruz do Sul

2017

S586a Silva, João Luis Coletto da  
A avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar / João Luis Coletto da Silva. – 2017.  
166 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.  
Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Avaliação educacional. 2. Educação física (Ensino médio).  
I. Silveira, Éder da Silva. II. Título.

CDD: 371.26

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

**JOÃO LUÍS COLETTA DA SILVA**

**A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Dr. Éder da Silva Silveira

Professor orientador – UNISC

Dra. Cheron Zanini Moretti

Professora examinadora – UNISC

Dra. Denise Grosso da Fonseca

Professora examinadora – UFRGS

Dr. Moacir Fernando Viegas

Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul, 09 de Maio de 2017.

*Dedico este trabalho, ao meu amigo/irmão, Gilson Leonel Wendt Júnior (in memoriam - \*28/02/1984 †24/12/2016), que foi meu colega de aula, compadre e companheiros na música. Gilson nos deixou de uma hora para outra, nos ensinando muitas coisas sempre com um belo sorriso. Esta dissertação é em homenagem especial a ti, por tudo o que convivemos e passamos juntos. Um dia desses, tocaremos outras músicas juntos. Por aqui, não deixaremos de ouvir as suas músicas.*

## AGRADECIMENTOS

Seria inoportuno da minha parte, não agradecer, inicialmente, à minha família, que durante estes últimos anos, esteve diretamente envolvida na composição do todo deste trabalho. À minha mãe, Tânia Maria Coletto da Silva, e ao meu pai, João Carlos Rodrigues da Silva, muito obrigado pelo incentivo e apoio de sempre. Aos meus irmãos, João Paulo Coletto da Silva e Carla Tatiana Coletto da Silva, porque sempre estiveram ao meu lado.

Eternamente agradecido ao professor e orientador desta jornada, Dr. Éder da Silva Silveira. Sinceramente, sem você não iria saber constituir o percurso que acreditamos, e firmamos uma parceria para além da orientação, acrescentados como amigos e, inclusive, parceiros de alguns eventos científicos, até então. Professor Éder, você foi um segundo pai nesta caminhada, muitíssimo obrigado pelo carinho, dedicação, incentivo, puxões de orelhas e a paciência redobrada.

Aos professores da banca de avaliação desta dissertação, Dr<sup>a</sup>. Cheron Zanini Moretti, Dr<sup>a</sup>. Denise Grosso da Fonseca e Dr. Moacir Fernando Viegas, muito obrigado pelas inúmeras contribuições qualitativas desta caminhada. Como já disse José Guimarães Rosa: *“é junto dos bôo, que a gente fica mió”*.

Aos meus colegas e amigas(os) que conheci e constitui durante estes últimos anos no PPGEduc, que perpassaram pelas diferentes linhas de pesquisas e disciplinas. Agradecido pelo privilégio de conhecê-las(os), e por fazerem parte deste caminho. Assim como todo o grupo docente e funcionárias do PPGEduc, que tive a honra de conviver e apreciar os seus saberes.

Às escolas e aos sujeitos que aceitaram e me proporcionaram abrir as portas das instituições, resultando nesta pesquisa. Agradeço desde o cafezinho até os nossos bate-papos formais e informais de uma aula e outra, nos corredores. Com certeza, cada um de vocês foi muito importante à pesquisa, à altura de vocês.

Aos meus colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Blész, pela compreensão demonstrada e por me proporcionarem uma maior tranquilidade entre os compromissos dos últimos anos. Principalmente, quando necessitei de algum dia ou turno estar envolvido em determinada atividade relacionada ao PPGEduc. Vocês foram fundamentais! Aos meus alunos(as), que são as verdadeiras molas que nos impulsionam a continuar acreditando e lutando pela educação pública emancipatória. A escola e a vida movimentam-se de acordo com vocês!

Aos meus amigos, por suas apreensões durante os últimos anos que me fizeram estar com menor tempo de nos relacionarmos, muito grato pela compreensão. Da mesma forma, à

minha sobrinha, Isadora, que nem sempre tive o tempo hábil para brincarmos juntos. E ao meu afilhado Victor, que é um tesouro do meu amigo, colega de aula, compadre e irmão, eterno Gilson Leonel Wendt Júnior, *in memoriam*.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender e analisar de que forma docentes e discentes, no âmbito da Educação Física, realizaram e compreenderam suas experiências em relação à avaliação emancipatória, no Ensino Médio Politécnico (EMP), durante o último ano de sua vigência, em 2016. A metodologia baseou-se na abordagem qualitativa, com o tipo de estudo de caso etnográfico. Duas escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, localizadas no município de Santa Cruz do Sul, compuseram os cenários da pesquisa empírica. Em cada uma dessas instituições acompanhou-se uma turma de EMP nas aulas do componente Educação Física durante três meses. Os sujeitos colaboradores foram os docentes das referidas turmas, estudantes e supervisão e/ou representante da direção escolar. As técnicas que foram utilizadas para a coleta, organização e análise dos dados constituíram-se de: observação participante das aulas de Educação Física e de um conselho de classe em cada turma/escola; entrevistas semiestruturadas com os docentes e com uma discente de ambas as turmas, um Supervisor Escolar e um Vice-Diretor; e análises documentais. A análise apoiou-se nas seguintes categorias dialéticas: contradição, historicidade e totalidade. As principais categorias de conteúdo foram: abordagens pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio, regulação e emancipação. 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 nessa dissertação estiveram divididas em dois grandes blocos: as mais conservadoras (higienista, militarista, pedagógica e competitivista); e as mais sociais ou humanizadoras (desenvolvimentista, promoção da saúde, psicomotora, construtivista-interacionista, jogos cooperativos, aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória e as delineadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio). A avaliação da Educação Física nas duas turmas era realizada a partir de critérios semelhantes, baseados na assiduidade e na participação. A avaliação praticada na *Escola A* esteve mais alinhada ao modelo de avaliação mercadológica e competitiva, apesar de, nas aulas de Educação Física, o docente não utilizar o desempenho corporal e tecnicista como principal critério avaliativo. Nessa instituição, houve uma valorização das práticas avaliativas em consonância com as avaliações regulatórias externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio, comprometendo ou diminuindo as condições de possibilidade de uma avaliação com base na democracia e na emancipação dos sujeitos. A *Escola B* apresentou críticas ao modelo de educação e avaliação capitalista, porém, sua prática esteve desconectada do âmbito de um planejamento mais humanístico, apresentando distorções entre o dito e o praticado. A prática do *rolar a bola* ou a concepção do *fazer por fazer*, desassociou o ato de avaliar daquilo que deveria ser a sua essência: a aprendizagem. Como ferramenta avaliativa, o caderno de chamadas foi configurado como o principal instrumento utilizado pelos docentes para compor a avaliação da participação dos alunos nas aulas. Quanto à avaliação do EMP, as duas escolas e os dois docentes do componente apresentaram semelhanças: ambos não inseriram os alunos no centro do processo avaliativo. Dificuldades de se trabalhar com avaliação conceitual em uma cultura escolar baseada na tradição da nota, bem como de se avaliar por área de conhecimento foram alguns obstáculos enfrentados pelos sujeitos em ambas as escolas. Além disso, a falta de investimentos e as condições de trabalho marcadas pela precarização foram pontos que interferiram negativamente para uma prática avaliativa emancipatória no Ensino Médio. Na tensão entre regulatório *versus* emancipatório não se deve perder a utopia do horizonte, no qual as práticas avaliativas possam, em consonância com as abordagens pedagógicas, contribuir para a conscientização e a democracia.

**Palavras-chave:** Abordagens pedagógicas. Educação Física Escolar. Ensino Médio Politécnico. Avaliação Emancipatória.



## RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación cuyo objetivo fue comprender y analizar cómo los profesores y estudiantes, en el campo de la Educación Física, realizaron y comprendieron sus experiencias en relación con la evaluación emancipadora, en la Enseñanza Mediana Politécnica (EMP), durante su vigencia, en el año 2016. La metodología se basó en el enfoque cualitativo, con el tipo de estudio de caso etnográfico. Dos escuelas de la red pública de la provincia del Rio Grande do Sul, ubicadas en la ciudad de Santa Cruz do Sul, compusieron los escenarios de investigación empírica. En cada una de estas instituciones se acompañó un grupo de EMP en las clases del componente Educación Física, durante tres meses. Los sujetos colaboradores fueron los docentes de las referidas clases, estudiantes y supervisores y/o representantes de la gestión escolar. Las técnicas que fueron utilizadas para la coleta, organización y análisis de los datos consistieron en: observación participante de las clases de Educación Física y un consejo de clase en cada pandilla/escuela; entrevistas semiestructuradas con maestros y con una estudiante de ambas clases, un supervisor escolar y un subdirector; y análisis documentales. El análisis se apoyó en las siguientes categorías dialécticas: contradicción, historicidad y totalidad. Las principales categorías de contenidos fueron: enfoques pedagógicos de la Educación Física en la Educación Secundaria, regulación y emancipación. La Educación Física en la Enseñanza Mediana presenta una variedad de abordajes pedagógicos, muchos de los cuales pueden coexistir e influenciar prácticas evaluativas contradictorias. Como principales presentadas en esta investigación se dividieron en dos grandes bloques: los más conservadores (higienista, militarista, pedagogos y competitivista); y las más sociales o humanizadoras (de desarrollo, promoción de la salud, psicomotora, constructivista-interaccionista, juegos cooperativos, clases abiertas, sistémico, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipador y las delineadas por los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Mediana). La evaluación de Educación Física en ambas clases era realizada a partir de criterios similares: asiduidad y participación. La evaluación practicada en la *Escuela A* estuvo más en línea con el modelo de evaluación mercadológica y competitiva, aunque en las clases de Educación Física el profesor no utilizó el desempeño corporal y técnico como principal criterio de evaluación. En esta institución hubo una valoración de las prácticas evaluativas en consonancia con las evaluaciones regulatorias externas, como el Examen Nacional de Secundaria, comprometiendo o disminuyendo las condiciones de posibilidad de una evaluación basada en la democracia y en la emancipación de los sujetos. La *escuela B* presentó críticas al modelo de educación y evaluación capitalista, pero su práctica estuvo desconectada del ámbito de un planeamiento más humanista, presentando distorsiones entre lo dicho y lo practicado. La práctica del *rodar la pelota* o la concepción del *hacer por hacer*, disoció el acto de evaluar de lo que debería ser su esencia: el aprendizaje. Como instrumento de evaluación, el libro de llamadas fue configurado como el instrumento principal utilizado por los profesores para componer la evaluación de la participación de los alumnos en las clases. En cuanto a la evaluación del EMP, las dos escuelas y los dos profesores del componente presentaron similitudes: los dos no colocaron los estudiantes en el centro del proceso de evaluación. Dificultades de se trabajar con la evaluación conceptual en una cultura escolar basada en la tradición de notas, así como de evaluar por área de conocimiento fueron algunos de los obstáculos que enfrentaron los sujetos en ambas escuelas. Además, la falta de investimentos y las condiciones de trabajo marcadas por la precariedad fueron puntos que interferirán negativamente en una práctica evaluativa emancipatoria en el Enseñanza Mediana. En la tensión entre regulatorio *versus* y emancipatorio no se debe perder la utopía del horizonte, en el cual las prácticas evaluativas puedan, en línea con los enfoques pedagógicos, contribuir para la concientización y la democracia.

**Palabras clave:** Abordajes pedagógicos. Educación Física Escolar. Enseñanza Mediana Politécnica. Evaluación Emancipatoria.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Síntese metodológica: sujeitos, cenários e instrumentos da coleta de dados .....	22
Quadro 02: Características gerais da <i>Escola A</i> .....	23
Quadro 03: Características gerais da <i>Escola B</i> .....	24
Quadro 04: A avaliação emancipatória no ambiente e cotidiano escolar geral .....	32
Quadro 05: O EMP e a avaliação emancipatória .....	35
Quadro 06: Origens dos principais métodos ginásticos ocidentais implantados no Brasil .....	55
Quadro 07: Abordagens pedagógico-avaliativas desenvolvimentista e promoção da saúde .....	63
Quadro 08: Abordagens pedagógico-avaliativas psicomotora, construtivista-interacionista e jogos cooperativos .....	64
Quadro 09: Abordagens pedagógico-avaliativas aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória e os PCNs + do Ensino Médio .....	65
Quadro 10: Conceitos estruturantes da avaliação emancipatória na obra de Saul .....	96
Quadro 11: Síntese da avaliação emancipatória conceitual do EMP .....	113
Quadro 12: Menções alusivas de cada um dos docentes da <i>TA</i> , para cada discente da <i>Escola A</i> .....	117
Quadro 13: Avaliação emancipatória do EMP <i>versus</i> avaliação na <i>Escola A</i> .....	122
Quadro 14: Avaliação emancipatória do EMP <i>versus</i> avaliação na <i>Escola B</i> .....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Construção Parcial da Aprendizagem
CRA	Construção Restrita da Aprendizagem
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
CSA	Construção Satisfatória da Aprendizagem
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
LDBEB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDA/EP	Plano Pedagógico de Apoio para Estudos Prolongados
PPDA/PP	Plano Pedagógico Didático de Apoio para Progressão Parcial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC-RS	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
TA	Turma da Escola “A”
TB	Turma da Escola “B”
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>POR UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ..</b>	<b>12</b>
<b>1 A FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA .....</b>	<b>19</b>
1.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA .....	19
1.2 AS ESCOLAS E OS SUJEITOS .....	21
1.3 TÉCNICAS DE COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	26
<b>2 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>40</b>
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO .....	40
<b>2.1.1 Ensino Médio e Educação Física: elementos do seu presente.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1.2 Educação Física para quê e para quem: olhares divergentes nas Escolas .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1.3 A Influência do ENEM e da pedagogia das competências na avaliação da Educação Física Escolar .....</b>	<b>49</b>
2.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	53
2.3 RESSIGNIFICAÇÕES DE ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS NAS ESCOLAS E NOS SUJEITOS .....	62
<b>3 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA .....</b>	<b>76</b>
3.1 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS .....	76
3.2 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO .....	89
<b>3.2.1 Educação e Avaliação Emancipatória .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.2 Ensino Médio Politécnico e Avaliação Emancipatória .....</b>	<b>96</b>
3.3 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>

## POR UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Pontualmente às 8h 15min, em um dia nublado, o professor de Educação Física inicia a aula. Os alunos já sabiam que naquele dia teriam prova: correr o maior número de voltas possível ao redor da quadra, durante, 12 minutos. A turma é dividida em duplas. Enquanto um corre, o outro anota o número de voltas realizadas. O primeiro grupo termina a prova e, quando o segundo grupo dá a largada, começa a chover. O professor interrompe e leva os alunos para a sala de aula. Lá dentro informa que a prova continua, as duplas se mantêm, só que, em vez de correr, vão ter de fazer o maior número de flexões abdominais possível em um minuto. O parceiro que não está realizando o exercício segura os pés do colega e segue na função de 'contador'. Os alunos que não haviam feito as corridas começam a série de abdominais. Termina o tempo e o professor pede a quem estava contando para fazer o mesmo. Esses alunos reclamam do cansaço, mas fazem porque estão em 'avaliação'. Ao terminarem, o professor solicita que novamente os grupos troquem de posição e passem a fazer 'apoios' dentro da mesma lógica de prova. Novamente alguns alunos reclamam de cansaço, mas não se negam a fazer. Quando todas as 'provas' terminam, o professor solicita que uma turma alongue. Um dos alunos sente-se mal. Vai ao banheiro e vomita. Recupera-se e volta acompanhar o final da aula. O professor se despede da turma dizendo: 'bem pessoal, na próxima semana voltamos ao handebol...' E a rotina escolar segue normalmente (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 159).*

Em todos os instantes da vida, ou estamos sendo avaliados, ou estamos avaliando. A prática avaliativa é constante na vida de todos os seres humanos e nas rotinas da escola. Não importa a área de trabalho, classe social, idade, gênero sexual, a avaliação é realizada em diferentes momentos e espaços. A trajetória de um sujeito é avaliada num movimento do presente ao futuro, ainda na fase da gestação, por exemplo. Da mesma forma, do presente ao passado, o ser humano também é avaliado após seu falecimento. Algumas vezes a avaliação é realizada sem que a conscientização seja considerada no processo e em sua totalidade. E, muitas vezes, as próprias políticas educacionais não projetam criar condições de possibilidade para a prática de uma avaliação conscientizadora e libertadora. A avaliação é importante e necessária e pode ser compreendida à luz das abordagens e concepções que permeiam o ato pedagógico. Nessa perspectiva, precisamos avaliar assim “como os peixes precisam da água e vice-versa, ou a lavoura carece da chuva” (FREIRE, 1989, p. 47). A temática da avaliação dentro do cenário e do cotidiano escolar é considerada, constantemente, como “o calcanhar de Aquiles” da educação formal.

Uma das maiores problemáticas do ensino educacional brasileiro, se não a maior, é a avaliação da aprendizagem. Normalmente criticada por autores e pesquisadores pela sua caracterização regulatória, excludente e competidora, este ato pedagógico é visto como complexo e, muitas vezes, contraditório. O tema da avaliação das aprendizagens foi, historicamente, alvo de alterações oriundas de políticas educacionais de Estado e de governo

no Brasil. Dissertar sobre esse tema na educação pública e formal, além de ser uma necessidade no contexto atual, marcado, dentre outros fatores, por certo reformismo inconsequente, também é desafio instigante, por envolver distintas vidas e sonhos que compõem o ambiente da escola. A avaliação como prática e fundamento pedagógico do cotidiano escolar, histórica e tradicionalmente constituiu-se como um meio de regulação, de caráter classificatório, e como um fim. Essas características, ainda tão presentes no universo escolar, inviabilizam possibilidades de compreender a avaliação como procedimento em prol da democracia e da emancipação.

A pesquisa que resultou nessa dissertação buscou compreender, e refletir sobre, a prática da avaliação da Educação Física escolar no âmbito da experiência do Ensino Médio Politécnico (EMP) gaúcho. A partir de uma abordagem qualitativa e com elementos de pesquisa etnográfica no campo da educação, a parte empírica da investigação ocorreu em duas escolas do Estado do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2016, em período no qual permanecia válido, na rede pública estadual de ensino, o EMP. Essa modalidade foi inserida nessa rede a partir de uma política de governo que promoveu uma reforma curricular no Ensino Médio, no ano de 2012, estando presente na maior parte das escolas até o ano de 2016<sup>1</sup>. Ela defendeu e impôs às instituições de ensino a realização de uma avaliação denominada como emancipatória, cujos resultados deveriam ser expressos através de conceitos que foram igualmente estabelecidos.

O tema de pesquisa e seu recorte também estão relacionados com minha trajetória escolar, assim como minhas experiências enquanto professor de Educação Física. Como filho de professores, desde muito cedo meus pais me incentivaram a fazer conexões com o mundo da educação. Minha trajetória escolar se deu, majoritariamente, em escolas públicas. Apenas em alguns períodos da minha formação escolarizada, eu e um dos meus irmãos estudamos em uma escola privada, ocasião em que meu pai fez um enorme esforço, resolvendo dar aulas nesta mesma instituição em troca da mensalidade dos seus filhos.

---

<sup>1</sup> O modelo do currículo e as fundamentações teórico-metodológicas do âmbito do Ensino Médio Politécnico, incluindo a chamada “avaliação emancipatória”, estiveram vigentes na esfera pública gaúcha até o término do ano de 2016. Todas as escolas da rede foram obrigadas a reestruturar novamente os seus regimentos internos a partir de um novo regimento imposto às escolas da rede pública estadual que colocou fim ao modelo de Ensino Médio Politécnico a partir de 2017. Quanto ao fundamento pedagógico da avaliação em si, cada escola e comunidade escolar, em princípio, terão autonomia para manter ou não o que estava em vigor. Sendo assim, o modo conceitual denominado de *avaliação emancipatória* não está mais sendo obrigatório, bem como o seu processo pode ou não estar sendo exercido, de acordo com o que cada escola objetivou reformular em seus regimentos. Novamente, isso resulta numa contradição constante dentro das políticas educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, pois estas resumem-se a políticas de governo que se metamorfoseiam a cada novo mandato.

Ao recordar-me das aulas deste componente como discente da Educação Básica, sintetizo-as apenas como aulas em que eu e meus colegas éramos avaliados, principalmente, pelo critério da assiduidade, da participação, e da performance individual de nosso corpo em relação aos exercícios, esportes e demais atividades. Também fazia parte da avaliação da Educação Física escolar a busca por certo padrão físico pois, normalmente, ao início de cada ano, medidas da estatura e do peso corporal eram verificadas pelo(a) professor(a), que as classificava e as utilizava como instrumentos avaliativos e pedagógicos. No âmbito do Ensino Médio, lembro-me das aulas que, não raro, reduziam-se aos momentos em que eu e meus ex-colegas tínhamos a prática do *rolar a bola*<sup>2</sup>. A avaliação, naquele contexto, estava atrelada à prática de jogar Futebol e/ou Futsal. Acredito que essas experiências não foram exclusividade somente desses sujeitos, das específicas turmas e/ou escolas por onde passei; houve e ainda há, outrossim, seres humanos em distintos cenários escolares em que as vivências se assemelham/assemelharam com essa experiência pessoal. De alguma forma, especialmente após a conclusão do curso de graduação (Licenciatura Plena em Educação Física), percebi que toda prática avaliativa está umbilicalmente relacionada a determinados modelos e paradigmas educativos e pedagógicos.

Sendo assim, sempre que possível, procurei demonstrar nesse estudo a relação entre abordagem pedagógica e avaliação. As práticas da Educação Física escolar, em sua historicidade, demonstraram ser capazes de carregar elementos de distintas abordagens pedagógicas. Nessa dissertação, elas serão pontuadas na busca de uma compreensão da avaliação realizada nesse e por esse componente curricular no Ensino Médio.

Durante minha formação inicial, tive pouco ou quase nenhuma experiência sobre a avaliação escolar na aprendizagem da Educação Física. A maneira de avaliar, de modo geral, era determinada conforme as habilidades motoras de cada aluno. Sua ênfase, quando evidenciada, referia-se basicamente à lógica avaliativa no âmbito do desenvolvimento motor, explicitando a padronização dos seres humanos. Não se trata de discordar da importância do desenvolvimento de habilidades motoras nas nossas vidas, mas compreendo que a avaliação de sujeitos deve ser interpretada para além de qualquer tabela de números, justamente por nos constituirmos de uma absoluta unidade (mente e corpo). Penso no título de uma canção de Humberto Gessinger (Engenheiros do Hawaii), *Ninguém = ninguém*, que traz a ideia de que existem várias formas de se ver a mesma imagem, o que também pode ocorrer no caso da

---

<sup>2</sup> O *rolar a bola* foi e ainda continua sendo uma prática “pedagógica” em que o docente privilegia um espaço, basicamente, para que os alunos passem a aula somente jogando. Existem, na literatura sobre a Educação Física, muitas críticas quanto à escolha da ênfase dessa prática no âmbito da escola.

avaliação, permitindo novos olhares sobre a prática desta, o que inclui considerar as distintas realidades sociais e suas variáveis, assim como de cada um de nós, e as diferentes formas de se conceituar essa avaliação.

Ainda no percurso da fase acadêmica, durante os estágios curriculares, era obrigatória a realização de avaliações de aptidão física em discentes, antes da prática de aulas, independentemente de conhecermos esses alunos e suas realidades<sup>3</sup>. De alguma forma, naqueles momentos em que se desconhecia também a própria escola e os docentes, saía-se padronizando os estudantes corporalmente (e mentalmente!). O modelo de avaliação estava muito mais associado ao desempenho motor (o qual tem como objetivo a classificação de cada ser humano a partir de critérios e parâmetros relacionados ao sexo e à idade) e à média do resultado do exame (existem variedades de testes) que padroniza, independentemente de quem (e como) seja cada indivíduo, com algum número relativo a uma tabela que é planejada em uma realidade social, que pode (ou não) ser totalmente diferente da proposta realizada no mesmo teste executado em outro sujeito. Não desprestigio esses testes, pois contêm as suas importâncias já evidenciadas nas ciências da saúde e biológicas, mas concordo que os mesmos não se associam à avaliação da/para aprendizagem discente e emancipatória, pois seus processos se fundamentam num fim (em algum número) e são desiguais com os seres humanos, carecendo de uma análise racional e mais crítica do mundo. Da mesma forma, não julgo tais profissionais que mediaram tais concepções em minha vida acadêmica e pessoal, e nem tenho essas pretensões de julgamento, pois todos foram fundamentais à minha formação de professor e contribuíram para eu problematizasse a avaliação da Educação Física, perguntando-me sobre as dimensões constitutivas de um modo emancipatório e crítico da avaliação escolar em sua essência.

Através da primeira prática profissional como docente, em que tive o privilégio de atuar na etapa do Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual de ensino no Rio Grande do Sul, pude sentir instantaneamente na pele e na alma o que pode esta profissão delimitar. Mesmo considerando um período relativamente curto, os desafios, deveres e direitos que se articulam ao ofício docente elaboraram uma espécie de sensação conflituosa, nem sempre linear e horizontal, de frustração e de empolgação de *ser e estar sendo* professor.

Nesses anos como docente, apesar dos esforços profissionais e pessoais, ao buscar me aperfeiçoar em formações continuadas, tive muitas dúvidas e dificuldades, principalmente

---

<sup>3</sup> O termo da aptidão física se associa ao desenvolvimento da história do componente curricular, objetivado amplamente em abordagens pedagógicas, através de sua inserção como prática de treinamento físico. Por meio do seu uso pedagógico, foi utilizada como obtenção de práticas que buscavam resultar nas capacidades fisiológicas e esportivas.



quando me aproximava do término de cada trimestre, no qual deveria preencher, no caderno de chamada das turmas, as notas respectivas a cada discente. Inúmeras indagações (re)faziam-me pensar sobre o trabalho docente, mais diretamente quanto ao âmbito da avaliação que, na fase da graduação, eu não me questionava: será que a regra adotada e sua justificativa seriam mesmo honestas/justas a todos(as) alunos(as)? Os discentes não poderiam ter formas e/ou espaços de participação na construção de sua avaliação? De que forma? Como, por quê, para quê e para quem se avalia na escola? Como constituir uma avaliação baseada em processos e não em fins, sem padronizá-la às tabelas classificatórias, fortemente presenciadas na Educação Física?

Nessa tradição de avaliarmos e sermos avaliados, constante e distorcidamente, o Estado<sup>4</sup> impõe uma lógica hegemônica, marcada por condutas regulatórias. Historicamente, a essência da avaliação no Brasil foi e é muito mais regulatória do que emancipatória (DURAN, 2003).

A avaliação emancipatória, dentro da Educação Física, tem raiz em algumas de abordagens pedagógicas promovidas por autores em torno das últimas três décadas. Especialmente quando o componente curricular viveu sua grande crise epistemológica, no contexto da redemocratização da década de 1980, a abordagem crítico-emancipatória assumiu o advir de um caminho contra-hegemônico. Considera-se o precursor intelectual e mentor desta concepção o gaúcho Elenor Kunz que, aproximando-se mais da perspectiva crítica e da Escola de Frankfurt, lograria êxito em intensificar uma Educação Física libertadora, apoiado também em Paulo Freire (KUNZ, 1991). Da mesma forma, é referenciada a abordagem crítico-superadora, por ancorar sua construção no materialismo histórico dialético e na defesa do proletariado.

Mas as referências sobre as abordagens da Educação Física nem sempre projetaram uma avaliação emancipatória de fato e, sim, ficaram mais restritas ao campo da prática docente, deixando a avaliação algumas vezes em papel secundário. Afonso (2009), através de uma obra aprofundada sobre o âmbito da relação entre avaliação e sociologia, referiu-se à necessidade de discussões científicas sobre outras abordagens avaliativas, como a abordagem da avaliação emancipatória. No Brasil, uma pesquisadora que projetou uma ideia de avaliação

---

<sup>4</sup> A concepção de Estado aqui aproxima-se do conceito de Estado Amplo, ou seja, o Estado como aparelho político das classes dominantes, pois inclui grandes empresas e conglomerados que se manifestam e influenciam as políticas públicas conforme seus interesses, na direção da manutenção da exploração dos trabalhadores. BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital, e fragmentação dos trabalhadores, ainda há lugar para os sindicatos?* São Paulo: Boitempo, 2000.

emancipatória foi Ana Maria Saul<sup>5</sup>. De acordo com Saul (2016), essa abordagem contribuiu para que outros pesquisadores e pesquisadoras se inquietassem a buscar meios e modos de compreender mais a avaliação, como demonstraram Afonso (2009), Hoffmann (1993) e Vasconcellos (1995), entre outros.

De forma geral, conforme será possível perceber ao longo da dissertação, o exercício de revisão bibliográfica realizado identificou importante lacuna a respeito do tema da avaliação emancipatória, particularmente no âmbito da Educação Física escolar no Ensino Médio. Sendo assim, considerando minha relação com o tema, bem como o exercício inicial de revisão bibliográfica realizado na fase de formulação do projeto de pesquisa, o desafio que me propus a responder delimita-se no seguinte problema de pesquisa: **de que forma docentes e discentes, no âmbito da Educação Física, compreendem e realizam suas experiências em relação à avaliação emancipatória, no currículo do Ensino Médio Politécnico, em Santa Cruz do Sul?**

Diante dessa problemática, o objetivo geral é descrever e analisar como docentes e discentes, no âmbito da Educação Física, compreendem e realizam suas experiências em relação à avaliação emancipatória, no currículo do Ensino Médio Politécnico, em Santa Cruz do Sul.

Os objetivos específicos constituíram-se em: **identificar e caracterizar as principais abordagens da avaliação da Educação Física escolar na história do Ensino Médio; compreender como ocorrem as práticas de avaliação da Educação Física no âmbito do Ensino Médio Politécnico em Santa Cruz do Sul; entender as formas como a avaliação da Educação Física se aproxima e/ou se distancia do que está nos documentos regulatórios do Ensino Médio Politécnico, destacando os elementos que interferem na prática de uma avaliação emancipatória.**

A metodologia, que será melhor detalhada no primeiro capítulo, baseou-se na abordagem qualitativa, com o tipo de estudo de caso etnográfico em duas escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, localizadas no município de Santa Cruz do Sul. Em cada uma dessas instituições acompanhei uma turma de EMP nas aulas do componente Educação Física, durante partes do primeiro e do segundo trimestres letivos de 2016. Entre os sujeitos colaboradores encontram-se os docentes das referidas turmas, estudantes e supervisão e/ou representante da direção escolar. As técnicas que foram utilizadas para coleta,

---

<sup>5</sup> A primeira versão, sob o título de avaliação emancipatória, ocorreu no ano de 1985, como resultado de sua tese de Doutorado. Posteriormente, em 1988, emergiu sua 1ª edição em livro. Na presente pesquisa, utilizou-se a 8ª e última edição, conforme referências (SAUL, 2010).

organização e análise dos dados constituíram-se de observações participantes das aulas de Educação Física e de conselho de classe referentes às turmas. Além disso, a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes, com uma discente de cada turma, com um Supervisor Escolar e com um Vice-Diretor também compuseram as técnicas utilizadas. A análise apoiou-se nas seguintes categorias dialéticas: contradição, historicidade e totalidade. As principais categorias de conteúdo foram: abordagens pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio, regulação e emancipação.

Com certeza, a relevância da presente pesquisa está na possibilidade que ela representa para abordar o fenômeno da avaliação da Educação Física escolar buscando ultrapassar as barreiras acadêmicas, adentrando na realidade escolar a partir dessas duas turmas e suas referidas escolas. Bracht e colaboradores (2007) sugerem um trabalho que vise diminuir a distância entre um Programa de Pós-Graduação e os docentes de Educação Física da Educação Básica. E a diminuição dessa distância também foi o meu propósito, ao integrar igualmente os sujeitos das comunidades escolares que compuseram esta pesquisa, conforme apresento no capítulo a seguir.

## 1 A FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

O presente capítulo está organizado por meio de três partes gerais. Inicialmente, apresento a abordagem e o tipo de estudo utilizados e designados nos cenários escolares, assim como as principais delimitações. Nesse caso, preocupe-me em ressaltar mais o processo, propriamente dito, do que o fim, assim como, mais o aspecto qualitativo do que o quantitativo, baseando-me em elementos da abordagem do materialismo dialético. No segundo momento, apresento informações sobre os sujeitos e as escolas que compuseram o estudo. Além disso, procuro exibir o processo de integração do sujeito/pesquisador no quadro de análise, destacando também algumas dificuldades enfrentadas por mim no trabalho de campo realizado nas duas instituições escolares, localizadas no município de Santa Cruz do Sul (RS). O terceiro e último discorre sobre as técnicas utilizadas para a coleta, organização e análise dos dados. Nele, apresento as estratégias relativas às observações participantes, às entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, à revisão de literatura, bem como à constituição das categorias de análise (teóricas e de conteúdo).

### 1.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa caracterizou-se como de cunho qualitativo que, de acordo com Triviños (2015), tem como intenção direcionar a investigação no sentido de uma transformação qualitativa, através do modo compreensivo do fenômeno. Nessa investigação, o enfoque qualitativo foi baseado no materialismo dialético, abordagem teórico-metodológica considerada crítica e pós-crítica do positivismo, que durante muito tempo regulou e limitou a produção do conhecimento e da ciência no mundo (LÖWY, 2015; TRIVIÑOS, 2015).

O positivismo<sup>6</sup> foi uma das concepções que influenciaram negativamente o processo histórico da avaliação brasileira (ROMÃO, 2011; SAUL, 2010) e, também, algumas abordagens pedagógicas da Educação Física (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989; MARINHO, 2010), especialmente no século XIX e em boa parte do século XX.

Na compreensão do materialismo dialético, Marx e Engels demonstraram que o procedimento histórico não é só perceptível, como também alterável (TRIVIÑOS, 2015). Esse

---

<sup>6</sup> O positivismo buscava e busca a verdade através da confirmação ou rejeição de hipóteses, entendendo a realidade como estática, e o mundo como um lugar de coletar as verdades, fazendo análises de causa e efeito, com uma pretensa postura de neutralidade do pesquisador (LÖWY, 2015; TRIVIÑOS, 2015).

entendimento baseou-se no jogo entre aparência *versus* essência, sendo que essa última indica, de fato, o momento quando se apreende o fenômeno, conscientemente. Desta forma, as orientações nos pressupostos marxistas exigiram pensar em um conjunto de processos e procedimentos para compreender o objeto além da sua aparência ou de noções meramente “naturalistas” (FRIGOTTO, 2010).

Nesse caminho, busquei estar atento para que as formas idealistas e abstratas, conectadas ao senso comum e à ciência determinista não se fizessem distorcidas nas esferas globais. A abordagem qualitativa, em consonância com o materialismo dialético, visou explicar a problemática criticamente na sua essência.

De acordo com Gamboa (2010), ao se utilizar a abordagem dialética em pesquisas educacionais, aproxima-se tanto das apreensões, como às incoerências científicas possíveis. O método dialético integra as transformações sociais, mediando mutuamente com os sujeitos, cenários e o mundo em si (FRIGOTTO, 2010). Ele jamais é neutro, como o positivismo acreditou e defendeu. Em síntese, trata-se de uma arte cultural e metodológica contra-hegemônica aos pensamentos das ciências abstratas, ditas como naturais e/ou metafísicas, ao ter a sua gênese numa ciência social, objetivando a emancipação humana, política, histórica, cultural, trabalhista, educacional, etc. Nesse caminho, optei em pesquisar a avaliação da Educação Física escolar pelo viés dialético, por meio da história e numa direção tomada como crítica e política.

Quanto à modalidade de pesquisa, a investigação caracterizou-se como um estudo de caso de tipo etnográfico. Conforme André (1995, p. 25), “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem”. Esta modalidade enfatiza as descrições das múltiplas interpretações em que os sujeitos nela interagiram, como por exemplo, ao seguir algum ponto de vista das crenças, valores, compreensões, hábitos, entre outros, em que cada ser humano atribuiu pelas suas experiências individuais e coletivas. Além da descrição, a etnografia proporciona “um diálogo contínuo da definição e redefinição da cultura escolar”, devido à interação do pesquisador com escolas e sujeitos (CARVALHO, 2010, p. 132).

A inserção do tipo etnográfico na escola buscou entender o fenômeno além das descrições dos mecanismos e estruturas organizativas, em caráter coercitivo e/ou de autorresistência presenciadas, sem ausentar, no entanto, quaisquer modos de “organização do trabalho escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 34). Por meio da estratégia da convivência e da interação com os sujeitos das duas turmas e suas respectivas escolas, busquei encontrar e/ou captar o

que se passava na essência das comunidades escolares e das salas de aulas, bem como, particularmente, em relação à avaliação escolar.

Afonso (2009) relata que algumas pesquisas etnográficas sobre a avaliação demonstraram que suas afinidades nas salas de aulas resultariam em situações de autoritarismo, pelo aspecto dominadores *versus* dominados ou, como se refere, pelas relações de poder. O tipo de estudo, no presente caso, contribuiu para a visualização da realidade e compreensão da problemática avaliativa.

No campo da Educação Física, apesar de sobressaírem outros meios de movimentar-se cientificamente, as práticas etnográficas também são importantes opções metodológicas. Especialmente na Educação Física escolar, as pesquisas qualitativas e etnográficas são alusivas cientificamente aos âmbitos sociais e culturais (GAYA, 2008). De acordo com Molina Neto (2004, p.135):

Portanto, a etnografia educativa e crítica para os professores de Educação Física, além de ajudá-los a sistematizar o conhecimento que produzem na prática, pode significar melhorias na sua comunicação com outros coletivos docentes da escola e outras instâncias do sistema educativo, principalmente no que tange à relevância de seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem, especificamente e no processo pedagógico como um todo.

Todavia, a utilização do enfoque etnográfico no meio escolar não se trata unicamente de sustentar a utilização das observações, entrevistas ou análise documental, e/ou falas e descrições dos sujeitos e suas instituições (CARVALHO, 2010). Ele também busca revigorar as relações entre o empírico e a teoria. A modalidade de pesquisa, nesse caso, pode proporcionar minimizar (possíveis) representações e resultados falsos, formando um movimento dinâmico e transformador, ao seguir a objetividade da rigorosidade científica na sua caminhada (STAKE, 1998).

## 1.2 AS ESCOLAS E OS SUJEITOS

As escolas da presente pesquisa foram duas instituições públicas da rede estadual de ensino do RS, no âmbito do EMP, localizadas no município de Santa Cruz do Sul. Salienta-se isso, pois a etapa do Ensino Médio do RS também era oferecida em outras duas modalidades: o Ensino Médio Curso Normal e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

As escolas foram escolhidas por oferecerem melhores possibilidades de horários, deslocamentos e a presença do pesquisador, principalmente para a realização da observação

participante. A identificação das escolas e colaboradores foi protegida, conforme desejo dos colaboradores, mantendo-se no anonimato (Apêndices F e G). Os envolvidos seguiram livremente as orientações, assinando duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No texto, uma instituição foi nomeada de “Escola A” e, a outra, de “Escola B”. Também evitei incluir algumas características a respeito da formação acadêmica e de dados profissionais dos sujeitos, de forma a não quebrar o anonimato de suas identidades, conforme compromisso ético firmado entre as diferentes partes (pesquisador, instituição e sujeitos).

Na síntese a seguir, apresento um quadro geral sobre os sujeitos, as escolas e os instrumentos da coleta de dados:

Quadro 01 – Síntese metodológica: sujeitos, cenários e instrumentos da coleta de dados

Sujeitos	Escolas	Turmas do EMP	Tempo de Observações participantes	Sujeitos das entrevistas semiestruturadas	Documentos institucionais pesquisados
Um professor de Educação Física; Um Supervisor Escolar do EMP; Dezessete (17) discentes de uma turma do EMP (TA).	A	2º Ano (Total: uma).	Três meses.	Professor de Educação Física; Supervisor Escolar; Aluna da turma (Total: três).	PPP e o plano do componente curricular da Educação Física do EMP; Documentos oficiais do EMP; Diário de Campo.
Um professor de Educação Física; Um Vice-Diretor; Dez (10) discentes de uma turma do EMP (TB).	B	3º Ano (Total: uma).	Três meses.	Professor de Educação Física; Vice-Diretor; Aluna da turma. (Total: três).	PPP e o plano do componente curricular da Educação Física do EMP; Documentos oficiais do EMP; Diário de Campo.

Fonte: ilustração elaborada pelo autor.

Os dois docentes já conheciam o pesquisador antes do trabalho empírico ter iniciado, fato que também colaborou para minha inserção e integração em suas turmas. Todavia, sequer o autor tinha o conhecimento prévio que estes trabalhavam nas respectivas escolas do estudo, ou seja, não foi um critério de escolha das escolas o fato do pesquisador conhecer os professores titulares das turmas observadas.

Em relação às turmas, essas foram escolhidas por apresentarem dias e horários compatíveis com a disponibilidade do pesquisador para acompanhar as aulas de Educação Física. A turma da *Escola A* foi identificada nessa dissertação como “TA” (Turma A). A turma da *Escola B*, como “TB” (Turma B).

A escolha do Supervisor Escolar integrando o quadro de sujeitos da pesquisa relaciona-se ao fato de que, geralmente, trata-se do profissional que conhece de perto as

delimitações descritas nos documentos oficiais e legislativos da reforma curricular do EMP. O Supervisor Escolar acompanha as dificuldades e possibilidades dos docentes, estando muito conectado à filosofia e à funcionalidade do conhecimento de cada escola e às práticas da avaliação. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da *Escola A*, o supervisor teria como funções: planejar, coordenar, avaliar e aperfeiçoar o todo na escola; ter ainda metas, como auxiliar na readequação e reformulação da avaliação; presenciar os conselhos de classes (uma das etapas da avaliação emancipatória do EMP); assessorar as estratégias de avaliações em sentido permanente, entre outras.

Entretanto, a inserção do Vice-Diretor como sujeito da dissertação decorreu em virtude da busca de solucionar um obstáculo ocorrido no percurso da pesquisa, em relação à decisão da Supervisora Escolar da *Escola B* em não conceder entrevista. Nesta escola, a supervisora preferiu que a entrevista fosse realizada com o seu colega Vice-Diretor. O motivo de tal fato seria, segundo ela, a sua “indisponibilidade” para a colaboração. Por esse motivo, na *Escola B*, ao invés de um(a) Supervisor(a) Escolar, entrevistou-se o vice-diretor que, sem nenhum problema, aceitou participar da pesquisa e “seguiu os mesmos aspectos éticos estabelecidos no Termo de Consentimento” (*DIÁRIO DE CAMPO*, 24/08/2016).

Quanto à etapa de inserção em cada escola, esta pretendeu congregiar diferentes dimensões, visando facilitar a compreensão de sua totalidade, por meio da interpretação pessoal (TRIVIÑOS, 2015). Mas essa prática não é fácil de vir a ser aplicada, pois, de acordo com Malheiros (2011, p. 190), sua complexidade tende a aumentar ao estar inclusa na educação, necessitando de “tempo e conhecimento” para a sua concretização.

Nesse sentido, apresento, a seguir, alguns aspectos e características gerais das escolas:

Quadro 02 – Características gerais da *Escola A*:

<p><b>Caracterização (PPP)</b></p>	<p>Instituição pública reconhecida pela comunidade santa-cruzense; Contém mais de 50 anos de atividades; Funciona em três turnos, com o total de 44 turmas; Contém uma infraestrutura muito boa; Visa à integração com estudantes, pais e comunidade; Trabalha com linhas metodológicas diferentes, como a tradicional, a crítica social e a dialética; A maioria dos seus alunos é oriunda da área urbana e são do sexo feminino.</p>
<p><b>Realidade (Diário de Campo)</b></p>	<p>Tem se destacado nos últimos anos nas avaliações externas e busca dar seguimento a este propósito; Muitos discentes do EMP fazem cursos de aperfeiçoamento e trabalham no turno oposto; As aulas de Educação Física da turma acompanhada realizavam-se no turno inverso, totalizando 2 horas/aulas. A turma é organizada em forma mista, composta por metade de alunos do sexo masculino e metade do sexo feminino.</p>

Fonte: ilustração elaborada pelo autor, de acordo com o PPP e anotações do Diário de Campo.



Da mesma forma, demonstro, abaixo, algumas informações a respeito da *Escola B*:

Quadro 03 – Características gerais da *Escola B*:

<b>Caracterização (PPP)</b>	Instituição pública reconhecida pela comunidade santa-cruzense; Contém mais de 70 anos de atividades; Desenvolve um trabalho específico de determinada deficiência física; Contém 89 docentes e 15 funcionários; Busca a integração com estudantes, pais e comunidade; A maioria dos alunos é oriunda da parte urbana dos bairros do município, mas também contém discentes da zona rural; Muitos docentes têm uma boa qualificação; Os discentes percebem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como positivo.
<b>Realidade (Diário de Campo)</b>	Funciona em três turnos; Dispõe de uma infraestrutura grande; As aulas de Educação Física da turma acompanhada realizavam-se no turno inverso das aulas, uma vez por semana, no total de 2 horas <sup>7</sup> . A ampla maioria de alunos da turma participante era composta de sujeitos do sexo feminino. Pode ser constatado que a escola encontrava-se com diversas alterações de papéis, principalmente dentro da equipe diretiva, em função de que o(a) Diretor(a) estava concorrendo a um cargo à vereador(a), nas eleições municipais de Santa Cruz do Sul, do ano de 2016.

Fonte: ilustração elaborada pelo autor, de acordo com o PPP e anotações do Diário de Campo.

A *Escola A* é bastante concorrida quanto às novas (re)matrículas, inclusive contendo listas de espera, nos distintos turnos. Segundo o seu PPP, muitos discentes encontram-se em “*um nível sócio-econômico (sic) satisfatório*”, procedentes, principalmente, de escolas municipais.

Qualquer cidadão ficaria encantado ao conhecer a estrutura atual da escola, bem como o ginásio, onde normalmente ocorreram as aulas de Educação Física da *TA (DIÁRIO DE CAMPO)*. Parece tratar-se de uma realidade ímpar se comparada as outras escolas da rede estadual. Até contrapondo-se a um dos dados do Censo Escolar brasileiro do ano de 2015, que afirma que de dez escolas públicas no Brasil, seis delas não conteriam ginásio e/ou quadras cobertas.

Nesse ginásio, há duas belas quadras poliesportivas com piso de madeiras “brilhosas”, sala de materiais didático-pedagógicos para as aulas de Educação Física, vestiários, palco multiuso, cozinha, copa para eventos, sala de espelhos no segundo andar, etc. (*DIÁRIO DE CAMPO*). Ainda o PPP da instituição destaca, na sua funcionalidade geral, pontos positivos de sua estrutura, como: “*materiais e dependências escolares encontrando-se em excelentes*

<sup>7</sup> Conforme estará delimitado em um dos subcapítulos alusivos ao referencial teórico, na verdade, as práticas de horas/aulas de Educação Física da *TB* eram três, e não duas.

*condições*”, assim como as “*salas de aula com ar condicionado, datashow (sic) e internet, suporte do apoio em reprografia, refeitório*”, entre outros itens disponibilizados. A mesma escola também tem um pátio interno grande, junto com outra quadra esportiva. Esta, caracterizada por ser descoberta e de cimento, sem haver utilização desse espaço para as aulas durante os dias observados (*DIÁRIO DE CAMPO*).

A *TA* contabilizava o total de 35 integrantes do 2º Ano do EMP. Mas, devido ao fato das aulas de Educação Física ocorrerem em turno oposto ao do horário regular da turma, acrescidos da necessidade dos discentes trabalharem, esse número de alunos caía drasticamente nas aulas do referido componente. O número variava de acordo de trimestre para trimestre, por meio dos movimentos de transferências, oportunidades de trabalhos estudantis, assim como por causa da Lei 10.793, de 2003. Assim, o número de estudantes frequentadores da aula ficava em torno de 17 alunos, normalmente. A *TA* caracterizava-se como muito divertida, brincalhona, cooperativa, apesar de ter havido alguns pequenos casos em que o professor advertiu alguém (*DIÁRIO DE CAMPO*).

A Lei 10.793, de 2003, pode ser muito contraditória no aspecto da educação pública. A norma trata como frequência facultativa na Educação Física escolar os seguintes casos: o discente estar trabalhando diariamente 6 horas ou mais; se tiver mais de trinta anos de idade; se estiver prestando serviço militar, ou outra situação que contenha também a sua obrigatoriedade às práticas de Educação Física fora da escola; amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, caso também tenha prole<sup>8</sup>. Percebeu-se, ainda, que o próprio PPP da escola ratifica, nos seus anexos, a dispensa dos alunos nas aulas de Educação Física, acompanhando a mesma legislação, ainda vigente.

Com relação às características gerais da *Escola B*, associadas aos espaços tradicionais para as ocorrências das aulas de Educação Física, o PPP menciona haver os seguintes ambientes: “*quatro quadras cimentadas, uma para prática esportiva de futsal e handebol, uma poliesportiva, e duas para a prática esportiva do vôlei, jogos e brincadeiras [...]*”, todas ao ar livre. Ressalta-se que uma característica singular que acompanhou o autor e sujeitos da pesquisa foi o excesso de barulhos e sons dos andaimes, em virtude de obras em uma das quadras (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Na verdade, quanto a essas quadras, todas estavam situadas próximas das janelas e corredor principal das salas de aulas, onde transitavam, constantemente, diversos sujeitos que, direta ou indiretamente, interfeririam nas atividades. Como ponto favorável, a quadra

---

<sup>8</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.793.htm#art26§3). Acesso em 15 ago. 2016.

poliesportiva estava indisponível para sua utilização, devido às obras para a instalação de uma cobertura. Fato este, sucessivamente, muito comentado pelos docentes e discentes nas aulas. Quase ao término da pesquisa empírica, professores e alunos puderam reinaugurá-la, apesar de ainda não estar 100% pronta (*DIÁRIO DE CAMPO*, 03/08/2016).

Quanto à *TB*, esta era composta de estudantes do 3º Ano do EMP, sendo relativamente pequena em relação ao seu total de integrantes. Soma-se a isto o fato de que, nessa escola, as aulas de Educação Física também ocorriam no turno inverso do horário regular da turma e, além disso, alguns alunos faziam uso de direitos previstos na Lei 10.793, de 2003. Nesse caso, as aulas contabilizavam a participação de cerca de 1/3 do total de seus alunos, gerando tão somente 10 alunos ou um pouco mais em determinados dias de aulas (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Mesmo que a turma fosse composta de alunos provenientes de diferentes bairros do município, alguns estudantes buscavam uma integração cada vez mais coesa entre os mesmos.

*Assim, crescemos juntos na escola, sabe? A base da turma é isso. Então, todo mundo tem essa relação boa. Claro, esse ano está muito melhor. Eu acho que esse ano está todo mundo conversando com todo mundo, tá (sic) todo mundo interagindo, mas claro, tem os seus grupinhos, as melhores amigas, não tem como evitar. Mas no mais, é todo mundo integrado e unido e, claro, tem as pessoas que vieram de fora, mas a princípio nós tentamos como é que eu vou dizer, fazer todo mundo sentir parte da turma (DISCENTE DA TB)<sup>9</sup>.*

Essas duas escolas, localizadas no município de Santa Cruz do Sul, se tornam imprescindíveis ao estudo da abordagem da avaliação emancipatória, haja vista as inúmeras diferenças existentes entre elas. Sejam elas do ponto de vista estrutural e/ou física, pelo número e/ou quantidade do total de discentes participantes das aulas de Educação Física observadas. Em conjunto, elas permitiram conhecer as semelhanças e peculiaridades de cada realidade escolar em relação à avaliação, embora não fosse objetivo da pesquisa realizar comparações entre as instituições.

### 1.3 TÉCNICAS DE COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta etapa da pesquisa foi um dos passos fundamentais entre todos os ocorridos no processo. Para tal utilizei-me, principalmente, de três técnicas de coleta de dados. Em um primeiro momento, realizei observação, especialmente nas aulas de Educação Física das duas turmas acima identificadas. Posteriormente, efetuei as entrevistas semiestruturadas com os

---

<sup>9</sup> Entrevista com a discente da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 10/08/2016.

sujeitos, tendo como fio condutor um roteiro previamente estruturado, a partir dos objetivos da pesquisa e das observações realizadas. Paralelamente, ocorreu uma terceira etapa, que buscou a leitura e a análise de documentos escolares, leis oficiais, da Proposta e do Regimento do EMP. Por fim, após transcrições/digitação dos dados, ocorreu a organização em categorias que auxiliaram na análise.

Dentro do âmbito da observação participante, o estudo também teve um caráter participativo e flexível (MALHEIROS, 2011; STAKE, 1998), por meio das interações construídas entre os indivíduos. As observações foram registradas em um Diário de Campo, instrumento que se transformou em importante documento nesta pesquisa. No Diário de Campo, constam as informações da funcionalidade e organização das práticas das aulas da Educação Física nas duas escolas, porque estes foram os momentos nos quais essa técnica mais foi utilizada.

No Diário de Campo, objetivei atentar-me para a heterogeneidade das descrições advindas por meio da observação participante (HOLLY; ALTRCHTER, 2015). Muitos destes dados tiveram origem não apenas nas conversas (in)formais com os sujeitos, mas nas suas expressões, inquietações e algumas angústias e reflexões silenciosas (NETO, 1994). Contudo, busquei evitar realizar anotações na presença dos indivíduos para, assim, evitar deixá-los preocupados e, ao mesmo tempo, colocá-los mais à vontade. Deste modo, procurei seguir os pressupostos sinalizados por Lüdke e André (1986), de realizar o mais breve possível a composição dos registros, após cada observação participante.

A observação e o registro, em Diário de Campo, são uma das principais formas de coletar dados na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A observação participante objetivou não alterar os hábitos e comportamentos dos sujeitos, durante a presença do pesquisador. A interação participante compreendeu evidenciar momentos que sobressaíram às falas dos sujeitos sobre os seus costumes, hábitos, valores, etc. (MINAYO, 2015). Neste procedimento, utilizei um roteiro que se encontra no Apêndice (D), utilizando-o mais diretamente para os registros das observações das aulas do componente Educação Física, bem como de um conselho de classe de cada escola.

Busquei utilizar a técnica da observação participante em movimento contínuo com a análise documental, com a qual, o Diário de Campo resultou, posteriormente, em um documento composto pelo próprio pesquisador. Da mesma forma, as observações participantes e o Diário de Campo objetivaram estar conectados às entrevistas semiestruturadas. Como por exemplo, em algumas entrevistas, após ser desligado o gravador de áudio, os sujeitos continuaram narrando fatos, o que era registrado no Diário. Da mesma

forma foram registrados alguns elementos como expressões faciais, suspiros e distintos tons de vozes dos sujeitos.

De um modo geral, o docente de Educação Física da *Escola A* deixou-me mais à vontade nas observações, principalmente no início do trabalho empírico. Inclusive fui convidado a juntar-me com outros professores, na sala dos docentes. Essa possibilidade permitiu diálogo com uma educadora de Português sobre a temática da avaliação emancipatória do EMP, em que a mesma mencionava como era complexa entendê-la (*DIÁRIO DE CAMPO*). Outro fato foi o pesquisador ser apresentado a *TA* no primeiro contato, onde foi explicado aos alunos os motivos pelos quais eu estava inserido naquela realidade. Esse acolhimento, conforme comentou Yin (2015), me deixou mais tranquilo para o início do trabalho empírico, ponto fundamental e positivo para a coleta de dados.

Em relação à *Escola B*, a recepção/integração ocorreu um pouco diferente. O docente preferiu, na primeira aula observada, em 11/05/2016, não apresentar o pesquisador aos discentes, e vice-versa, o que me causou certo incômodo e angústia (*DIÁRIO DE CAMPO*). Ressalta-se que o educador evitou fazer essa apresentação, justificando ser uma maneira de deixar todos “mais à vontade”<sup>10</sup>. Contudo, a sensação de incômodo cessou apenas quando tive a oportunidade de conversar com os alunos, explicando do que se tratava e qual era o meu papel naquele contexto.

A segunda técnica de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas, todas realizadas de maneira individual (CRESWELL, 2010). A entrevista semiestruturada é, também, uma das fases mais importantes na coleta de dados em pesquisas qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2015). A escolha de cada entrevistada discente esteve ancorada no fato do pesquisador não ter conseguido interagir com as mesmas durante as observações, como ocorreu com os demais alunos das suas respectivas turmas. Também estive atento à observação de Negrine (2004, p. 74), quando se referiu que deve ser levado em conta, por parte do pesquisador, o fato de evitar que as falas e respostas não fiquem simplesmente “vinculadas às características do entrevistador”.

De acordo com cada sujeito entrevistado (docentes, discentes e Supervisor Escolar/Vice-Diretor), utilizei um roteiro flexível de questões, previamente organizado, conforme Apêndices (A; B; C). A ideia foi fazer destes momentos de entrevistas um período agradável, reforçando aspectos de uma conversa informal (MALHEIROS, 2011). Ao total, foram seis entrevistas realizadas. Na *Escola A* os colaboradores foram um docente, uma aluna

---

<sup>10</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

da *TA* e o Supervisor Escolar do EMP; na *Escola B* os colaboradores entrevistados foram um professor, uma discente da *TB* e um Vice-Diretor. Para todas as entrevistas foi fundamental estabelecer uma boa relação de comunicação e confiança, especialmente no momento em que foram executadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MALHEIROS, 2011).

Todas as entrevistas aconteceram dentro do mês de Agosto de 2016, com dias e horários pré-estabelecidos e agendados com antecedência entre o pesquisador e os colaboradores. Seu emprego se deu por meio de um gravador de áudio, posteriormente realizando as transcrições de cada gravação. Sempre que possível inseri, antes da gravação de áudio, um momento de descontração entre os indivíduos, que fortaleceu um percurso mais flexível de conversas, em sentido de “quebra-gelo” (MINAYO, 2015, p. 67).

Na *Escola A*, o docente de Educação Física concedeu a entrevista em um período “livre” de sua carga horária, realizada no dia 05/08/2016. Contraditoriamente, não se tratava de uma aula “livre”, pois o horário destinava-se a uma turma do EMP noturno; entretanto, os discentes desta classe não estariam comparecendo às aulas, nas semanas anteriores. Assim, realizou-se nossa conversa neste momento e espaço (*DIÁRIO DE CAMPO*). Já o diálogo com o Supervisor Escolar da mesma escola foi realizado no dia 11/08/2016, em sua própria sala. Data esta, de atividades funcionais normais, o que resultou em professores e alunos aparecendo constantemente na porta da sala e interrompendo algumas vezes a entrevista. Em relação à conversação com a discente da *TA*, esta foi concedida durante o horário da própria aula de Educação Física, no dia 24/08/2016. O professor e a aluna consentiram que a conversa fosse realizada no momento da aula, pois visaram auxiliar o pesquisador na coleta de dados. Reforça-se que a estudante retornou à sua aula neste dia, antes do término da mesma, realizando as atividades posteriores, sem qualquer prejuízo pessoal ou pedagógico.

As entrevistas na *Escola B* também foram realizadas no andamento das aulas de Educação Física, tanto com o docente como com a discente da *TB*, ambos visando facilitar a coleta de dados ao autor. A entrevista com o professor foi realizada no dia 03/08/2016 na sala da Biblioteca. O diálogo com a discente da *TB* foi concedida no dia 10/08/2016. Os dois casos não tiveram nenhuma interrupção por outros sujeitos, facilitando com que as conversas fluíssem normalmente. O caso que mais sofreu interrupções foi a entrevista com o Vice-Diretor, no dia 24/08/2016, realizada na sua sala, devido à entrada e saída constante de alunos, funcionários e professores, obrigando o autor a pausar o gravador do áudio várias vezes no seu decorrer.

Quanto à análise documental, esta etapa não se ficou reduzida às inserções de documentos, mas de reconfirmar e/ou confrontar as diversidades de elementos empíricos

integrados, concomitantemente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MALHEIROS, 2011) com o seus conteúdos. Yin (2015, p. 111) refere-se à utilização da análise documental, a fim de “corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”, como um trabalho mútuo e colaborativo entre as demais técnicas. Todo achado desses materiais não foi delimitado como algo definitivo no estudo, pois poderia ser uma falsa aparência, o que necessitou de uma relação mais dinâmica e dialética de aprofundamento.

Segundo Lüdke e André (1986), é normal, em tratando-se de atividades cotidianas escolares, que as mesmas não contenham, muitas vezes, os registros descritivos, sejam eles pessoais ou técnicos. Outras vezes, quando evidenciados, ficam aquém de uma direção mais clara e objetiva, de acordo com as mesmas autoras. Em todas as aulas presenciadas nas Turmas A e B, em nenhuma vez ocorreu qualquer anotação por parte dos professores de Educação Física e seus discentes, salvo a exceção de quando os docentes efetivavam as chamadas nas aulas. A análise documental também ocorreu a partir de um roteiro prévio e flexível, conforme Apêndice E.

A pesquisa entendeu como um dos principais documentos institucionais o PPP, seguido pelo Plano de Estudos da Educação Física do EMP. Advirto, também, que modelos de provas e/ou trabalhos avaliativos não estiveram disponíveis, embora isso não tenha significado que a avaliação do componente não foi realizada. Apenas foi cedido ao pesquisador, um trabalho trimestral solicitado pelo professor da *Escola A*, com relação aos discentes que têm o direito de dispensa das aulas conforme Lei 10.793, de 2003.

Um fato extremamente marcante, e ao mesmo tempo contraditório, foi vivenciado na *Escola B*. Nessa instituição, no dia 22/06/2016, foi negado ao autor a possibilidade de reprodução do PPP para a pesquisa. A justificativa do(a) funcionário(a) da secretaria e do(a) Diretor(a) dizia que o PPP seria somente utilizado para fins de “*consulta pública*” e presencial; assim, não poderia ser ofertada nenhuma cópia ao pesquisador, a não ser que o próprio quisesse copiá-lo a mão. E assim foi feito pelo pesquisador, causando constrangimentos entre os sujeitos envolvidos e fazendo com que esta etapa empírica passasse a ser mais demorada em relação ao que estava planejado previamente. Ressalto, ainda, que o documento estava incompleto em trechos fundamentais, como o item do EMP.

Em consonância com estes dados, articularam-se os apontamentos oficiais da reforma curricular do EMP e da abordagem da avaliação emancipatória (REGIMENTO... 2012;

SEDUC, 2011) com obras organizadas por José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (2013; 2014), lidas também como documentos<sup>11</sup>.

Existem muitos estudos que abordaram a avaliação emancipatória, nas mais diferentes áreas, concepções e níveis de educação. No presente caso, em relação à revisão de literatura, foram deixadas de lado as pesquisas encontradas no âmbito da saúde, avaliações internas de cursos superiores e avaliações de trabalhadores em empresas. De forma geral, (pré)ocupi-me com trabalhos vinculados ao campo das avaliações de/para aprendizagens escolares e, dentro desse universo, também ocorreu uma atenção especial nas buscas para a Educação Física escolar.

Ao buscar inicialmente um movimento de ação-reflexão-ação sobre o fenômeno dissertativo, além de utilizar como referências textos de Ana Maria Saul e documentos das escolas e do Estado, realizei um exercício de revisão de literatura. Como existe uma massificação literária sobre o tema da avaliação, a partir de Saul mapeei e analisei alguns estudos apresentando-os em dois grandes grupos, para uma melhor organização dos dados coletados. O levantamento não teve a pretensão de dar conta de todos os trabalhos referentes à temática. De início, utilizei como marcadores de buscas as palavras avaliação e emancipação no título ou subtítulo, independente sua ordem e modos conjugados. Nesse caso, primeiramente, apresento pesquisas envolvendo o fenômeno com o ambiente e o cotidiano escolar (QUADRO 04); e, após, fiz uma síntese nos achados pelo marcador das palavras: Ensino Médio Politécnico, relacionando com o fenômeno (QUADRO 05). O exercício ocorreu no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior) e no portal eletrônico do Google (<http://www.google.com.br>) e, abrangendo como período de busca o recorte compreendido entre os anos 2000 e 2016.

---

<sup>11</sup> Azevedo foi o Secretário Estadual da Educação do RS (2011-2014), quando ocorreu a implementação do EMP, por meio do mandato exercido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos coligados daquela gestão. Ele organizou, em parceria com Jonas Tarcísio Reis, duas obras (2013; 2014) específicas sobre o EMP durante o mandato. Ambas as obras também serviram como referencial teórico por parte do governo e como o discurso oficial sobre o EMP. Elas trouxeram capítulos específicos sobre a avaliação emancipatória no âmbito da reforma curricular em questão.



Quadro 04 – A avaliação emancipatória no ambiente e cotidiano escolar geral

<b>TÍTULO/AUTORES</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>RESULTADOS GERAIS</b>
<i>Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória</i> (AZEVEDO, 2007).	Análise do processo de avaliação e o procedimento que se articula com o caminho da aprendizagem no viés emancipatório, em uma escola pública, no âmbito das séries iniciais. Da mesma forma, visou articular a avaliação com o fazer e o trabalho docente e o seu objetivo como fundamento pedagógico.	Apresenta que os sujeitos docentes contêm diferentes bases epistemológicas e distintas conexões entre o conceito de avaliação e a prática avaliativa. Sugere um olhar do Supervisor e Orientador educacional para alinhar e alimentar as bases teóricas. Alguns exemplos demonstram um caminho positivo da avaliação, com o uso do diálogo, diário do aluno observado, assim como um objetivo de desburocratizá-la.
<i>Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória</i> (CALDERÓN; BORGES, 2013).	Analisa a interferência de práticas avaliativas norte-americanas e os caminhos da avaliação brasileira para romperem-se estas influências.	Defende o pressuposto que a avaliação educacional brasileira superou a cultura americana, através do fortalecimento de autores oriundos da avaliação emancipatória, embora precise ser fortalecida.
<i>O processo de avaliação e a prática educativa emancipatória: um estudo sobre a prova como instrumento de avaliação escolar</i> (CARDOSO; GOMES, 2016).	Refletir sobre o instrumento avaliativo das provas, através de Paulo Freire e Vasco Moretto.	Os instrumentos devem objetivar os campos da aprendizagem e ensino, e não instigando aspectos da classificação, aprovação e/ou reprovação, para que vise um processo emancipatório.
<i>Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação</i> (COCCO; SUDBRACK, 2012).	Refletir sobre a importância da avaliação na escola e para além da mesma.	Sinaliza que a avaliação pode ser tanto emancipatória e/ou regulatória, mas tudo isso depende da análise da totalidade que a envolve; apresenta a avaliação externa com preocupação, pois objetiva a regulação e monitoria das instituições escolares.
<i>Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias</i> (CRUZ, 2008).	Buscou analisar os processos históricos avaliativos quanto à disciplinarização, em pressupostos behaviorista e sócio-histórico.	A busca de um processo pedagógico no campo da avaliação formativa fortalece um caminho avaliativo emancipatório. A avaliação emancipatória facilitaria num todo a vida pessoal e acadêmica dos sujeitos.
<i>Avaliação da aprendizagem: por uma prática docente emancipatória e construtiva</i> (CRUZ, 2009).	Compreender qual o processo da avaliação escolar, quanto à lógica de ressignificá-la, auxiliando tanto na aprendizagem, como na formação.	A avaliação deve se originar a partir da realidade dos discentes; o docente deve observar o processo, visando ressignificá-la.
<i>Avaliação da aprendizagem escolar e a Educação Física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias</i> (CUPOLILLO, 2008).	Visou refletir sobre uma possível contraposição da área, a suposta “desvantagem” que o componente, através da sua história, apresenta quanto ao não reprovar, e o que isto pode permitir como vantagem, no âmbito libertador, em suas práticas. Assim, a ideia foi perceber o procedimento avaliativo diferente da ideia clássica da não reprovação do componente.	A Educação Física, por estar fortemente vinculada à dimensão corporal, poderia ser favorecida da sua característica peculiar, na direção de uma perspectiva de educação e avaliação emancipatória.

<i>Avaliação: Regulatória ou emancipatória?</i> (DURAN, 2003).	Apreensão do objetivo da avaliação nas políticas educacionais.	Existe uma prática da avaliação no âmbito do monitoramento que demonstra contradições. Ela é fortalecida pelo modelo neoliberal, sendo usada pelo Estado para uma regulação social. Assim, existe a necessidade de transformação do caráter avaliativo.
<i>Avaliar é preciso: mudar é necessário – vivência de uma proposta de avaliação emancipatória com os alunos do curso de Pedagogia da UNIDAVI</i> (FÁVERI, 2003)	Compreender o quanto à lógica clássica da avaliação escolar está relacionada com o saber e o poder.	Constatou que a conscientização da vida ou a leitura da mesma é anterior à prática e ao entendimento da avaliação. A avaliação escolar não deveria ser baseada na lógica de paradigmas disciplinatórios, como punir, castigar, premiar, entre outros.
<i>(Re)visitando a avaliação no ensino de artes: A emergência do dispositivo crítico e emancipatório</i> (FLORENTINO, 2014).	Analisar o lugar que a avaliação ocupa nos processos de ensino e aprendizagem das Artes.	Para um caminho de avaliação emancipatória e da legitimidade das Artes há de assumir que suas práticas, normalmente, são, de fato, voltadas para o conhecimento em sentido da regulação. E a partir dessa conscientização, necessita buscar lutar contra esse processo.
<i>Avaliação emancipatória – um projeto político-pedagógico de exercício da cidadania como processo de educação</i> (LIMA, 2004).	Refletir sobre a avaliação escolar e sua possível semelhança com a conservação evidenciada na sociedade civil.	As práticas avaliativas seguem à lógica liberal fortalecendo-a; necessita uma fundamentação sobre avaliação mais crítica, participativa, democrática e cidadã, enfatizando no seu projeto político-pedagógico, e baseada metodologicamente no diálogo.
<i>Avaliação como forma de controle e de emancipação humana</i> (LIMA; COSTA, s.d.).	Discutir políticas educativas quanto à avaliação.	Observa que poucas escolas conseguem um processo avaliativo transformador crítico-social, muito associado pela influência negativa do capitalismo.
<i>Avaliação: uma perspectiva emancipatória</i> (LOCH, 2000).	Apresentar a avaliação emancipatória como uma perspectiva fundamental do mundo contemporâneo, bem como a necessidade de mudanças quanto à escolarização.	Apresenta exemplos para uma avaliação não coisificada. Devem-se qualificar os meios da avaliação; avaliar para uma nova direção da totalidade escolar (tudo que pode envolvê-la, currículo, funcionários, organização, conselhos de classes e etc.), dentre outros.
<i>Avaliação educacional no interior amazônico: entre regulação e a emancipação</i> (MIRANDA, 2010).	Problematizar mais no campo das avaliações dos sistemas educativos de municípios, envolvendo as práticas sociais e políticas.	Compreende que o sistema municipal aponta elementos reguladores da avaliação. Identificou que os sistemas, através da mobilização da participação social e política dos sujeitos, reforça a visibilidade às experiências sociais.
<i>Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas</i> (MORGADO, 2009).	Compreender de forma mais ampla, como a avaliação é objetivada e alimentada na instituição escolar, no currículo, entre os processos de ensino e aprendizagem, e em grupos de docentes.	Devem-se buscar alternativas quanto à problemática avaliativa, responsabilizando escola, sociedade, poder político, docentes, o quanto devem ir para além da tradicional normatização, pois sem isso, não teria como conter uma

		direção no viés da emancipação.
<i>Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos</i> (NASCIMENTO, 2001).	Através de uma perspectiva da teoria pós-estruturalista, a dissertação, baseia-se no objetivo de contribuir quanto à lógica do discurso na prática da avaliação emancipatória nas escolas, e como esta composta.	Demonstra aspectos voltados à disciplinarização e que não foi possível constatar uma efetiva participação dos sujeitos no processo avaliativo, se opondo a uma prática de concepção libertadora.
<i>A educação básica no Brasil e as perspectivas de uma avaliação emancipatória</i> (OLIVEIRA, 2013).	Analisar e problematizar os desafios da avaliação nesta etapa da educação, articulando com tendências e distintas leis, como em especial, o Plano Nacional da Educação.	A avaliação democrática deve ser utilizada, como desenvolvimento social, mas deve se aproximar do Plano Nacional de Educação e ser repensado às suas estratégias para a tal prática.
<i>Avaliação emancipatória: reflexão e prática</i> (OLIVEIRA; FARIAS, s.d.).	Analisar as dificuldades encontradas por professores de uma escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem, e como buscar aspectos à superá-la.	Constatou que grande parte desta instituição escolar específica, já buscava realizar práticas de avaliação no contexto mais democrático e interacionista, visualizando tal direção como positiva.
<i>Avaliação da aprendizagem escolar: do instrumento de coerção às práticas avaliativas emancipatórias</i> (PEREIRA, s.d.).	Refletir sobre o que a legislação demanda sobre a avaliação, e o que ela articula na função social escolar.	A prática progressista educacional objetiva um caminho democrático no anseio social; a avaliação é parte fundamental de um processo pedagógico; carências sobre conceitos da avaliação na legislação, necessitando uma melhor apreensão, para transformar-se.
<i>Os desafios de avaliar a aprendizagem por meio de uma prática emancipatória</i> (PICININ, 2013).	Refletir sobre a avaliação.	Não existem fórmulas para uma mudança, mas conhecê-las faz favorecer um caminho, que objetivo novas abordagens a ser mais reais em sua prática; evidenciou-se, também, que a avaliação normalmente ainda é realizada como um fim.
<i>Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória</i> (SANTOS, 2005).	Objetiva apresentar a compreensão da avaliação no componente curricular, demonstrando limites e possibilidades desta prática pedagógica. Contextualiza os processos educativos do componente e a avaliação articulando-a, em sua prática, direcionando analisar vantagens e desvantagens.	Conclui destacando a avaliação da Educação Física no Ensino Médio, deve se aproximar dos inúmeros pressupostos freireanos, tais como: democrática, dialógica, autônoma e crítica consciente, participativa, menos hierárquica e mais justa, dentre outros.
<i>Avaliação da aprendizagem escolar: uma perspectiva emancipatória na prática pedagógica docente</i> (SILVA NETO, 2009).	Observar qual a lógica da avaliação em determinado contexto: emancipatória ou classificatória?	A avaliação é executada de modo tradicional, assim como, as atitudes dos docentes; a perspectiva da avaliação emancipatória deve ser o eixo central da prática docente, para alguma intenção a vir ser alterada.
<i>O ensino aprendizagem do português e a Avaliação Emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana</i> (SOUZA, 2005).	Objetiva saber quais são as concepções de ensino e aprendizagem dos docentes de português, e como elas direcionam suas práxis; como elas se articulam com relação à avaliação emancipatória.	Sugere-se, uma intervenção em modo didaticamente para a realização de um processo de avaliação emancipatória, conectando dentro do âmbito interacionista da disciplina específica do português.

Fonte: elaborado pelo autor, segundo as referências: Azevedo (2007); Calderón e Borges (2013); Cardoso e

Gomes (2016); Cocco e Sudbrack (2012); Cruz (2008); Cruz (2009); Cupolillo (2008); Duran (2003); Fáveri (2003); Florentino (2014); Lima (2004); Lima e Costa (s.d.); Loch (2000); Miranda (2010); Morgado (2009); Nascimento (2001); Oliveira (2013); Oliveira e Farias (s.d.); Pereira (s.d.); Picinin (2013); Santos (2005); Silva Neto (2009); Souza (2005).

Nos estudos analisados acima, percebe-se a presença de certas distorções entre as concepções e práticas avaliativas em diferentes contextos e recortes a respeito da avaliação escolar e da avaliação emancipatória. De forma geral, os principais objetos foram a avaliação da/para aprendizagem, avaliação externa, avaliações institucionais, concepções e práticas de avaliações regulatórias e políticas educacionais.

Em geral, as pesquisas demonstram que a avaliação, para ser emancipatória, necessita superar os entraves culturais, educacionais e sociais que a limitaram nos cotidianos escolares. Em síntese, reforçam que os aspectos da democracia, diálogo, conscientização, ação e participação favoreceriam a superação de um modelo hegemônico de avaliação, princípios estes, que foram elencados em um estudo do fenômeno alusivo quanto à Educação Física escolar (SANTOS, 2005).

Quadro 05 – O EMP e a avaliação emancipatória

<b>TÍTULOS E AUTORIA(S)</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>RESULTADOS PRINCIPAIS</b>
<i>A reforma educacional do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática</i> (ALVES, 2014).	Visou evidenciar as implicações e contradições do EMP.	Constatou-se no âmbito da avaliação emancipatória, uma resistência nesta prática e tensões deste modelo avaliativo com uma sociedade capitalista.
<i>Um estudo sobre a avaliação emancipatória no Ensino Médio Politécnico: abordando a questão emancipatória para qualificação dos processos de ensino e aprendizagem</i> (BEDIN; DEL PINO, 2015).	Procurou compreender o procedimento avaliativo do Ensino Médio Politécnico, por meio de análise teórica do campo da hermenêutica-dialética.	Evidenciaram que o caminho de uma prática de avaliação emancipatória deve estar integrado aos campos dos conhecimentos e com questões sociais da cultura e da história.
<i>Avaliação emancipatória: um estudo de caso</i> (DIAS; FONSECA, 2016).	Entender como os docentes evidenciam e executam a avaliação no âmbito da perspectiva emancipatória do EMP.	Evidenciou dificuldades enfrentadas pelos docentes para o exercício de uma avaliação mais qualitativa e/ou emancipatória no EMP. Cada professor da amostra estudada demonstrou diferente interpretação sobre a noção de avaliação, constatado uma noção conceitual distinta do indicado pela proposta do EMP.
<i>Avaliação emancipatória no Rio Grande do Sul: atuação de professores na área de ensino de ciências da natureza</i> (DIAS; HUNSCHE, 2015).	Visou entender o trabalho pedagógico de professores, quanto à proposta da avaliação emancipatória do EMP.	Percebeu que há carências de formações continuadas aos trabalhadores docentes da educação, necessitando uma maior oferta e ações docentes que discutam o âmbito da interdisciplinaridade em áreas de

		conhecimentos.
<i>Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação</i> (FONSECA, 2016).	Visou refletir sobre o EMP, quanto aos entraves e possibilidades para reais avanços.	Evidenciou algumas problemáticas no campo da avaliação, em relação às carências e dúvidas que surgiram de práticas alternativas; em contrapartida, apresentou indícios que, após três anos de implementação, a proposta estaria se direcionando mais em consonância de acordo com o EMP.
<i>Ensino Médio Politécnico: Prática Emancipatória para uma formação Integral?</i> (KUNZ, 2015).	Objetivou analisar o EMP, quanto ao âmbito da perspectiva emancipatória e educação integral.	Percebeu no campo da avaliação, o conflito de avaliar por área de conhecimento e do parecer descritivo.
<i>O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul</i> (PONTES, 2015).	O objetivo foi compreender como os professores de Educação Física estariam se familiarizando dentro do seu trabalho pedagógico, em relação às mudanças impostas pelos documentos oficiais do Ensino Médio Politécnico.	Evidenciou que os professores queixaram-se quanto à implementação da avaliação do EMP. O modelo avaliativo do EMP inseriu um aumento de atividades laborais; os professores do componente que demonstraram instrumentos e critérios avaliativos claros e coesos, tiveram uma maior identificação com tal proposta de avaliar; porém, muitos sujeitos evidenciaram incompreensões da prática de avaliar por conceitos, bem como, no momento da área de conhecimento; o autor sugeriu outros estudos sobre o fenômeno.
<i>A implantação da proposta pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul</i> (SCHERER, 2014).	Visou entender à implementação da política educacional de governo do EMP, concentrando os esforços especialmente no campo da Educação Física e suas (in)relações com essa.	Os alunos e docentes da amostra tiveram dificuldades da compreensão da avaliação emancipatória, assim como, da prática dos conceitos avaliativos, acrescido, com o caráter distorcido das recuperações impostas no EMP.
<i>Apontamentos sobre a avaliação da Educação Física escolar no Ensino Médio Politécnico</i> (SILVA; SILVEIRA, 2016).	Reflexão sobre a avaliação emancipatória implementada pelo EMP na Educação Física escolar.	Constatou-se que esta política avaliativa tende a reforçar uma Educação Física escolar apoiada em abordagens pedagógicas mais amplas, que contém princípios emancipatórios.
<i>O ensino médio politécnico gaúcho: vozes dissonantes sobre a avaliação conceitual e os índices de aprovação/reprovação</i> (SILVEIRA; PEREIRA, 2015).	Objetivou refletir sobre a percepção da SEDUC-RS, quanto aos resultados dos índices de aprovações e reprovações apresentados à sociedade.	Demonstrou problemáticas dos dados avaliativos divulgados pela SEDUC-RS, por conterem caráter quantitativo. Também, apresenta as dificuldades causadas aos professores desta política avaliativa, como o uso de conceitos.
<i>A busca por uma avaliação emancipatória: uma sistematização no estágio de docência do ensino médio.</i> (TAVARES; FONSECA, 2016).	Relato de experiência de estágio, através de práticas curriculares, sendo assim, compreender as inserções de diversos instrumentos avaliativos, na lógica docente e discente.	Através de diversos instrumentos e atividades claras e compreensivas, percebeu-se como positivo os discentes entenderem o âmbito dos conhecimentos do componente. E, que tal caminho metodológico possibilitou uma práxis educativa libertadora, tanto aos estudantes, como ao professor. Com essa concepção, os sujeitos teriam boas

		chances de obter um resultado avaliativo mais qualitativo, seguindo a proposta do EMP.
<i>Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul</i> (VIANNA, 2015).	Visou compreender como aconteceu a formulação desta política, articulando com o conceito da politecnica.	Um dos achados foi referente à polêmica do modelo avaliativo emancipatório, como o processo de utilizar os conceitos e os conflitos relacionados com as avaliações mercadológicas.

Fonte: elaborado pelo autor, a partir das seguintes referências: Alves (2014) Bedin e Del Pino (2015); Dias e Fonseca (2016); Dias e Hunsche (2015); Fonseca (2016); Kunz (2015); Pontes (2015); Scherer (2014); Silva e Silveira (2016); Silveira e Pereira (2015); Tavares e Fonseca (2016); Vianna (2015).

Dentre os estudos analisados acima, chamou-me a atenção os que se possuem maior familiarização com esta pesquisa. Dentre eles, destacam-se trabalhos de Denise Grosso da Fonseca, da mesma forma, da mesma pesquisadora em parcerias com outras autoras. Suas pesquisas vêm evidenciando aspectos imprescindíveis à compreensão introdutória e procedimental da abordagem avaliativa emancipatória do EMP, como a inserção de valores no âmbito das práxis pedagógicas. Entre eles, que visariam relacionar o sujeito-aluno no caminho da autonomia, criticidade, conscientização, protagonismo, criatividade, cooperação, entre outros aspectos, aonde obter-se-ia um resultado mais satisfatório e qualitativo, quanto ao que se delimita a funcionalidade da avaliação do EMP. Na mesma direção Saul (2008) já ressaltava que a avaliação emancipatória implica na presença e reconhecimento de valores humanizadores na perspectiva de um legado freireano à educação.

A rigor, o exercício também permitiu ratificar algumas observações a respeito da literatura e foco no qual essa pesquisa se insere. Conforme Moreira, Simões e Martins (2012), as produções de Educação Física escolar, no Ensino Médio, são problemáticas, constituindo-se duas agravantes interligadas: primeiro, é que são pesquisas de cunho muito limitadas e, segundo, a práxis do professor é interferida, devido às lacunas resultadas por estes referenciais e ausências de outros. Dias e Correia (2013) evidenciaram que o componente ainda não estaria recebendo a visibilidade ou a atenção merecida se comparado com outros campos e suas produções. Através da análise de periódicos entre o período 2005-2010 os autores identificaram certa carência a respeito das produções e acadêmicas com foco na área pedagógica da Educação Física escolar<sup>12</sup>.

Zilberstein e Bossle (2015), em exercício semelhante, constataram um número baixíssimo de produções do componente com a temática da juventude no âmbito escolar, por

<sup>12</sup> Uma das influências e carências de pesquisas da Educação Física escolar, se dá em virtude da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentro da CAPES, o componente curricular pertence à área da saúde, em que o produtivismo acadêmico visa aumentar neste caminho, e não, do campo sociocultural e pedagógico da área.

meio de análise de 148 periódicos. Na mesma direção, Rufino e colaboradores (2014) demonstraram que apenas 1,7% do total de produções acadêmicas nesta etapa de educação estiveram em teses e dissertações, livros e artigos entre os anos de 2001 a 2011. De forma geral, o que se percebe é a existência de uma importante lacuna sobre a Educação Física no Ensino Médio, constatada por uma baixa produção científica.

Toda a organização e análise dos dados literários envolveram as inúmeras informações recolhidas, não apenas em modo descritivas, mas também decompostas e interpretadas. Este movimento agregou-se à técnica da triangulação dos dados, para objetivar entender a complexidade sobre como o fenômeno empenharia à sua dimensão e para que fosse além do relatado descritivamente evidenciado. O estudo previu atingir, em cada realidade, diferentes detalhes do objeto, a partir do jogo cooperativo entre as técnicas que compuseram o método de análise das informações.

De acordo com Stake (1998), a técnica da triangulação dos dados pode proporcionar minimizar possíveis representações falsas, baseadas na articulação entre as partes, ao formar um movimento dinâmico e transformador na pesquisa, pois contém rigor metodológico e científico. Segundo Yin (2015), a utilização da triangulação dos dados permitiria um caráter mais amplo no estudo, não enfatizando uma conclusão de forma fragmentada de seus elementos. Esse movimento dialético articulou os conteúdos claros com os manifestados, realizando uma espécie de redução de todos os dados obtidos, pois, por trás de tais conceitos, poderiam haver novas (re)descobertas (GOMES, 2015).

Quanto às categorias conceituais (teóricas), estas, não tiveram sua origem na pesquisa empírica, mas, sim, da conexão ao âmbito da dialética. Este processo esteve em consonância tanto com os aspectos sociais da investigação do fenômeno em si, como à ideia representativa concreta ao objeto e seus objetivos. Sua finalidade visou a transformação qualitativa, por projetá-la defendendo um mundo social e em movimento, posicionando-se contrário ao mundo estático e neutro. Com isso, o resultado do conhecimento do fenômeno e/ou da realidade social objetivaria seu pleno desenvolvimento, para além do seu estágio inicial percebido. Nessa perspectiva, a pesquisa apoiou-se nas seguintes categorias dialéticas: contradição, historicidade e totalidade.

As convergências e distinções avaliativas nos cenários e sujeitos fizeram emergir da contradição conflituosa e desordem relativa ao fenômeno que carregam consigo condições de possibilidade de autotransformação ou de sua superação. O movimento da historicidade permitiu situar o objeto de pesquisa num tempo e espaço como fruto das condições históricas e sociais, e que comportaram que o fenômeno existisse em forma de processo, contendo o seu

devido reconhecimento histórico. A totalidade possibilitou compreender a avaliação emancipatória situando-a na relação das partes entre si e delas com o todo, com o intuito de não reduzi-la a uma análise desfragmentada ou que considerasse os fatos de forma apenas pragmática.

As constituições das principais categorias de conteúdo estiveram alinhadas direta e indiretamente com a coleta e organização dos dados, todos oriundos do trabalho empírico da pesquisa. Elas também buscaram dar destaque aos conteúdos latentes encontrados nos cenários, sujeitos e documentos e foram organizadas em três grandes blocos, sendo assim denominadas: abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, Regulação e Emancipação. Com o objetivo de sistematizá-las, descrevi tudo o que foi constatado no trabalho de campo e que poderia se retransformar. Elas foram organizadas através do conteúdo manifestado pelo meio, pelos sujeitos e pelos documentos e através dos objetivos específicos.



## **2 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

O objetivo deste capítulo é 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, 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” (PRATES, 2000, p. 2). Assim, neste capítulo, 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.

### **2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO**

#### **2.1.1 Ensino Médio e Educação Física: elementos do seu presente**

Muitos elementos podem estar presentes em uma pesquisa sobre Educação Física e Ensino Médio. Nista-Piccolo e Moreira (2012) assinalaram, no mínimo, quatro: 1) a emblemática associação de que a Educação Física refere-se, basicamente, à execução de tarefas, muitas dessas de cunho mecânico; 2) a falta de planejamento e de continuidade, como, por exemplo, repetições de aulas do Ensino Fundamental no Ensino Médio; 3) a carência de maiores aprofundamentos conceituais para cada abordagem enfatizada, pois, muitas vezes, os resultados geram distorções sobre o seu significado real; 4) o argumento de que muitos jovens apresentariam pouca motivação para as aulas de Educação Física, em virtude de os conhecimentos do componente não caírem nas avaliações externas do vestibular, o que permitiria aos alunos a utilização deste tempo para estudar para este certame. Inclusive, este último pressuposto é alimentado pela sociedade, com os próprios pais e/ou responsáveis destes adolescentes visualizando o componente como “perda de tempo” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 10).

O item “2” foi presenciado com bastante frequência nas aulas de Educação Física na *Escola B*, por conta das práticas repetitivas de uma aula para a seguinte. Marzinek (2004)

constatou esta problemática relação, em que a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física era bem menor quando se encontravam na última etapa da Educação Básica, se comparados com discentes que estudavam nos anos finais do Ensino Fundamental. Darido (2007) afirmou que as práticas frequentes e amplamente repetidas no âmbito desportivo do componente tornam muito reduzida a visualização de seus significados reais, pois essas imitações de práticas corroboram para essa percepção, principalmente, no Ensino Médio.

De acordo com a história da Educação Física no Ensino Médio, a mesma já pode ter sido muito ressignificada, mas ainda não abandonou a prática do *rolar a bola* e das perspectivas mais limitadoras com as quais foi contaminada histórica e formalmente, como no caso empírico anterior. A essas perspectivas, podemos ainda acrescentar, negativamente, os caracteres higienista, eugenista, fisiologista, positivista, comportamentalista etc. Nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, nos dias atuais, já se nota mais claramente presenciado o caráter da dialogicidade, caracterizada como uma proposta pedagógica mais amorosa em relação a outros períodos (MARTINS, 2015). Apesar do documento original da LDBEB (BRASIL, nº 9.394, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1997) reforçarem o componente curricular obrigatório entre escolas públicas e privadas, isto não significa que ainda hoje a Educação Física não permita a presença de aspectos reducionistas e não amorosos da sua proposta pedagógica em distintos cotidianos escolares.

A obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da Educação Básica começou a ser evidenciada na LDBEB nº 4024/1961 (BRASIL, 1961). A mesma visualizava um aspecto mais instrumentalista do componente, limitando a sua oferta somente aos discentes que tinham até 18 anos de idade<sup>13</sup>. Hoje, o Ensino Médio contém um público que ultrapassa os 18 anos de idade, mas a LDBEB (BRASIL, nº 9.394, 1996) vigente garante a oferta do componente a este público. O Art. 26, parágrafo 3º, dessa mesma lei apresenta: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Sua roupagem por meio da LDBEB (BRASIL, nº 9.394, 1996) seria adentrar em aspectos do conhecimento mais amplo, não se reduzindo às concepções e competições esportistas tradicionais. Desse modo, o componente passou a estar mais correlacionado ao mundo da cultura corporal do movimento humano.

Segundo Darido (2007), a perspectiva do âmbito da cultura corporal delimita-se em formato e sentido aberto, enfatizando uma concepção pedagógica de conhecimentos plurais.

---

<sup>13</sup> Através do Decreto nº 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser obrigatória em todos os níveis de educação, inclusive no Ensino Superior, sendo revista na década de 1990.

Quanto maior a vivência de práticas corporais que os discentes experimentariam no Ensino Médio, mais se reforçaria um rico caminho a eles. A autonomia e a criatividade em forma colaborativa estariam mais centradas pedagogicamente, resultando em uma maior legitimidade e identidade da Educação Física. Assim, a finalidade da cultura corporal:

é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (DARIDO, 2007, p. 139).

A Educação Física dentro da cultura corporal do movimento impulsionaria os alunos a um caráter de criticidade e conscientização política. Nesse caso, a política educacional reforça um movimento contrário aos aspectos somente do âmbito motor ou desportivo. De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2006, p. 225), o currículo da Educação Física na última etapa deve proporcionar:

acúmulo cultural no que tange à oportunidade de vivência das práticas corporais; participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura.

A Educação Física no Ensino Médio escasseia-se de um planejamento mais participativo, por meio de uma concepção mais crítica e inovadora, na busca de uma proposta dialógica e participativa na escola dominante. A projeção do seu projeto educativo deve ampliar o repertório ao âmbito da humanização corporal e democrática. É por meio da perspectiva direcionada à crítica e à política que a Educação Física no Ensino Médio constituiria um diagrama emancipatório, em suas realidades corporais (CORREIA, 2011). De acordo com o docente da *Escola B*, o componente “*tem um papel fundamental no quesito da humanização*”, como o sentido do crescimento afetivo e as trocas de experiências que se reforçariam nela<sup>14</sup>. Mas, será que essa mesma percepção está em consonância quanto se trata do ato avaliativo?

---

<sup>14</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

A Educação Física se ressignificou teoricamente, mas suas práticas ainda podem apresentar aspectos contraditórios, que têm no ensino e na aprendizagem desfragmentados a gênese das concepções reducionistas pautadas atualmente. O tom de voz narrado pelo Supervisor Escolar da *Escola A* entoava lamentações de quando foi estudante nas aulas de Educação Física escolar, marcado pela (não) vivência de ter sofrido *bullying*, praticado por seu próprio docente e colegas, em virtude da sua inabilidade motora e desportiva (*DIÁRIO DE CAMPO*, 11/08/2016). Este exemplo antipedagógico atual é ligado às abordagens pedagógicas conservadoras da área do século XIX e boa parte do século XX, que em determinados momentos e contextos históricos foram mais visíveis e costumeiros, ao terem o cerne na regulação social e não nos aspectos humanizadores.

A Educação Física escolar, historicamente, busca uma autêntica e utópica identidade no Ensino Médio. No conjunto de sua trajetória na etapa final da Educação Básica é possível identificar uma não identidade de si, ou como Ramos (2011) afirma em relação ao século XX, um projeto inacabado. A situação desta etapa é, na essência, caracterizada como propedêutica e dualista, por “simplesmente” não ter uma identidade de fato. Com esse olhar irônico desta circunstância, Paolo Nosella (2015, p. 126) indaga-se em modo de sátira: “querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo Ensino Médio”.

Em meio a isso, contemporaneamente, o Ensino Médio encontra-se, mais uma vez, em disputa territorial, pelo mando atual do Presidente Michel Temer (PMDB). De acordo com a medida provisória (MP) 746/2016, apresentada por sua equipe, no dia 22/09/2016 - a primeira versão o Ensino Médio pode passar por uma árdua mudança social, fruto de uma proposta construída por um grupo minoritário, e sem embasamento em pesquisas e reflexões. Na ocasião, o governo discursou e fez inúmeras propagandas de um “novo” Ensino Médio com o uso da mídia.

A MP publicada no Diário Oficial, nascida sem discussões entre educadores, discentes e pesquisadores, mencionou a Educação Física como componente não obrigatório<sup>15</sup>. Inclusive, tal fato alteraria a legislação atual, riscando alguns pontos da última e “vigente” LDBEB (BRASIL, 9.394, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM,

---

<sup>15</sup> A medida provisória, inicialmente, delimitou prejuízos aos componentes de Arte, Sociologia e Filosofia, além da Educação Física. Obviamente, não os componentes em si, mas sim o fato de os jovens não terem acesso a esses campos complexos e tão ricos de conhecimentos universais é que acarretarão uma geração futura “estática”. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>>. Acesso em: 23 set. 2016. Posteriormente, o relator da medida provisória refez a alteração quanto aos componentes de Educação Física e de Artes, recolocando-os como obrigatórios nesta etapa da Educação Básica.

BRASIL, 2012) e do terceiro Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014) em “andamento”. Listo, a seguir, alguns indicativos projetados pela MP.

A primeira versão da MP 746/2016 exibiu muitas prerrogativas preocupantes, entre elas, em destaque: a não obrigatoriedade dos componentes de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia; o direcionamento de um caminho de tempo “integral”, em sentido distorcido, com a aceção de aumentar a carga do trabalhador (professores, funcionários e gestores) e desconsiderando que muitas escolas públicas não têm como dar suporte à gestão/infraestrutura; a falta de educadores específicos para cada área de formação; a assunção, por parte dos sistemas de educação, da busca pelo aumento dos seus dados avaliativos, através dos exames externos (nacionais e internacionais), realizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), comprometidos a “melhorarem” por conta do “treinamento” aos seus jovens; a inserção, no Art 36, de uma quinta área de conhecimento, designada como “formação técnica e profissional”, indicando a tendência a vigorar novamente a histórica dualidade do Ensino Médio; além do mais, propõe que pessoas “de notório saber” possam ministrá-las sem, necessariamente, serem licenciadas; entre outros pontos paradoxais.

Concomitante com a MP está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata de toda a Educação Básica. O Ensino Médio, assim como as demais etapas, encontra-se na fase de transição, da segunda para a terceira e última versão da BNCC. A sanção oficializada pelo presidente Temer (PMDB), assim como a MP realizada anteriormente à conclusão da BNCC, apresenta contradições, porque a própria MP deverá ser guiada de acordo com os pilares básicos da BNCC. Conforme o discursado publicamente, a Educação Física estaria como componente curricular obrigatório na última versão da MP, no âmbito do Ensino Médio. Entretanto, outros componentes curriculares extremamente necessários para uma educação mais humanística ficariam, contraditoriamente, de fora, como a Filosofia, a Geografia, a História e a Sociologia.

Esta pesquisa não tem o intuito de entrar na discussão da BNCC e seu campo minado, no entanto, visou-se elencar alguns pontos preocupantes da mesma. Em relação às versões e correlações da BNCC com a Educação Física e o Ensino Médio, os primeiros dois cadernos apresentaram a noção da obrigatoriedade de um currículo mínimo, justificada pelo Ministério da Educação (MEC) como direito dos estudantes, através dos objetivos de cada conteúdo e aprendizagens. A outra parte do currículo da BNCC, a parte diversificada, ficaria a cargo de cada sistema e escolas, seguindo o que a própria LDBEB (BRASIL, nº 9.394, 1996) já projetou há duas décadas.

Conforme alguns dos fragmentos extraídos da segunda versão (BRASIL, 2016), a Educação Física no Ensino Médio deve projetar o protagonismo estudantil, por meio da coletividade social e de práticas corporais problematizadoras. De acordo com o mesmo documento, o componente deve tratar diferentes relações, integrando seus conhecimentos dialeticamente, perpassando pelas abordagens pedagógicas biológicas e socioculturais, proporcionando a interação entre ambas.

A perspectiva geral da BNCC reforça novamente a característica histórica de disputa curricular no Ensino Médio. Da mesma forma, há diversas configurações espalhadas no Brasil, de distintos *ensinos médios* (SILVA, 2015). Nora Krawczyk (2014, p. 26) apresenta, atualmente, a existência de até seis modalidades/formatos possíveis do Ensino Médio estar organizado. Sua não identidade direcionou uma múltipla possibilidade de propostas:

Ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno); Ensino médio integrado à educação técnico-profissional; Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; Ensino médio integral (ou jornada completa); Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); Ensino médio integral com gestão compartilhada.

O Ensino Médio pode ser considerado o gargalo e a mais emblemática fase da educação brasileira, num todo, não se trata apenas de um entrave na Educação Básica, pois está conectada, tanto ao Ensino Fundamental, como ao Ensino Superior. Etapa esta que é a mais recorrente em vários momentos da história, quanto às reformas, alterações e imposições de políticas públicas educativas quantitativamente.

A etimologia da terminologia *médio* sofreu alterações em relação ao processo histórico educativo. Na Grécia Antiga, quando se chegava ao médio, significava que o indivíduo tinha alcançado grandes conhecimentos de mundo e do seu contexto, pois, acima dessa dimensão, estariam apenas os grandes sábios e filósofos (NOSELLA, 2015). Contemporaneamente, dentro do âmbito educacional, sua interpretação exalta a ideia de uma simples transição ou uma nomenclatura utópica, posicionada entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior (CARNEIRO, 2012), e/ou do Ensino Fundamental à entrada rápida ao mercado de trabalho.

O componente curricular da Educação Física também conteria conexões com a perspectiva grega, sendo considerada uma área “bígrafa” (informação verbal<sup>16</sup>), por ser remanescente e oriunda tanto do ponto de vista do latim, como da própria Grécia. Isto é alusivo a mesma, pois o verbete de “educação” é originário do latim, e a palavra “física”, do

---

<sup>16</sup> Mauro Betti, *III Fórum de Pesquisadores de Sub-áreas Sociocultural e Pedagogia da Educação Física* (palestra), UFRGS, RS, 03/06/2016.

grego. De acordo com esta conjunção unificadora complexa, os entraves do componente não se resolveriam plenamente, mas sim, devem estar administrados sempre continuamente. Alguns destes conflitos nas escolas apresento a seguir.

### **2.1.2 Educação Física para quê e para quem: olhares divergentes nas Escolas**

Atualmente, os sentidos da presença e do significado do componente no Ensino Médio podem apresentar distorções entre os sujeitos em relação a como eles vivem as práticas corporais em distintos tempos e espaços. Mas, como pensar nesses aspectos se, na prática, as estruturas criam condições contrárias à prática da Educação Física na escola? Como vimos, no caso das turmas e escolas pesquisadas, o número de alunos presentes nas aulas de Educação Física era muito reduzido, uma vez que eram aulas ofertadas em turno oposto, horário em que muitos estão trabalhando. Além do horário da oferta, o direito à Educação Física no Ensino Médio acaba sendo limitado também em virtude de legislação específica.

No ano de 1971, pelo Decreto nº 69.450, a Educação Física poderia ser facultativa aos estudantes, nos seguintes casos: discente trabalhando 6 horas ou mais diariamente do ensino noturno; ter mais de trinta anos de idade; estar prestando serviço militar, ou outra situação que contenha a obrigatoriedade de práticas de Educação Física; e caso tenha prole. A partir da Lei nº 10.793 de 2003, o âmbito da condição facultativa do trabalho, foi estendido para qualquer discente, desde que se enquadrassem nos mesmos moldes da lei original. Nas *Escolas A e B*, grande parte dos alunos integrantes das turmas empíricas desfrutava deste direito.

Quanto ao grande número de alunos da *TA* com atestados facultativos das aulas de Educação Física, o docente da classe narrou para não haver uma visão generalista, pois os alunos em grande parte necessitavam trabalhar. Porém, a pesquisa compreendeu que outra parcela dos discentes era proveniente de atestados contendo documentos falsos e com a conivência paradoxal dos próprios responsáveis dos estudantes, infelizmente. Como uma situação conflituosa presenciada durante uma aula, que descrevo a seguir:

*Na aula de hoje, alguns acontecimentos com tensões estiveram latentes. Logo quando o professor chegou, acompanhado dos alunos na quadra, enquanto o mesmo estava pronto para fazer a chamada, alertei-o sobre o seguinte: “professor, aquele seu aluno na quadra do lado (não a que estávamos), tem muita coragem de vir treinar naquele projeto esportivo concomitante com o horário da sua aula de Educação Física. Deve ter um atestado”. O docente não havia se dado por conta, e para localizar o nome deste estudante no caderno de chamadas, deslocou-se até a Secretaria da instituição, para compreender de qual atestado este discente dispunha (trabalhar 6 horas diárias; ter mais de trinta anos de idade; estar prestando serviço militar, ou outra situação que contenha a obrigatoriedade de práticas de Educação Física).*

*Física; e caso tenha prole). Na volta, o professor conversou com o específico estudante individualmente, para que o mesmo fosse imediatamente à Secretaria resolver sua pendência, pois o seu atestado não era relacionado às práticas de Educação Física e, sim, no campo do dever de estar trabalhando (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2016).*

As indagações que surgiram nesta apreensão foram: estes possíveis estudantes e responsáveis fraudulentos conteriam quais visões da Educação Física no Ensino Médio? Por quê? Dentro da *Escola A*, o PPP apresentava a Lei 10.793 de 2003, como fato indispensável aos alunos, principalmente, na etapa do Ensino Médio.

O Supervisor Escolar da instituição proferiu críticas ao caráter contemporâneo da área, demonstrando uma espécie de saudosismo quanto à Educação Física do “passado”. A sua visão faz relações com as distorções de significados e funcionalidades da área, que ainda estão amarradas às escolas e à sociedade. Essa percepção foi assim narrada:

*Eu acho que a disciplina da Educação Física no Ensino Médio, comparando com o meu tempo, em que eu era aluno, eu vejo assim, que houve uma desqualificação muito grande. Eu lembro, na minha época, que a gente tinha diferentes modalidades esportivas, a gente era estimulado a participar de competições. Não havia matação (sic) de aula de hoje, de atestados que os alunos colocam [...]. (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A).*

O professor da *Escola A*, ao ter um olhar mais amplo da realidade e dos fatos, indica que o trabalho estudantil deve estar presente na vida dos estudantes, pela própria lei que oferta à prática facultativa do componente. Porém demonstra, também, que existem indícios de atestados falsos apresentados pelos discentes para que não tenham aulas de Educação Física. Martins (2015) corrobora que tais tensões da Educação Física nas escolas podem ser influenciadas pelo ponto facultativo da frequência nas aulas do componente, mas o Estado tem o dever de garantir e zelar pelo direito da Educação Básica a todos os indivíduos, assim como o aluno, nas aulas do componente, caso necessite realmente, pode e deve fazer o uso desta prática facultativa legalmente.

No contexto geral da “matação” dentro da realidade da *Escola A*, o professor ponderou:

*Alguns alunos que não estão na aula, porque realmente estão trabalhando, então têm motivo de verdade para não estar. E esses alunos eu acho que eles estão ganhando, porque estão trabalhando, estão aprendendo. Mas têm aqueles que não vêm porque não querem. Esses eu acho que perdem, porque da totalidade, não fazem nada de atividade física, tem a questão de misturar com a gurizada, de socialização que perdem também. Porque a Educação Física é um momento*



*divertido, onde os alunos dão risadas, correm, pulam e vão cada vez superando outros novos desafios e aprendendo (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>17</sup>.*

Da mesma forma, o número de discentes nas aulas de Educação Física da *Escola B* e *TB* era muito alto. O professor da *TB* disse que havia alunos que trabalhavam no turno oposto, mas estavam presentes nas aulas de Educação Física porque as aulas de outras turmas – que não fizeram parte da pesquisa empírica – eram organizadas no turno regular. Outros estudantes da *TB*, que tinham aulas de Educação Física no turno oposto, não vinham às aulas por estarem realmente trabalhando. Mas havia um caso peculiar na instituição: alunos que tinham aulas de Educação Física e trabalhavam no turno oposto, mas somente no dia das aulas do componente estavam presentes na escola, e não no ambiente de trabalho. Nesse âmbito, percebi que a ideia de trabalho ou “*matação*” estava relacionada ao modo de organização dos horários das aulas de Educação Física nas escolas. Além de, logicamente, da necessidade de grande parte dos estudantes estarem nessa condição social desde cedo.

A vida escolar de um jovem de escola pública, que estuda e trabalha concomitantemente, é muito diferente de um estudante que não realiza nenhum serviço. A visão do professor da *TB* é de que, realmente, os estudantes têm uma vida complicada desde cedo, e que acabam se distanciando das aulas e vivências da cultura corporal do movimento do componente.

*Teve um dia que fiquei indignado, e perguntei ao aluno: pô cara, por que tu não vens na Educação Física? Ou se tu vens, mas não quer fazer? Aí, ele me explicou como era o dia dele. Acordava às 7 horas da manhã, vinha à escola até ao meio-dia. Após, começava às 13h30 minutos e trabalhava até às 20h-21h. Eu pensei um monte de coisas, como as oportunidades na frente que seriam barreiras, pela falta de tempo para estudar. E acontece bastante isso no colégio aqui, não é todo mundo que vai à faculdade (DOCENTE DA ESCOLA B)<sup>18</sup>.*

Além da condição estudante-trabalhador e de um possível futuro desconectado dos estudos, de acordo com Souza Júnior e Darido (2009), alguns pontos fazem relação a esta cultura das dispensas: aulas do componente curricular fora do horário regular dos demais componentes, semelhantes às *TA* e *TB* (*DIÁRIO DE CAMPO*); falta de critérios mais rígidos ao interpretar e controlar os atestados apresentados pelos discentes, sendo a mesma percepção visualizada pelos docentes das *Escolas A* e *B* (*DIÁRIO DE CAMPO*); as expressões de resultados da avaliação, sejam em notas e/ou conceitos, não apareceriam em muitas escolas aos alunos amparados pela Lei nº 10.793, do ano de 2003, fazendo a cultura corporal

<sup>17</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>18</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

enquadrar-se contraditoriamente numa invisibilidade pela própria legislação, e por sua própria (des)função.

Conforme Souza Júnior e Darido (2009), as escolas poderiam criar estratégias avaliativas para não ausentar os conhecimentos da cultura corporal da vida desses estudantes, sejam legalmente ou não amparados. Uma sugestão dos mesmos autores seria a escola e o componente adotarem uma avaliação paralela; fato esse que apenas o docente da *TA* concedeu somente no 1º trimestre. O professor da *Escola B* relatou que fez um trabalho compensatório, mas o modelo nunca chegou às mãos do pesquisador, apesar da frequente indagação do autor sobre o documento no campo observacional. Esta relação avaliativa paralela do componente no Ensino Médio está inserida no próximo subcapítulo, especialmente conectada ao ENEM.

### **2.1.3 A Influência do ENEM e da pedagogia das competências na avaliação da Educação Física Escolar**

Em virtude de somente a *Escola A* ter disponibilizado um modelo de trabalho compensatório à pesquisa, é a partir do contexto da mesma e de sua avaliação paralela que este subcapítulo se deteve a incursionar. A avaliação paralela da *TA* foi baseada em três etapas:

*Na primeira etapa serão pesquisados alguns conceitos relacionados à Educação Física e atividades físicas de modo geral. Na segunda etapa, apoderando-se dos conceitos pesquisados, o aluno deve elaborar uma redação, seguindo as orientações específicas da atividade. Na terceira e última etapa serão respondidas cinco questões que simulam questões do ENEM, onde os temas são relacionados à Educação Física (TRABALHO COMPENSATÓRIO DO 1º TRIMESTRE DA ESCOLA A).*

Os conceitos solicitados pelo professor da *TA* se aproximavam de abordagens do campo biológico, como: “saúde, qualidade de vida, sedentarismo, dieta e boa forma”, entre outros. Já as cinco questões alusivas ao ENEM foram de interesse do âmbito dos conhecimentos na matriz referencial do exame externo (BRASIL, 2009). Da mesma forma, percebeu-se a escolha de temas conectados às concepções da saúde, o que aproximaria a abordagem da promoção da saúde. As opções temáticas das questões foram: (in)atividade física; síndrome da vigorexia; estereótipos de belezas; mudanças de hábitos; e a importância da ginástica laboral (*TRABALHO COMPENSATÓRIO DO 1º TRIMESTRE DA ESCOLA A*).

Faz parte do movimento da Educação Física no Ensino Médio contemporâneo sua relação com o ENEM (BRASIL, 2009). Talvez o alto número de amparos frequentes e os

atestados falsos nem sempre se correlacionem com a real necessidade da Lei nº 10.793, do ano de 2003. O ENEM ainda carece de pesquisas mais aprofundadas e específicas dentro das partes do seu conjunto, como no caso de “não haver” Educação Física para quem cursa o Ensino Médio noturno (FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013), ou no descolamento do ENEM para os estudantes que não fazem Educação Física, pois estão amparados das aulas do componente, mas que, no exame, têm que responder a algumas questões específicas da cultura corporal.

A Educação Física, na matriz referencial política deste exame, compõe a área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo mais percebida visual e concretamente na competência três (3) do documento governamental, delimitando as seguintes projeções como habilidades a serem adquiridas:

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade: reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social; reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas; reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2009).

Sabe-se que as metamorfoses iniciais desde o ENEM original até então, resultam caracterizá-lo como um novo vestibular<sup>19</sup>. Essa concepção de regulação do Estado, por meio de associá-lo a uma significação de educação utilitarista, faz a Educação Física atual atentar para as influências do ENEM em seu próprio presente (BELTRÃO, 2014).

De acordo com Cappelletti (2005), a política educacional do ENEM nasce num ambiente em que o governo brasileiro reforça o capitalismo, incentivando uma ideia coercitiva. Segundo Oliveira e Garcia (s.d.), o Estado impôs a condição de regulador e avaliador impulsionado por meio do Banco Mundial.

As políticas públicas implantadas pelo governo federal na década de 1990, caminham na contramão das propostas teóricas crítico-humanísticas que concebem a avaliação como processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador. Instala-se oficialmente a tradição de provas, numa postura equivocada do ponto de

---

<sup>19</sup> O ano de 1998 originou o segundo exame avaliativo da gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), denominado ENEM (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006), que objetivou avaliar as “competências” (RAMOS, 2011). Hoje, o mesmo é um processo seletivo em muitas universidades do Brasil, inclusive no exterior, como Portugal. Essa década, de 1990, caracterizou o fundamento avaliativo em prol do monitoramento do âmbito do trabalho (DURAN, 2003), no qual foi promovida uma série de modelos e medidas avaliativas, associando o instrumento avaliativo a favor da “qualidade” (DURAN, 2003). Mas o que significava de fato a qualidade, vivendo em um país desigual e um governo de cunho neoliberal? O monitorar a qualidade referir-se-ia à medida do produto em espécie de classe, agregada ao produtivismo e à eficácia por políticas neoliberais de avaliações, de cunho mercadológicas e regulatórias, como por exemplo, as avaliações externas padronizadas.

vista político, pedagógico e ético (CAPPELLETTI, 2005, p. 119).

Arelaro (2016, p. 52) afirma que as avaliações externas atuais também reforçam a competitividade educacional das escolas, diferentemente do século passado, pois agora estão divulgados publicamente todos os resultados à sociedade, “por escolas, cidades, rede, ranqueando-as”. Tal situação estimula a concorrência desigual entre sujeitos, classes e instituições escolares. Nessa condição histórica, o ENEM expõe o aluno na linha em que o sucesso e o fracasso dependem unicamente do esforço individual, ocultando os contextos e conceitos sociais que interferem no processo. Por isso, não se trata de ser contrário às avaliações externas, mas o modo delas visarem uma noção de competição, internalizando o setor mercadológico na cultura escolar e influenciando nos processos de avaliação de cada instituição, devem ser superados. Além do mais, as avaliações externas deveriam favorecer as reais transformações educacionais associadas ao aprendizado, e não aumentar as cobranças de melhorias associadas à competitividade (OLIVEIRA; GARCIA, s.d.).

Além da busca constante pela competitividade conectada ao capital, a *Escola A* associou a avaliação à história tradicional do Ensino Médio: regular a entrada de discentes no Ensino Superior, seja por vestibulares – agora, pelo próprio ENEM, já considerado outro modelo de avaliação mercadológica- seja por um segundo vestibular (CARNEIRO, 2012).

A avaliação paralela da Educação Física na *Escola A* contribuiu para uma melhor apreensão de qual foi o modelo e a concepção de avaliação que esta comunidade objetivou na sua realidade. O professor de Educação Física da escola considerou que a cobrança de conteúdos em projeções competidoras dentro da realidade era propícia e correta, em virtude de compará-las com outras experiências suas em distintas localidades sociais. Inclusive, o mesmo afirmou que a instituição planejou e implantou um exemplo analógico ao certame do ENEM, visando o “treinamento” (adestramento) dos estudantes do EMP.

Esse modelo de avaliação está conectado à ideia de educação capitalista, que visa à competição e à avaliação é um dos meios para direcioná-la e incentivá-la neste percurso. Nesse ponto, a ideia da avaliação externa do ENEM esteve muito latente nas concepções avaliativas da *Escola A*. Portanto, um dos modelos avaliativos vinculados e projetados na *Escola A* está a serviço da regulação e da competição por meio do ENEM.

*Na mesma proporção, eles (escola) fizeram um simulado (2016). Então, até em função do que aconteceu, que a gurizada saiu esgotada da prova e foi feito tudo nos moldes do ENEM. O mesmo tempo de prova, o mesmo número de questões e tudo. E eles (alunos) saíram esgotados. Então, eu acho que vai depender (a avaliação) da onde está cada colégio. Aqui é um nível, até vejo professores fazendo, em que o cara tem que cobrar conteúdo, cobram de acordo com um nível de*

*cobranças boa, porque, de acordo com o que o cara (discente) vai precisar, porque depois ele vai fazer o ENEM (DOCENTE DA ESCOLA A)*<sup>20</sup>.

A forma de abordagem avaliativa imposta por esta escola foi baseada na regulação, inclusive, na disciplina corporal de projetar os sujeitos a aguentarem tempos padronizados, mecanizando os estudantes (física e mentalmente) e punindo-os. A prática deste modelo tem caráter coercitivo, pois joga todos num mesmo *balaio*, independente das inúmeras diferenças que a própria instituição promove. Da mesma forma, o ENEM atual é percebido por diferentes sujeitos como um exame de maratona, por levar os participantes a um estado de exaustão e de extremo desgaste físico e psicológico, fato que a *Escola A* implementou no seu cotidiano<sup>21</sup>.

O capitalismo demonstrou e continua apresentando a sociedade por si, a qual jamais se humanizará em sua gênese nesse sistema, muito menos possibilitará uma educação verdadeira e emancipatória (ALMEIDA; AIRES, 2014), e isso está amarrado aos modelos e concepções avaliativas emergentes. Atualmente, a educação tem um enorme desafio, que é o de difundir os seus fidedignos valores, a fim de fazer o enfrentamento das distorções não democráticas objetivadas pelo Estado mínimo liberal. Conforme Almeida e Aires (2014, p. 48), é preciso seriedade, porque “as escolas, em sua maioria, estão cada vez mais permeadas pelos valores antiéticos do capitalismo: individualismo, concorrência etc”. Em contrapartida, de acordo com esta avaliação competitiva do ENEM, apoiada e projetada pela instituição, a visão do Supervisor Escolar insere-se em uma determinada consciência, como o mesmo narrou:

*Uma sociedade mais humana, mais igualitária, mas não pode fugir da lógica do capital. Então, o mundo que nós temos hoje é esse. É se enquadrar nesse mundo e tentar humanizar ele, agora fugir da lógica neoliberal, fugir da competição, da excelência, não é assim que funciona e nem vai funcionar (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)*<sup>22</sup>.

O caráter de um projeto educativo conservador, inserido não só no Brasil, mas em distintos países latinos, provocou e provoca a consolidação de diferentes classes sociais. Isso também resultou em dicotomias, nas quais se reconhece, atualmente, que essa forma de ciência clássica da modernidade impôs uma padronização do ensino e, conseqüentemente, de avaliação. A busca do caminho da compreensão da avaliação da Educação Física extrapola as

---

<sup>20</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>21</sup> Essas condições desumanas do ENEM foram recentemente confirmadas em narrativas de distintos indivíduos, por meio das redes sociais e endereço eletrônico, que ainda apresentou algumas reformulações para o exame, a partir deste ano corrente: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/exatas-x-humanas-nova-divisao-das-provas-do-enem-2017-e-alvo-de-criticas.ghtml>. Acesso em 10 de março de 2017.

<sup>22</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

práticas das salas de aula, onde ela deve ser apreendida e ir para além das paredes escolares, pois, historicamente, o ato foi associado como objetivo de estado, governo e sociedade.

A história do sentido da educação do componente da Educação Física no Ensino Médio demonstra que a disciplina tem uma função importantíssima no cotidiano escolar, mas pode estar atravancada em alguns lugares e momentos específicos por diversas causas e distorções de significados. Sua legitimidade, sua identidade, bem como, sua própria avaliação, está projetada com o sentido que cada abordagem visa. No caso a seguir, pretendeu-se apresentar as abordagens pedagógicas do componente curricular, correlacionando-as, historicamente, com a avaliação.

## 2.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

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 processadas (PRATES, 2000). 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 as produções 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 trabalho (NORONHA, 2006). A avaliação escolar, sobretudo a partir de uma 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 de saúde e física, em conjunto com provas corporais de distintas modalidades esportivas, para o ingresso em cursos Superiores de Educação Física (KRUG; KRUG, 2015)<sup>23</sup>. Esta caracterização da avaliação somava-se à tradicional prova do vestibular, de cunho classificatório, competitivista e excludente, à qual a origem do Ensino Médio (ensino secundário) esteve, e está, muito associada (FONSECA, 2016).

A Educação Física brasileira foi implantada pelo modelo jesuítico, através da prática da ginástica, que se solidificou pela ênfase na conduta corporal resgatada no período da modernidade<sup>24</sup>. Na busca pela formação de um ser humano moderno (NEIRA; NUNES, 2009) e por uma sociedade mais atualizada ao seu tempo (BRACHT, 2016), 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 capitalismo (SOARES, 1994).

Segundo Ohlweiler (1993), 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 padronizada (ESCUADERO, 2011).

O Brasil conteve, principalmente, três modelos da vertente ocidental, apresentados a seguir, em ordem progressiva. Estes são: a ginástica alemã, a sueca e a francesa<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Marinho (2010) 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 (2010, p. 109) 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.

<sup>24</sup> 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) (NORONHA, 2006).

<sup>25</sup> Ressalto que os nomes dos precursores de cada método ginástico, muitas vezes, são divergentes na literatura sobre o tema. Nesse quadro foram utilizados os nomes mais recorrentes nas obras pesquisadas.

Quadro 06 – origens dos principais métodos ginásticos ocidentais implantados no Brasil

ORIGEM	CONTEXTO GERAL	ABORDAGEM	ALGUMAS CRÍTICAS
<b>ALEMÃO</b> 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.
<b>SUECO</b> Per Henrik Seing (1776- 1839)	Foi proposta por Rui Barbosa. Ancorou-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.
<b>FRANCÊS</b> 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.

Fonte: ilustração elaborada pelo autor, baseando-se em: Betti (1991); Marinho (1957); Mauad (2003); Melo (1999); Ohlweiler (1993); Soares (1994).

Historicamente, a avaliação brasileira também funcionou como ferramenta que comandava o currículo. Esta relação à Educação Física escolar, independentemente do modelo ginástico, a partir de 1900, tornou 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 para a população. A abordagem pedagógica no período foi chamada de higienista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). A avaliação, nesta concepção, delimitou as práticas de exames, realçando o aspecto físico e as condições de higiene, assim como medidas e testes de aptidão física do desempenho atlético (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011). A ginástica e/ou a Educação Física, principalmente dentro desse contexto, objetivou a busca por corpos robustos e alusivos a uma classe, promulgando controvérsias e incentivando massificações de preconceitos na esfera da sociedade.

Essa interface do campo da saúde influenciou no uso quase excessivo de exames biométricos, fichas e fichários conceituados para a avaliação da Educação Física. Não raro, segundo Darido (2007), 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 do “fraco” ao “excelente” (DARIDO, 1999). Deste 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 influenciou a avaliação da Educação Física (CUPOLILLO, 2008). Sob essa influência, a avaliação buscava observar o controle da atenção e dos comportamentos dos discentes, incluindo outros instrumentos avaliativos, e não apenas a tradicional prova (FERREIRA, 2002; SAUL, 2010).

Segundo Betti (1991), 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 sociedade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). A avaliação, nesse modelo, também se baseava em exames dos aspectos físicos para averiguar a aptidão física em sentido de rendimento (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011)<sup>26</sup>. Como exemplo, Chaves Junior (2006) 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

---

<sup>26</sup> Ainda a ordem (não) progressista no período do Estado Novo preconizou à Educação Física um caráter fascista, aumentando ainda mais as desigualdades sociais (BETTI, 1991).

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 físicas<sup>27</sup>. 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 escolar (CHAVES JUNIOR, 2006).

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 forças, 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 contextos (CUPOLILLO, 2008).

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, este modelo centrou na condição do aluno como produto e no tempo como fundamentação para a formação do mesmo, num cenário em que o professor 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

---

<sup>27</sup> 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.

função específica, diferente dos demais colegas. Contudo, seguiu-se com o controle do ritmo, da velocidade, dos movimentos repetitivos, como no taylorismo.

A partir de 1945 predominaria a abordagem pedagógica da Educação Física chamada de Pedagogista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Além da ginástica francesa, o componente atentava para os esportes, devido ao aumento de sua popularidade (SOARES et al., 2012). Entretanto, na visão de alguns autores, os esportes se objetivaram em uma proposta (anti)pedagógica, com fins no tecnicismo e na mecanização das aulas de Educação Física (MARINHO, 2010; NEIRA; NUNES, 2009).

Salienta-se que, até hoje, os esportes são considerados os *carros-chefes* dos conteúdos da Educação Física escolar pelos sujeitos desse estudo, especialmente os indivíduos da *Escola B (DIÁRIO DE CAMPO)*. Isso também ficou evidente nos planos de estudos das duas escolas (*Escolas A e B*), e nos discentes de ambas as instituições que, na mesma direção, demonstraram maior interesse nessas práticas da cultura corporal, sendo, muitas vezes, as mais requisitadas nas duas localidades (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Para Ohlweiler (1993), 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 movimentos repetitivos que direcionavam à mecanização do corpo e à fragmentação da mente. Entre o período de 1960 a 1970 predominaria a abordagem pedagógica denominada de competitivista, baseada na lógica da produção do estudante atleta, herói desportivo, e associada ao modelo do tecnicismo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

Com a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 5.692, 1971) inseriu-se um contexto que possibilitou à avaliação ser pensada na direção “qualitativa”<sup>28</sup>. Conceitos como os de autonomia institucional e de dados qualitativos sobrepostos aos quantitativos, dentre outros (ROMÃO, 2011), 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 internacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). No componente, era comum que aulas estivessem vinculadas ao rendimento da aptidão física e/ou

---

<sup>28</sup> Com o golpe civil-militar no ano 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).

desportiva, conforme princípios militares (MARINHO, 2010). Nessa conjuntura, Barbosa (2014, p. 131) 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 Bloom<sup>29</sup> influenciou várias etapas educacionais, assim como as formações de professores e as novas legislações educacionais. Até mesmo no âmbito do 2º Grau, ao basear-se na classificação dos discentes através da lógica comportamental (FERREIRA, 2002; SAUL, 2010), Luckesi (2011) 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 Souza (2014, p. 40), o conjunto desses fatos apresentou uma semelhança em relação à caracterização dos processos avaliativos: “a seleção e a exclusão”. O que nos permite, hoje, novamente, inferir certa analogia com o vestibular e as preocupações de discentes da *TB*, percebidos quanto ao âmbito da memorização deste mesmo processo (*DIÁRIO DE CAMPO*, 15/06/2016).

Alguns procedimentos didáticos de práticas americanas e europeias direcionaram a avaliação da Educação Física escolar, sem de fato alterá-la (OHLWEILER, 1993). 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 social (informação verbal<sup>30</sup>).

As perspectivas avaliativas sociais e pessoais da Educação Física foram determinadas, muitas vezes, por meio de questionários. A transição de uma avaliação em formato restrito em direção a uma mais “ampla” foi muito padronizada e tecnicista. Faria Júnior (1969) também criticou esse processo, ao dimensionar a importância do procedimento da avaliação tratar basicamente dos aspectos físicos, deixando de serem ratificados princípios relativos à

---

<sup>29</sup> A perspectiva avaliativa de Bloom era baseada no positivismo e no tecnicismo, o qual foi desenvolvido pelo próprio, com uma concepção de classificar os comportamentos dos alunos durante o processo educacional (FERREIRA, 2002).

<sup>30</sup> NUNES, César. *Redefinindo os espaços educativos: lugares de ser feliz* (palestra), Instituto Federal, Santa Maria, RS, 09/06/2016.

individualidade comportamental e às personalidades. O mesmo autor entendia tanto a qualidade como a quantidade de aprendizagens, demonstrando a 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” (FARIA JÚNIOR, 1969, p. 301).

Mesmo assim, na década de 1970, a avaliação da Educação Física tentou movimentar-se para um caráter mais humanista, contrariando a pedagogia tecnicista (SOUZA, 1993). Em alguns casos, a avaliação procurava impulsionar os aspectos internos e psicológicos evidenciados por cada discente durante as suas participações nas aulas, apresentando o instrumento da autoavaliação para realçar as experiências individuais e singulares. Uma nova tendência de 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 e Krug (2015), na avaliação nacional da Educação Física, até a década de 1980, não havia materiais para dar conta de uma maior clareza deste fundamento e 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 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 Dick (1980), 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 Otañez (1986), que demonstrou sugestões de ampliação às possibilidades da avaliação brasileira, como: que ela

fosse baseada na ideia de processo; que ocorresse de forma contínua e realizada em diferentes campos (cognitivo, físico, afetivo, etc.); que abrangesse uma avaliação prática (no sentido de não ser burocrática); que seus resultados não fossem vistos como produtos, mas como suportes para (re)planejamentos; que inserisse testes e/ou provas de aptidão física (anatomia humana, fisiologia e psicologia), aptidão funcional (sistema cardiovascular e respiratório) e de eficiência física (condição atlética contendo baterias), e, também, que não reduzisse a avaliação por 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 timidamente (SAUL, 2010)<sup>31</sup>.

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 Garcia (s.d, p.5):

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 populares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). De acordo com González e Fraga (2012, p. 41), 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.

---

<sup>31</sup> Com o passar dos anos, obras e tendências discutiam a avaliação positivista e buscavam uma escola e uma educação democrática. Autores como Demo, Luckesi, Hoffmann, Saul, entre outros, são alguns exemplos nesse sentido.

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 do Ensino Médio Politécnico. Se é possível perceber que ambos se metamorfosearam nas últimas décadas, não é adequado pensar que esses movimentos colocaram fim às características das abordagens mais tradicionais que marcaram a trajetória da avaliação da Educação Física Escolar. 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 manifestaram nas práticas avaliativas das turmas A e B.

### 2.3 RESSIGNIFICAÇÕES DE ABORDAGENS PEDAGÓGICO-AVALIATIVAS NAS ESCOLAS E NOS SUJEITOS

A partir da década de 1980, as abordagens pedagógicas da Educação Física evidenciaram o âmbito popular com o seu olhar a serviço da classe trabalhadora, por meio das lutas de classes, contrariando as ordens dominantes e conservadoras (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Na verdade, houve um *boom* da pedagogia crítica, existindo um movimento literário maior do que em relação aos períodos anteriores. 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 diferentes (OHLWEILER, 1993). A Educação Física continuou imbricada de práticas reprodutivistas e reducionistas em boa parte da década de 1980 (KRUG; KRUG, 2015), apesar de sua imersão no debate em prol de uma abordagem mais progressista.

Após a ditadura militar, conforme aponta Pellegrinotti (1993), houve certa ressignificação do componente, especialmente no Ensino Médio. Embora a tendência da avaliação crítico-social procurasse promover os conteúdos socioculturais avaliando-os de acordo com o debate crítico construído pelos sujeitos, esta abordagem avaliativa ficou abaixo da avaliação tradicional nas práticas e conceituações entre os educadores (SOUZA, 1993).

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 hoje (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). O que se reafirma é a importância e a necessidade da conjugação da historicidade para o seu amanhã, e um dos meios defendidos neste presente estudo foi através do conhecimento e das compreensões de abordagens pedagógico-avaliativas que visassem à superação de certas

dicotomias no âmbito da avaliação. Nem mesmo os precursores de cada abordagem pedagógica evidenciaram a temática da avaliação com a devida importância.

Em síntese, as abordagens pedagógicas analisadas na fase da pesquisa bibliográfica podem ser apresentadas conforme síntese expressa nos quadros abaixo.

Quadro 07 – Abordagens pedagógico-avaliativas desenvolvimentista e de promoção da saúde

Abordagens Pedagógicas / Precursores teóricos	Funcionalidades básicas	Práticas	Avaliação
<p><b>Desenvolvimentista</b></p> <p>Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p><b>Promoção da Saúde</b></p> <p>Dartagnam Pinto Guedes e Markus Nahas.</p>	<p>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 entre atividade física, aptidão física e saúde.</p>	<p>Várias possibilidades de vivências corporais, como os testes de aptidão física. Todos como meio para promover a mudança do estilo de vida.</p>	<p>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 aspectos de crescimento morfo-funcional do organismo humano.</p>

Fonte: ilustração elaborada pelo autor a partir de Correia (2011); Darido (2003; 2007); Escudero (2011); Freitas (2008); Gonçalves (2006); Krug e Krug (2015); Neto e Assunção (2005).

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 08 – Abordagens pedagógico-avaliativas psicomotora, construtivista-interacionista, e de jogos cooperativos

<b>Abordagens Pedagógicas / Precursores teóricos</b>	<b>Funcionalidades básicas</b>	<b>Práticas</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Psicomotricidade</b></p> <p>Airton Negrine e Mauro Guiselini.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p><b>Construtivista-Interacionista</b></p> <p>João Batista Freire e Antônio de Azevedo Barros Filho.</p>	<p>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. 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.</p>	<p>Jogo simbólico, de regras, brincadeiras populares e tradicionais, podendo utilizar inúmeros materiais. Evidencia práticas de distintas habilidades motoras.</p>	<p>Contém um sentido de processo, não sendo autoritária ou punitiva, sobressaindo o qualitativo. Da mesma forma, contempla bases sobre o comportamento, a cognição, 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.</p>
<p><b>Jogos Cooperativos</b></p> <p>Fábio Otuzi Brotto.</p>	<p>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.</p>	<p>Brincadeiras, jogos, musicalidade, ludicidade, esportes e atividades físicas. Busca a variedade de habilidades motoras.</p>	<p>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,</p>

			afetivos e sociais no âmbito da transformação coletiva. Sugere um trabalho com uma nota coletiva e individual.
--	--	--	--

Fonte: ilustração elaborada pelo autor a partir de Correia (2011); Darido (2003; 2007); Escudero (2011); Fernández-Río et al. (2015); Freitas (2008); Gonçalves (2006); Krug e Krug (2015); Neto e Assunção (2005).

O terceiro quadro compreendeu as abordagens pedagógicas e avaliativas, marcadas, sobretudo, pela pedagogia crítica e progressista (GONÇALVES, 2006), e que estariam mais conectadas às ciências humanas. São elas: aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória e, mais recentemente, os PCNs + do Ensino Médio. Todas as abordagens deste módulo se diferenciam da identidade da Educação Física centrada nos conhecimentos biológicos e fisiológicos, mas sem recusá-las, buscando um enfoque mais aberto aos parâmetros sociológicos, antropológicos, filosóficos, culturais e históricos.

Quadro 09 – Abordagens pedagógico-avaliativas aulas abertas, sistêmica, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória e PCNs + do Ensino Médio

<b>Abordagens Pedagógicas / Precusores teóricos</b>	<b>Funcionalidades básicas</b>	<b>Práticas no geral</b>	<b>Caráter avaliativo</b>
<b>Aulas abertas</b> Reiner Hildebrandt.	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.	Ações esportivas dentro dos contextos social, filosófico, histórico, político e cultural.	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.
<b>Crítico-Superadora</b> João Paulo Medina, Ghiraldelli Júnior, Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Elizabeth Varjal e Michele Ortega Escobar.	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	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.	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

	conectando-a por um caminho político.		a oportunidade de avaliar e decifrar a realidade. Além do caráter participativo, a avaliação é contínua. Observa as condutas humanas, os conflitos, a ludicidade e a criatividade. Esse modelo sofreu influência do método avaliativo tyleriano.
<b>Sistêmica</b> 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.
<b>Crítico-Emancipatória</b> 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.
<b>Cultural</b> Vitor Marinho de Oliveira, Jocimar Daolio e Jorge Sergio Perez Gallardo. Marcos Garcia Neira é	Busca a heterogeneidade curricular do componente, pois interpreta que o aluno leve à escola hábitos e culturas corporais. Critica a abordagem biológica, mas sem negá-la, ao articular a história cultural e a	Um currículo de linguagem, com o uso de gestos e emoções para que o aluno leia e interprete diferentes tipos de manifestações	Interpreta o aluno a partir dele mesmo, sem algum referencial ou indicação comum no caminho de avaliação diagnóstica. Para isto, projeta um planejamento anterior aos registros ocorridos na

<p>a grande referência atualmente. Segundo este último autor, esta concepção pode ser denominada de <b>multicultural</b> ou <b>pós-crítica</b>, entre outras ocorrências.</p>	<p>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>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>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>
<p><b>PCNs + Ensino Médio</b> Darido (2007).</p>	<p>Articula sua funcionalidade na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, hoje denominada apenas Linguagens e suas Tecnologias. Destaca práticas de distintas culturas corporais à cidadania e elementos ao âmbito da qualidade de vida por meio das inúmeras linguagens e códigos. Busca reforçar novas concepções metodológicas de autonomia que se articulem com a juventude contemporânea. Também objetiva um processo de competências e habilidades em distintos modos de conceituação, execução, investigação e compreensão. Da mesma forma, enfatiza a inserção da interdisciplinaridade, deslocando-se dos objetivos instrumentalistas.</p>	<p>Instrumentalização dos discentes no âmbito da cultura corporal, conectando com a cidadania para o desenvolvimento da qualidade de vida. Contra a mecanização, estruturando os conceitos e habilidades entre jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas, não repetindo a fase do Ensino Fundamental. Por exemplo: a maneira de andar de distintos grupos; formas de jogar, dançar; mídia etc., investigando-as.</p>	<p>Superar a avaliação como promoção e/ou retenção. Deve conter a observação, a análise e a conceituação das dimensões cognitivas, motoras e atitudinais entre as distintas linguagens (corporal, escrita e falada), na perspectiva de processo. Reflete sobre os critérios mais amplos e claros, bem como defende a utilização de instrumentos mais diversificados e uma pedagogia transparente, participativa e responsável. Sugere fichários de anotações para professores e momentos para os alunos se autoavaliarem mais constantemente.</p>

Fonte: ilustração elaborada pelo autor a partir de Correia (2011); Darido (2003; 2007); Escudero (2011); Freitas (2008); Gonçalves (2006); Hildebrandt e Laging (1986); Kunz (2004); Neira e Nunes (2009); Neto e Assunção (2005); Soares et al. (2012).

Um ponto central para melhor compreensão de cada abordagem seria a visualização de quais fontes embasaram os autores de cada uma delas. Conforme Marimon (s.d.), grande parte dos precursores teóricos das abordagens pedagógicas do quadro acima (09) estiveram amparados em perspectivas de Paulo Freire. Essa ressignificação do componente seria fruto de um esforço que projetou o âmbito das ciências humanas sobreposto 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 professor (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

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 por teóricos da Escola de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer e Habermas (KUNZ, 2004), além do sempre contemporâneo Paulo Freire (KUNZ, 1991), 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 e crítico. Essa é considerada por Kunz (1999) 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, e sim buscar um caminho mais dialógico entre teoria e prática (KUNZ, 2004).

A concepção crítico-superadora, fruto da obra considerada marco da área: *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES et al., 2012), apresenta a avaliação com sentido amplo e crítico ao fundamentá-la no materialismo histórico dialético e com referenciais teóricos 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. Conforme Darido (2002, p. 162),

esta perspectiva considera a avaliação do ensino-aprendizagem (sic) como um processo sistemático e intencional de atribuição de juízos de valor aos dados qualitativos e quantitativos julgados relevantes. Em Educação Física, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem deve servir de referência para analisar sua aproximação ou seu distanciamento em relação ao eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

De um modo geral, as duas escolas do estudo enfatizaram a avaliação dentro dos seus PPPs, buscando ligações com as suas realidades. As escolas defenderam, nos seus planos de estudos, a Educação Física como componente integrado à área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, conforme os Parâmetros Curriculares atuais para o Ensino Médio.

No geral, haveria a necessidade de aprofundar o entendimento a respeito da integração da Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, expressando significados e construindo partilhas de um dado contexto histórico. Entendo isto como uma grande necessidade para, na disputa da legalidade *versus* legitimidade, superar algumas tensões e conflitos entre o exposto documentalmente e o realizado na prática.

As duas escolas apresentaram, nos planos de estudos da Educação Física das *TA* e *TB*, os conteúdos divididos por competências e habilidades, seguindo a ideia dos documentos dos PCNs. Ambas enfatizaram, principalmente, um *carro-chefe* histórico da área: os esportes. O plano de estudos da *Escola A* citou, como seus eixos temáticos, o Voleibol, o Atletismo, o Futebol de Campo e de Salão, o Handebol, o Basquetebol, a Ginástica localizada e aeróbica. Já o documento demonstrado pela *Escola B* ressaltou tipos de modalidades esportivas que visavam os esportes de rede divisória, de precisão e os de invasão, acrescidos igualmente da Ginástica<sup>32</sup>.

Considerando tais projeções, os documentos apresentam contradição em relação às funcionalidades do componente curricular. Por exemplo, a abordagem dos PCNs + para o Ensino Médio visa ampliar os conhecimentos por meio de práticas diversificadas da cultura corporal em formato aprofundado e, também, crítico (DARIDO, 2007). Entretanto, os conhecimentos propostos pelas duas instituições em seus documentos seriam tradicionalmente os esportes habituais, alinhando-se com os conteúdos de cunho hegemônico ocidental (NEIRA; NUNES, 2009). As práticas dos esportes nas duas escolas estiveram associadas ao campo do conhecimento clássico da Educação Física (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Afirmo que não se trata de ser contrário a tal prática pedagógica esportiva na escola, haja vista os inúmeros benefícios e ganhos socioeducativos que ela traz. Os esportes foram e são considerados patrimônios da humanidade pela sua importância historicamente contextualizada, mas os alunos teriam o direito de se aproximarem de outros elementos que fazem parte da cultura corporal do movimento, contemporaneamente, conforme a abordagem dos PCNs atuais para o Ensino Médio.

As formas como os professores e discentes das *TA* e *TB* atuavam contribuíram para a relação das partes com a sua totalidade. Isto é, através da pesquisa de campo foi possível

---

<sup>32</sup> Os esportes de rede divisória são conceituados como: “modalidades nas quais se arremessa, lança ou se bate na bola ou peteca em direção à quadra adversária de tal forma que o rival não consiga devolvê-la, ou a devolva fora de nosso campo” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 25). Por exemplo: Voleibol, Peteca, Padel, Tênis etc. Os esportes de precisão não contêm o caráter de interações entre os adversários. Sua principal finalidade é “arremessar/bater/lançar um objeto (bocha, bola, bolão, flecha, projétil) procurando acertar um alvo específico fixo ou em movimento” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012 p. 23). Já os esportes de invasão são modalidades que contêm interações entre os adversários, em que cada equipe tenta ganhar espaço territorial no campo adversário e procura proteger essa ocorrência em sua meta. Por exemplo: Futebol, Futsal, Basquetebol, Handebol etc.

perceber antagonismos e avanços, assim como a presença e a superação de características de certas abordagens pedagógico-avaliativas no campo da Educação Física. Nesse cerne, as aproximações dos conhecimentos objetivados nas aulas presenciadas indicavam relações com as formas como os sujeitos das comunidades compreendiam e operavam em sua realidade. A sistematização da avaliação, direta ou indiretamente, esteve caminhando, ao mesmo tempo, com as atividades e as práticas de conhecimentos latentes que estiveram entrelaçados com as abordagens pedagógicas.

Ambas as escolas apontaram que a Educação Física no Ensino Médio deve congrega tanto os conhecimentos ditos como formais como os saberes não formais. Os dois professores de Educação Física visualizaram o componente como um espaço de possibilidades para os discentes se utilizarem positivamente da sua ciência. As abordagens do quadro 07 foram as mais enfatizadas ou presentes nas escolas, o que ainda demonstra a sua grande importância e, ao mesmo tempo, a sua conexão com certa “identidade” da área (*DIÁRIO DE CAMPO*). Algumas vezes, porém, as concepções teóricas nem sempre tiveram uma ampla resignificação em todos os momentos praticados.

A abordagem da promoção da saúde (QUADRO 07) foi sobressaliente nas práticas pedagógicas do professor de Educação Física da TA, como já descrito anteriormente no exemplo do trabalho compensatório com questões do ENEM. Sua concepção foi defendida no caminho da importância e da necessidade de os jovens atuais entenderem e praticarem suas lutas contra o sedentarismo, buscando evitar, assim, as doenças crônicas degenerativas relacionadas à inatividade física. Uma das justificativas do docente, nesse âmbito, estaria relacionada ao grande aumento do sedentarismo no contexto global (*DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2016*):

*Eu acho que é muito importante o papel de fazer eles se movimentarem, porque a gurizada está muito sedentária, cada vez mais. Eu tento botar isto na cabeça da gurizada, da importância desta prática de atividade física que, hoje, eles não pagam e teriam como obrigatória. Mas, no futuro terão que pagar, como forma de manutenção da saúde (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>33</sup>.*

Apesar de a vida, literalmente, ser um movimento contínuo, a Educação Física no Ensino Médio deve ir além da ideia de movimento, sem ausentar sua essência. Fensterseifer (2012, p. 321) apontou que esse componente curricular não tem a função do “fazer pelo fazer e/ou exercitar-se”, ideia, inclusive, reforçada há duas décadas pela LDBEB (BRASIL, nº 9.394, 1996), ao ser enquadrada na área de linguagens e não mais enfatizada prioritariamente

---

<sup>33</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

no módulo biológico-fisiológico. No entanto, a prática presenciada nas escolas demonstrou que a inclusão da Educação Física na área de Linguagens não foi suficiente para romper com características clássicas ou tradicionais percebidas em sua historicidade.

Além da abordagem pedagógica da promoção da saúde estar presente nas narrativas de sujeitos e na avaliação paralela, a mesma também esteve evidenciada nas aulas da *Escola A*. Uma discente afirmou que “*através destas práticas tu vai descobrindo várias coisas*”, como “*trabalhar vários músculos*” (*DISCENTE DA TA*)<sup>34</sup>. A própria estudante salientou que “*muitas pessoas não fazem nenhuma atividade física, então a atividade física da escola é algo muito importante, que demonstra que a Educação Física na escola procurou não deixar nós parados*”. Embora presente, a abordagem esteve distante do viés clássico de buscar apenas a melhora da aptidão física e da saúde, alusivas às abordagens conservadoras tradicionais. Em relação à mesma turma, registrei no Diário de Campo:

*O professor enfatizou a prática da verificação manual da frequência cardíaca de repouso e em movimentos, durante atividade leve, moderada e um pouco mais intensa, fazendo cada aluno calcular os seus batimentos cardíacos. Após, fez uma contextualização a propósito da importância de se movimentar não considerando apenas o sentido de uma brincadeira, mas objetivando executar as atividades do dia a dia mais como exercício do que como lazer. Entretanto, percebi ausências de comentários mais críticos quanto à importância de respeitar as diversidades e heterogeneidades das pessoas e seus corpos na nossa sociedade. Ainda ficaram invisíveis aspectos alusivos ao lazer, à estética versus saúde, à qualidade de vida versus consumismo, dentre outros, ao se focar mais numa “padronização” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2016).*

Nestas relações entre os pontos da saúde *versus* estética, lazer e consumismo, e do lazer *versus* questões do âmbito laboral para uma compreensão mais qualitativa, caberia haver uma articulação entre abordagens da Teoria Crítica (SCHERER et al., 2011). Tais abordagens da saúde foram os primeiros conhecimentos da Ginástica, como a higienista. Uma discussão ausente e necessária em relação ao que foi observado diz respeito ao tema da competitividade autoalimentada na sociedade pelo capital<sup>35</sup>.

Vale destacar o papel fundamental que as abordagens do quadro 08 desempenharam nas realidades dos participantes. Em algumas aulas, a abordagem dos jogos cooperativos, por serem estes claramente contrários às abordagens pedagógicas conservadoras e tradicionais da Educação Física, contribuiu para uma escola mais humanizada, ao enfatizar o coletivo e as participações dentro da sua gênese.

<sup>34</sup> Entrevista com a discente da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>35</sup> O próprio conceito da saúde se alterou ao longo de sua historicidade. Num determinado período, a saúde foi conceituada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) apenas como ausência de doenças. Atualmente, o seu significado é bem mais amplo, correlacionado com o bem-estar físico, psíquico e social.



Na Educação Física, esta abordagem dos jogos cooperativos contém como um de seus princípios o coletivismo, através de oportunizar aos sujeitos se olharem, ouvirem uns aos outros, conversarem, se tocarem e se humanizarem (AWAD, 2010). Esta abordagem esteve aparentemente defendendo uma aprendizagem mais lúdica na *Escola A*<sup>36</sup>: “*aqui dá para estar brincando e aprendendo. Dá para estar brincando e superando. Dá para estar brincando e conseguindo uma coisa que nunca tinha conseguido*” (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>37</sup>. Este seu ponto de vista pedagógico também foi direcionado a romper com a lógica de uma educação fragmentada e tradicional. Nesta abordagem, os sujeitos se caracterizam por relações de solidariedade. De forma geral, não significa que não haja elementos competitivos durante as atividades, mas a essência da cooperação deve se sobressair em relação ao individualismo e às disputas competitivas. Os momentos em que ela mais esteve presente, segundo a percepção do professor responsável, foram os relativos ao aquecimento e às atividades lúdicas.

*Eu tento de alguma forma no aquecimento, ou às vezes até como parte quase que total da aula e/ou principal, inserir um tipo de brincadeira. Pensando nisso, daí a questão de trabalhar em equipe, de ter que pensarem juntos com os outros. Uma brincadeira simples, de fazer uma corrente, de pegar, de fazer a corrente e sair pegando os outros, se eles não pensarem, eles vão correr metade para um lado, metade para o outro. Eu tento incentivá-los a isto, se eu quiser chegar à parte esportiva ou um jogo de qualquer esporte que se possa trabalhar o coletivo, eu vou precisar que eles pensem em uma estratégia, o que eles fazem para chegar lá no gol, ou chegar lá na cesta. Então, eu tento fazer essa analogia pedagógica (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>38</sup>.*

Mesmo que muitos discentes da *TA* solicitassem ao professor, determinadas vezes, a prática de alguma modalidade esportiva nas aulas, o docente, normalmente, seguia o seu planejamento pedagógico. As observações sugerem que a prática desses esportes seria uma espécie de recompensa aos estudantes, de acordo com a decorrência do desenvolvimento das atividades de cada aula. Nessa turma, os esportes somente foram exercitados após diferentes atividades inseridas nas abordagens da promoção da saúde e dos jogos cooperativos. Em síntese, somente houve práticas de esportes depois da aula seguir rigorosamente as propostas do docente, salvo exceções percebidas e registradas também no Diário de Campo.

Dessa forma, inicialmente a *TA* teria práticas mais alusivas à abordagem da promoção da saúde (QUADRO 07) e, posteriormente, relativas à abordagem dos jogos cooperativos

<sup>36</sup> Como exemplos destas práticas, o Diário de Campo descreveu a presença de atividades como o pega-pega; pega-corrente; variações de caçadores, alongamentos e aquecimentos lúdicos; caça ao tesouro, fundamentos e práticas desportivas recreativas etc.

<sup>37</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>38</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

(QUADRO 08). Esta apreensão pedagógica demonstrou uma contradição dentro do próprio discurso da *Escola A*, uma vez que os esportes apareceram de forma predominante nos planos de estudos de Educação Física da referida turma. De qualquer forma, foi possível apreender que a Educação Física na *TA* se distanciava da prática massificada do *rolar a bola*. O professor relatou que no seu trabalho pedagógico não estaria incluída a incumbência de “garimpar craques” (*DOCENTE DA ESCOLA A*)<sup>39</sup>. Entretanto, ponderou que caso surgisse alguma evidência nesta direção, tentaria conciliá-la com a sua visão de Educação Física “não atlética”. González e Fraga (2012, p. 10) acrescentaram que, ao requerer, durante as aulas de Educação Física, a intenção de “propiciar o aparecimento e a descoberta de muitos talentos esportivos que poderão ser ‘lapidados’ e, então, participar de seleções regionais e nacionais nas diferentes modalidades”, o professor estaria assumindo um discurso raso e contraditório, assim como ocorreu no passado, com a legitimação do componente.

Quanto à *Escola B*, as concepções pedagógicas para a *TB* ficaram bastante difíceis de relacionar às abordagens pesquisadas. A percepção mais destacada nas observações foi a de que a prática tradicional do *rolar a bola* na modalidade do Voleibol foi a que mais esteve presente nas aulas (*DIÁRIO DE CAMPO*). Nessa turma, diferentemente do que ocorreu na *TA*, os esportes estiveram sobrepostos a quaisquer práticas corporais das diferentes abordagens pedagógicas, seguindo o delineamento clássico do componente, assim como as delimitações defendidas e apresentadas em seu plano de estudos (*DIÁRIO DE CAMPO*). As atividades do *rolar a bola* à *TB* foram ofertadas sem modificar o seu meio e, normalmente, se tornavam práticas monótonas, cansativas e desinteressantes, porque as aulas iniciavam de imediato com um jogo e assim era do início ao fim. O professor da *TB* não ministrava duas horas/aulas de Educação Física e, sim, três horas/aulas consecutivas. Isto porque ele, como professor de Ensino Religioso da mesma turma, utilizava o tempo de aula desse componente para ministrar aula de Educação Física. Em nenhum momento ao longo do período de campo a *TB* deixou de fazer três horas/aulas diretas de Educação Física, diferentemente do que ocorria na *Escola A* e do que previa a legislação.

O docente direcionou a questão pedagógica ao âmbito de referenciar as participações em competições, ou seja, à ideia de aluno-atleta. A compreensão da Educação Física, por parte do educador da *Escola B*, perpassou o aprendizado esportivo na idade escolar, acrescido, também, da formação inicial, por acreditar que a gênese da competição faz parte da educação,

---

<sup>39</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

como os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e as interséries escolares<sup>40</sup>. Segundo o docente, tais fins estavam em consonância com o entendimento que tem do componente: “*eu já tive bastante experiências boas, muito mais boas do que ruins, no esporte, e eu tento levar isto para os meus alunos, sabe? Que eles pudessem sentir as mesmas emoções que eu senti quando era atleta, quando eu tive as minhas participações em jogos*” (DOCENTE DA ESCOLA B)<sup>41</sup>.

Não resta dúvida sobre a importância do ensino dos esportes nas escolas, porém, o próprio docente ratificou que um número bem limitado de discentes da instituição tiveram o privilégio de defender as cores da escola nas quadras e em competições. Logo, e o restante da escola? Apesar de o educador dimensionar o coletivo e o afetivo de forma a integrarem as aulas de Educação Física, o que se viu foi a presença da abordagem competitivista. Frizzo (2013), nesse sentido, destacou que, nesses contextos, um número insignificante de alunos obteriam oportunidades de se inserirem nesse modelo de prática corporal, ficando a maioria ausente da própria realidade.

De acordo com o docente da *Escola B*, esse caminho também apresenta aspectos e valores educativos. O professor disse que o grupo de alunos-atletas destacados, após completarem as suas formações escolares, entrariam em equipes do município, continuando inseridos dentro dessa cultura corporal<sup>42</sup>. No entanto, essa realidade parece já superada na literatura sobre a Educação Física. Para Ghiraldelli Júnior (1989), por exemplo, a Educação Física teria deixado para trás a funcionalidade de revelar talentos para equipes esportivas, inclusive formalmente, como na época da ditadura militar, quando a ênfase estava na abordagem competitivista. Embora partilhe de observações como a que foi apresentada por González e Fraga (2012, p. 11), ou seja, de que é um equívoco a ideia de que “ensinar o esporte nas aulas de Educação Física tem o objetivo de identificar talentos que possam participar dos campeonatos escolares representando a escola e, quem sabe, o município ou mesmo o Estado”, ela ainda está presente na realidade escolar, assim como esteve no passado.

Apesar de o docente ter a projeção de conter amplamente os esportes nas aulas, apreendi que o professor da *Escola B* tentou inserir outras práticas de distintas abordagens, como os jogos cooperativos e a promoção da saúde. Talvez por parte dos estudantes da *TB*

---

<sup>40</sup> Segundo Frizzo (2013, p. 167), “os JERGS são organizados pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, através da Coordenação de Educação Física, Esporte e Lazer da Divisão de Programas e Projetos Especiais do Departamento Pedagógico, sendo executados pelas Coordenadorias Regionais de Educação, junto às administrações municipais. São realizadas quatro etapas classificatórias ao longo de cada ano: municipal, coordenadoria, regional e final”.

<sup>41</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

<sup>42</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

estarem compreendendo a Educação Física de outra maneira, muitos não aderiram às atividades destas abordagens pedagógicas, ou, quem sabe, porque não ter havido uma sequência coerente.

A rigor, ficou evidente que as abordagens presentes em ambas as escolas não pareciam se relacionar às ciências humanas (QUADRO 09), ficando longe de dimensões como a criticidade, a reflexão e a constituição de um ser mais político, princípios fundamentais para a prática de uma avaliação emancipatória. Conforme Correia (2011, p. 123) ainda são presentes os efeitos de um modelo hegemônico maior nas abordagens pedagógico-avaliativas:

A Educação Física no Ensino Médio incorpora elementos dessa modernização conservadora e dos ranços positivistas ainda muito subjacentes às concepções educativas atuais. [...] a proposta oficial de Educação Física no Ensino Médio, mesmo explicitando a busca de uma relevância social e uma contemporaneidade pertinente à luz de uma pretensa “educação cidadã”, revela uma precariedade e uma inconsistência claramente evidentes.

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 as 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, podem coexistir elementos de diferentes abordagens pedagógicas. Nessa coexistência há espaço para tensionamentos e para contradições. A reforma curricular do EMP, ao implantar e defender um modelo de “avaliação emancipatória” expressa por conceitos, certamente foi um elemento que acirrou conflitos e contradições nas aulas de Educação Física. Como docentes e discentes perceberam e realizaram as práticas avaliativas nesse contexto e dentro dessa estrutura curricular será o foco do novo capítulo.

### 3 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão referente aos últimos dois objetivos específicos da dissertação, ou seja, a compreensão de como ocorrem as práticas de avaliação da Educação Física nas duas escolas, e o entendimento de como essa avaliação se aproxima e/ou se distancia do que estava nos documentos regulatórios do Ensino Médio Politécnico, destacando os elementos que interferiram na prática de uma avaliação emancipatória. Inicialmente, apresento e analiso as práticas de avaliação da Educação Física nas duas escolas, elencando suas principais características. Em seguida, reflito sobre as concepções de emancipação e de avaliação emancipatória, articulando observações de cunho teórico-conceitual encontradas na obra de Ana Maria Saul com o modelo de avaliação emancipatória presente nos documentos que regiam o EMP e a realidade empírica observada.

#### 3.1 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS

Apreendi que, em ambas as instituições, os procedimentos e critérios da avaliação da Educação Física no EMP assemelharam-se às minhas experiências de trajetórias escolares. Os principais critérios utilizados na avaliação da Educação Física nas duas escolas foram a assiduidade e a participação nas aulas.

O caso da *TA* distinguiu-se em relação à minha experiência de educação escolarizada por não projetar, através da avaliação, uma padronização baseada em desempenhos corporais em sentido atlético. O interessante foi que o docente da *TA* se opôs em avaliar na direção de um modelo tecnicista, sobressaindo-se mais pelos incentivos à realização de práticas corporais e pela conscientização para que todos colaborassem com a convivência em grupo.

Foi possível compreender que a avaliação da Educação Física na *Escola A* não se caracterizou como um movimento estático, uma vez que os sujeitos poderiam encontrar diferentes meios e modos de participar das aulas. Diferentemente do primeiro trimestre avaliativo, a partir do segundo, a escola implantou uma regra interna, segundo a qual cada professor e/ou componente deveria utilizar, no mínimo, três diferentes instrumentos para realizar a avaliação. Em relação à Educação Física, as avaliações realizadas pelo professor, restritas à assiduidade e à participação, teriam que estar acompanhando a composição de outros três instrumentos. Segundo a gestão da escola, os três instrumentos que deveriam ser utilizados e aplicados por todos os professores eram o trabalho individual ou em grupo, uma prova parcial e outra prova, relativa a todo do trimestre, conforme orientações da equipe

diretiva. Ressalto que, durante o trabalho de campo, no segundo trimestre, não foi utilizado nenhum dos três instrumentos avaliativos obrigatórios (trabalho, prova parcial e prova trimestral) no componente curricular Educação Física.

De acordo com Darido (1999), a concepção chave da avaliação da Educação Física estaria na compreensão dos instrumentos, e não simplesmente em sua diversificação (DARIDO, 1999). Para essa autora, para que a superação da avaliação tradicional da Educação Física aconteça concretamente, os seus critérios não podem seguir modelos similares. Por exemplo, as formas de registros podem se diferenciar, mas ainda assim continuarão sendo mecanismos de controle, não se distinguindo de certa tradição.

No caso da Educação Física, a regra de haver práticas de provas da Educação Física causou espanto na discente da TA, quando a mesma ficou sabendo que o componente também teria esses instrumentos, similarmente a quaisquer outros componentes curriculares do EMP (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2016). O que também ratifica que a cultura da avaliação do componente, na visão desta estudante, estaria desassociada dos instrumentos mais tradicionais, como provas e trabalhos.

*Eu já estou planejando fazer um trabalho, um teste e uma prova. A única dúvida que tenho que ver com a Supervisão é como vou chegar a atingi-los. São em valores ou em pesos? E a parte prática? Um trabalho valeria um pouco menos, 20%, o teste 30% e a prova 50%, conforme o que foi regulado e nos passado pela Supervisão (DOCENTE DA ESCOLA A) [grifo do autor]<sup>43</sup>.*

Todas as práticas avaliativas estão interligadas a certos modelos e configurações de educação. Todavia, a opção da abordagem avaliativa está interconectada com as experiências e visões de mundo das escolas e sujeitos. De acordo com o PPP da Escola A, os conhecimentos dialogam com a avaliação, acrescidos do meio e das formas de como os seus processos seriam e estariam constituídos universalmente, opostos da intuição de neutralidade. O documento demonstra pontos de questionamentos às concepções de conhecimentos e avaliações massificadas na educação formal: “a pedagogia é essencial, pois define uma concepção, as competências e conhecimentos a serem construídos, as estratégias de aprendizagem e de avaliação. O porquê, o quê e como aprender, bem como avaliar, mas para quê”?

A Escola A associa o ato da avaliação com a concepção de conhecimento, considerando que uma depende da outra para que ambas se transformem. Segundo Boaventura Santos (2011), a perspectiva da modernidade deixou, principalmente, dois campos

<sup>43</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da Escola A, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

de heranças quanto aos conhecimentos: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Ambos estão imediatamente ligados aos modelos de avaliação provenientes do objetivo projetado pelo Estado: ou avalia-se regulando, ou emancipando (AFONSO, 2009). O conhecimento-regulação contém aspectos caracterizados ao transitar do caos à ordem; já o conhecimento-emancipação elenca valores da passagem da ignorância (colonialismo) à solidariedade. Porém, o conhecimento-regulação esteve sobreposto ao conhecimento-emancipação durante muitos anos, até então. As feições do conhecimento-regulação seriam difundidas em sentidos distorcidos e não verdadeiros no senso comum, levando ao mundo e aos seres humanos uma falsa consciência e uma não transformação de si (SANTOS, 2011). Desse modo, haveria a necessidade de (re)criar um novo senso comum, no qual Afonso (2009) salienta a necessidade de superar ou romper essas barreiras avaliativas das políticas educacionais no âmbito do conhecimento-regulação, para projetar-se ao conhecimento-emancipação e, conseqüentemente, a uma avaliação mais emancipatória ou equilibrada. Ou seja, conforme Afonso (2009), a busca necessária e utópica deveria ser entre o equilíbrio da regulação e da emancipação no quesito avaliativo<sup>44</sup>.

A *Escola A*, ao enfatizar uma prática avaliativa na direção de um modelo referência na competição, como a avaliação externa, estaria reforçando o conhecimento-regulação, em detrimento do conhecimento-emancipação. Internamente, no processo avaliativo da *Escola A* e da *TA*, não houve diálogo e participação democrática dos discentes. Após a entrevista com o Supervisor Escolar, com o gravador já desligado, o mesmo narrou que os estudantes não participavam dos conselhos de classe porque não teriam maturidade suficiente para acompanhá-los e/ou por “*não terem capacidades de se autoavaliarem*” (*DIÁRIO DE CAMPO*, 11/08/2016). Desse modo, a visão que se tem dos discentes (*imatuross e incapazes de se autoavaliarem*) também condicionou o processo de avaliação. Contraditoriamente, o PPP da *Escola A* prevê a participação dos discentes nos conselhos de classe. O segundo ponto paradoxal e antidemocrático foi percebido na observação de um conselho de classe. Em determinado momento, os alunos da *TA* que apresentavam desempenhos menores em relação aos demais foram vistos como “*problemáticos*”. Foi sugerido, pelo supervisor, que estes estudantes deveriam ser separados de sua turma de origem, em 2017, quando se fosse compor os futuros Terceiros Anos do Ensino Médio. Seriam divididos em duas turmas: “*os bons e os ruins*” (*DIÁRIO DE CAMPO*, 23/09/2016).

---

<sup>44</sup> O termo emancipação é oriundo do período da modernidade, passando pela interpretação de grandes filósofos, que sempre são necessários conhecer para que seja possível chegar à compreensão de sua essência real. Como Kant (emancipação racionalizada), Marx (emancipação política), Adorno (emancipação do sujeito autônomo), e o próprio Freire (emancipação social); Kosik (emancipação da dialética totalidade) e etc.

Essas comparações de “desempenho” entre discentes da *TA* por meio dos resultados atingidos demonstram a prática de uma avaliação normativa regulatória, opressora e antidemocrática, alusiva ao conhecimento-regulação. Conforme Afonso (2009), este modelo avaliativo é baseado na competição, e as expressões (resultados) objetivadas têm conexões com um sentido de mercado, de concorrência, sendo presenciadas em políticas educacionais mercadológicas e meritocráticas. Nesse sentido, por um lado, a escola pública no sistema capitalista movimenta-se como um aparelho ideológico de um *Estado Amplo* (BERNARDO, 1998). Por outro, não é possível generalizar de forma fatalista a função da reprodução em relação à escola pois, na verdade, a escola capitalista contém conflitos e tensões que, em suas contradições, podem oferecer espaços para práticas mais emancipatórias. A rigor, não é objetivo, nesse sistema, que todos tenham garantidos os direitos de aprendizagem.

A história da educação, em especial da escola pública, vem, há anos, sendo impactada pelas crises (constantemente objetivadas) estruturais do sistema neoliberal (SAVIANI, 2016)<sup>45</sup>. Essa “sociedade do conhecimento-regulação”, almejada inversamente pelo viés das políticas públicas educacionais, impõe o âmbito da competitividade em busca dos méritos individuais às escolas (ARELARO, 2016), seguindo, de forma similar, com a essência de uma avaliação moderna que retroalimenta o modelo de escola e de sociedade meritocrática por meio de práticas e concepções que destacam os sentidos de mercadoria, competição e regulação.

A prática educacional regulatória é ferramenta visada pelo sistema capitalista, recolocando à sociedade seus objetivos reprodutivistas de uma educação bancária, denominação dada por Paulo Freire, ao referir-se a esse tipo de educação. Freire criticava a educação mercadológica, conceituada de educação bancária, por esta ser oposta à humanização (ROMÃO, 2016). Segundo Romão (2011, p. 92), na avaliação da educação bancária, os alunos se sentem receptores, como “arquivos”, sem ocorrer sua inserção em processos que enfatizem as aprendizagens, a participação, a conscientização e a democracia. Nessa concepção autoritária, o discente fica impossibilitado de questionar ou dialogar com os docentes sobre o âmbito dos saberes e conhecimentos, e a sua participação no processo avaliativo é praticamente inexistente. Ao invés de democraticidade, dialogicidade e humanização, a avaliação na condição bancária também é utilizada como ferramenta de punição e/ou disciplinamento.

---

<sup>45</sup> No sistema capitalista é corriqueira a ideia de haver crises constantemente, para que o mesmo sistema se autoalimente e se reconfigure, sem alterar, de fato, a sua essência, por ser gerido pela classe dominante (SAVIANI, 2016).



Na *Escola A*, foi constatada a não participação dos discentes no processo da avaliação escolar da Educação Física. De forma geral, nessa instituição, ela se aproximou de uma educação bancária e antidemocrática. Alguns alunos da *TA* narraram que, em determinados componentes curriculares, algumas aulas seriam mais “*chatas*” do que outras, em virtude de alguns professores serem autoritários em suas práticas, conectando-se à concepção de educação mercadológica que a realidade manifestou. Quanto a alguns momentos específicos de avaliações, como provas e trabalhos, segundo afirmaram os mesmos alunos, bastaria estudar (decorar ou memorizar) o que tivessem escrito no caderno, que “*dariam conta*” da avaliação (*DIÁRIO DE CAMPO*, 15/06/2016), o que demonstra que a comunidade e estes sujeitos possuem uma maneira diferente de levar os indivíduos a pensarem que a avaliação se refere apenas à prática da memorização para a realização de provas e/ou trabalhos. Nesse sentido, os alunos tornam-se presas da armadilha imposta pelo próprio modelo educacional hegemônico, que não considera a prática de uma avaliação que busque a reflexão, a participação e o autoconhecimento. Portanto, o modelo educacional da *Escola A* apresentou vínculos com a lógica do capital e, conseqüentemente, uma configuração avaliativa direcionando o seu papel na busca da competição (des)igual e do conhecimento-regulação (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Nas aulas de Educação Física, apesar de o professor da *TA* não visar rendimentos corporais perfeccionistas, a avaliação esteve associada ao sistema regulatório e competitivo. O docente não conseguiu fugir desta lógica de educação em suas vivências, lógica enraizada na gênese do eurocentrismo e do colonialismo há séculos (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010), e que perdura até hoje, em determinadas situações.

Um exemplo desta amarra do professor à concepção regulatória foi a sua opinião ao concordar com a ideia de adestramento dos estudantes da escola por meio do ENEM, exemplificado no capítulo anterior. Conforme o docente, ao relacionar suas distintas experiências com relação a outras escolas, a *Escola A* deveria reforçar a competição, comum nos modelos alusivos ao conhecimento-regulação:

*Eu custei muito a aceitar essas cobranças, pelas minhas experiências anteriores. Aqui no colégio, o que mais interessa é como o aluno “aprende”, como é que vai na nota, não como estão as situações sociais e de casa, diferenciando dos conselhos de classe que estava acostumado. A preocupação maior aqui é com o rendimento. A nota é tal, as notas dele são tantas. Esse é um caso daqui, bem diferente da onde eu trabalhava antes, e eu acho que o que eles estão fazendo está certo: tem que cobrar. Tem que passar conteúdo e tem que cobrar (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>46</sup>.*

---

<sup>46</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

Apesar de este docente encontrar-se em seu primeiro ano na referida escola, mesmo tendo trabalhado em outras realidades por mais de uma década, os modelos de educação e de avaliação regulatórias demonstram a sua força negativa, que pode influenciar rapidamente as concepções epistemológicas dos indivíduos. Da mesma forma, a prática deste professor confirma o método de uma avaliação como fim, como mercadoria e/ou produto, e não como processo. Na *Escola A*, confunde-se aprender com atingir boas notas e aplica-se um único modo padronizado de avaliação a todos os estudantes, sem levar em consideração as inúmeras distorções e desigualdades existentes em seu interior.

O mesmo professor apresentou este olhar a respeito da Educação Física: “*eu penso na minha aula, é fazer com que o aluno pense, que ele vai ter competição na vida dele, então, na Educação Física, trabalha-se com muita competição, e eu quero que o aluno aprenda a perder e a ganhar*”<sup>47</sup>. Nesse percurso, poucas vezes foram percebidas pelo pesquisador ações de conscientização mais críticas quanto às reflexões deste modo de enfrentar os fatos da vida real, e também quanto ao caminho da autonomia narrado pelo docente (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Segundo o mesmo docente, a liberdade e o respeito aos saberes dos estudantes se dariam a partir de algumas “*norminhas*”, previamente combinadas pelo coletivo de sujeitos<sup>48</sup>. Conforme descreveu o aluno, a regulação e/ou a emancipação se evidenciavam nas aulas como um “*toma lá, dá cá*”, em sentido de sempre o professor “*tomar as rédeas da aula*”<sup>49</sup>. Uma discente da *TA* queixou-se desta concepção e conduta, pois, conforme destacou, isso era uma falsa liberdade, pois durante as aulas “*teria autonomia para fazer, mas é uma autonomia meio obrigada*”<sup>50</sup>.

Conforme Saviani (2016), para Karl Marx, a ideia de liberdade na sociedade capitalista acaba privando o ser humano do verdadeiro direito do livre-arbítrio, reduzindo a real concepção de liberdade. Da mesma forma, podem-se notar, no que diz respeito à autonomia e à cultura, essas mesmas contradições (SAVIANI, 2016), presentes no discurso do PPP da *Escola A*. A educação escolar, por sua vez, transita por estas expectativas em formatos utópicos, mas, também, com significados distorcidos, por meio de políticas educacionais marcadas por uma democracia liberal e investimentos de grupos privados na educação.

Um modelo constatado do “*toma lá, dá cá*” desta proposta por parte do docente da *TA*,

---

<sup>47</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>48</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>49</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>50</sup> Entrevista com a discente da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

demonstro a seguir:

*Esses dias, eu lancei um desafio, de que os alunos poderiam fazer aquela programação da aula. Digamos, de que todos eles se organizassem para fazer algumas coisas para todos, e que todos conseguissem fazer. Eles teriam que se organizar e entregar antes desta aula o trabalho descrito: quais os esportes, quais as equipes divididas e etc. Não é simplesmente largar uma bola como a gente vê por aí, sem eles nunca terem vivenciado, talvez (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>51</sup>.*

Na aula seguinte, comprovou-se que os alunos trouxeram e entregaram ao docente um esboço de uma proposta de aula que representasse toda a TA, conforme havia sido requisitado. No entanto, a proposta não foi realizada devido a alterações de espaços de aulas do componente, pois o ginásio estaria com um evento (*DIÁRIO DE CAMPO*, 20/07/2016). A discente da TA enfatizou insistentemente ao autor, com semblante de lamentações: “*se a gente não fizer, ele (o docente) irá nos obrigar a fazer, então a gente perde um pouco de autonomia pra fazer*”<sup>52</sup>. O professor, por ser o responsável pelo fio condutor do processo educacional em que, na verdade, o aluno deveria estar no centro como protagonista, reafirmou: “*no momento em que eu precisar cobrar e fazer do jeito que eu quero que seja, eles vão ter que fazer, porque eles sabem que em outros momentos, dentro das minhas normas, eles vão poder escolher, digamos assim, o que vão fazer na aula*”<sup>53</sup>. Esta projeção das aulas de Educação Física no EMP, de conter o sentido do “*toma lá, da cá*” por parte do professor, faz ausentar muito a participação afetuosa dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, além de não colaborar para uma educação em uma perspectiva emancipatória.

Em relação às visões de educação e de avaliação do Supervisor Escolar do EMP, o mesmo foi taxativo, num caminho atrelado ao capital: “*o meu pensamento é visto como neoliberal, eu não posso trabalhar com um aluno e ocultar a realidade externa e dizer que eu não tenho que estimular o mesmo a ser competitivo ou buscar a excelência. Eu tenho, sim, o mundo lá fora, que exige a excelência*”<sup>54</sup>. De acordo com Arelaro (2016), a ideia de excelência da educação neoliberal está conectada às avaliações externas e à visibilidade dos resultados à sociedade<sup>55</sup>. Este modelo de educação vem sofrendo, nos últimos anos,

<sup>51</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>52</sup> Entrevista com a discente da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>53</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>54</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

<sup>55</sup> “O neoliberalismo é um movimento político e teórico, predominante no pós-segunda guerra, de contraposição à concepção política e econômica baseada no Keynesianismo e na intervenção do Estado. É uma corrente de pensamento cujos princípios embasam uma concepção política em que o fundamento da sociedade se assenta na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados. É também uma formulação de um conjunto de políticas e de redefinição do papel do Estado, na perspectiva de constituir uma sociedade autorregulável pelo mercado” (KREIN, 2011, p.245).

constantes investimentos e influências de grupos de organizações privadas e do próprio interesse de (des)governos e do Estado. Essa situação, entretanto, parece estar naturalizada na fala dos sujeitos colaboradores.

Outra ideia de avaliação da aprendizagem da *Escola A* está entrelaçada com o modelo referente à avaliação externa do ENEM, na qual os componentes e sujeitos também se conectam na submissão e na busca de princípios regulatórios. Inclusive, a Educação Física está presente no exame, conforme a avaliação paralela que o docente da *TA* narrou<sup>56</sup>. Nesse contexto, a política neoliberal da avaliação externa do ENEM gera conflitos e tensões em relação aos conceitos e práticas avaliativas internas da *Escola A*, através da distância entre o que é defendido pela instituição e a pressão e o engessamento de formas de avaliar que a mesma impôs aos seus alunos e professores.

Contendo um discurso aparentemente oposto a estes modelos de educação e de avaliação neoliberais, apesar de também estar regida pela mesma arquitetura, a *Escola B*, através das visões de alguns dos seus sujeitos, se choca com a educação mercadológica. Percebendo a essência deste imbróglio globalizante, a instituição demonstrou estar preocupada, apresentando, em tons de desespero, a percepção de estar presa às rédeas do sistema capitalista:

*Estamos em um universo pedindo socorro: sobrevivência, humanidades básicas, ecossistemas. Nossa Escola está inserida numa sociedade consumista, onde nem sempre os valores são o mais importante, mas busca-se constantemente caminhos e momentos de reflexão diante do que realmente importa. Acreditamos que ainda existe esperança em um mundo melhor, pois há uma preocupação com os recursos naturais e com o combate às diferentes formas de discriminação. Por outro lado, percebemos que faltam perspectivas ao jovem, desestruturação familiar, injustiças sociais e o problema das drogas, que vêm aumentando inclusive em nossa Escola (PPP DA ESCOLA B)*<sup>57</sup>.

Nesta escola, percebem-se claramente as tensões materializadas e objetivadas pelo conhecimento-regulação com a utópica e necessária luta pelo conhecimento-emancipação, através dos conflitos gerados pelas perversidades do sistema neoliberal. Segundo o Vice-Diretor, as influências constantes e atuais deste sistema opressor, no âmbito da educação, interferem diretamente no caminhar dos indivíduos, direcionando-os ao sentido “da barbárie”<sup>58</sup>. No entanto, já pelo PPP da escola, percebe-se certa preocupação com uma sociedade mais humana e/ou emancipada. Embora no sistema capitalista, herdado pela modernidade, Freire aponte que a educação (formal) por si só não basta para a transformação

<sup>56</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>57</sup> Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 22/06/2016.

<sup>58</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

de “uma sociedade emancipada” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 68), é imprescindível resistir ao sistema neoliberal e à expansão do pós-neoliberalismo vigente. Mesmo dentro de determinadas estruturas seria possível visar abordagens pedagógicas e avaliativas na direção de um modelo contra-hegemônico (GRAMSCI, 1999) pois, conforme Brandão (2002, p. 105), “se há controle, também existem práticas que nem sempre ficam submissas a ele. Há, também, modos próprios de saber, de viver e de saber, assim como a invenção de códigos de trocas próprios no interior das classes e entre elas”.

Muito da projeção neoliberal está relacionado à organização dos modos de sobrevivência dos dias de hoje, alimentados por ódios difundidos e por intolerância às diversidades. O capital traz uma falsa ilusão de melhoria, inclusive na relação de educação dentro das realidades sociais mais conflituosas e distorcidas. Na perspectiva histórica da avaliação, Noronha (2006) ressalta que a tecnologia e o capital foram e são projetados pelo Estado, apoiando e sendo apoiados por iniciativas privadas. Na verdade, as ideias de conhecimento e de tecnologia têm um caráter falso por parte do capital, quando o estado se isentaria da sua obrigatoriedade formal de massificar os conhecimentos à sociedade civil. A população, através do uso de aparelhos tecnológicos, estaria sendo projetada como a única responsável por acessar tais conhecimentos, mundial e historicamente difundidos, enquanto o Estado retira e diminui a sua própria responsabilidade de oportunizar a garantia de aprendizagens a todos (NORONHA, 2006).

Segundo o Vice-Diretor, o capitalismo impôs e impõe vários obstáculos no cotidiano das salas de aulas:

*O fato de a gente viver num país e no mundo capitalista, eu acho que cria também dificuldades, na medida em que, daqui a pouco, numa sala de aula, por exemplo, meu celular é simplesinho (sic). Eu estou na sala de aula e vejo que o meu celular está velhinho, está antiquinho enquanto o meu colega está sentado ao meu lado com um iphone, por exemplo. Então, essas diferenças sociais que o capitalismo traz para a gente, às vezes, acabam criando certos conflitos de convivência também. E isso é uma coisa meio que inevitável, só que a gente precisa conseguir superar esses conflitos, e não os estimular cada vez mais (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B)<sup>59</sup>.*

O contexto da concepção narrada reforça a gênese do sistema impregnado no cotidiano e no universo da *Escola B*, o que reafirma a projeção de políticas educacionais alinhavadas mais à regulação do que à emancipação. Noronha (2006) assevera que a avaliação escolar também está presa nas atuais políticas educacionais, com projeções de (des)regulá-la,

---

<sup>59</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

(des)centralizá-la, (des)flexibilizá-la ao seguir o movimento tradicional mercadologicista.

De acordo com o Vice-Diretor da *Escola B*, o significado de educação interage a partir da vida particular de cada ser humano:

*Eu cresci em uma família de fumicultores com meus pais e um irmão. Então, dentro de uma realidade bastante difícil de ganhar a vida, digamos que é um trabalho duro e pesado na maior parte do tempo. Eu cresci ao mesmo tempo em que frequentava o Ensino Fundamental e, depois, o Ensino Médio. Então, eu valorizo muito os estudos e a educação. Eu acabei projetando a educação como oportunidade do futuro, de ter uma vida um pouco menos sofrida daquela que os meus pais tiveram. Por exemplo, uma oportunidade de crescimento profissional, de poder ter uma melhor qualidade de vida no futuro, poder conquistar o seu espaço. Eu tenho projetado essa visão de educação como oportunidade de crescimento. Não somente adquirir conhecimento por adquirir, mas como oportunidade de ter um emprego melhor, de ter um futuro melhor, enfim, a educação neste sentido (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B)<sup>60</sup>.*

A *Escola B* apresenta, no documento do PPP, uma proposta pedagógica que reforçaria a ocorrência do aprendizado por meio das diferenças, visando uma apreensão mais humanística e social, através da formação de cidadãos autônomos e éticos cooperativamente. Este pressuposto foi encarado, na instituição, com a finalidade de possibilitar à sociedade dar saltos qualitativos, por meio do desenvolvimento de valores básicos difundidos na sua esfera social (*PPP DA ESCOLA B*). Mas, como estes pressupostos estariam presentes nas práticas de avaliação emancipatória do EMP? Como estariam evidentes nas ações dos sujeitos de cada instituição?

Conforme o docente da TB, durante as aulas havia “*alunos que não gostavam de jogar Futebol, por isso que eles não jogavam. Então, eles gostavam de jogar Voleibol*”<sup>61</sup>. Nesse caso, não existiram processos pedagógicos e, sim, rápidas divisões de times e jogos. O que se constatou, independentemente da modalidade esportiva presente nas aulas, foi o caráter do *fazer por fazer*, e não de atividades que resultassem em processos reflexivos, um dos elementos importantes para se alcançar condições de possibilidades de práticas avaliativas emancipatórias. Uma das justificativas expostas pelo mesmo professor era de que na avaliação continuava existindo “*aquela cultura que a Educação Física não reprova*”. Assim, “*não tem prova, a avaliação é predominantemente pela participação e tu acabas colocando todos dentro de um mesmo balaio: [separando apenas em] quem faz e quem não faz*”, ponderou<sup>62</sup>. Da mesma forma, ratificou que o critério avaliativo da participação é frágil, pois durante as práticas de muitas aulas, nem sempre ocorrera a concreta participação. Nesse

<sup>60</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>61</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

<sup>62</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

sentido, as aulas de Educação Física da *TB*, embora inseridas em um universo escolar que se posiciona formalmente contrário à avaliação competitiva e regulatória do capital, perderam oportunidades de evidenciar sua resistência e sua luta contra o sistema. A falta de reflexões críticas e de valores relativos aos conhecimentos da cultura corporal do movimento também pode estar levando a Educação Física para uma direção tradicional, na qual não se tenha forças para exercícios de transformação libertadora na educação. Conforme enfatizou Cupolillo (2008), as práticas corporais e a cultura da não reprovação na Educação Física teriam que ser consideradas para a (re)construção de um caminho educativo e avaliativo emancipatório no componente.

O Vice-Diretor da *Escola B* justificou que a avaliação da Educação Física era “*diferente*” dos demais componentes curriculares, por sua “*identidade*” vinculada às práticas, somada ao fato de as aulas, geralmente, serem realizadas em um ambiente fora da sala de aula convencional. Acontece que o próprio plano de estudos do componente, acrescido das observações práticas das aulas à *TB*, a rigor, não demonstrou massificação dos conhecimentos da cultura corporal, mas, sim, uma projeção geral do *fazer por fazer* no âmbito de um único esporte, classificado como rede divisória: o Voleibol.

Ao não ter uma ideia do todo articulável, o Vice-Diretor procurou materializar a avaliação da Educação Física: “*se o aluno estivesse participando daquela prática, se ele estivesse participando menos, tudo isto é considerado avaliação da Educação Física*”, em caráter mais plural<sup>63</sup>. Essa seria a diferença da avaliação da Educação Física em relação aos demais componentes? É pertinente ressaltar que as participações, em vários momentos e aulas, da mesma forma, são pontos que favoreceriam uma ideia de avaliação procedimental e atitudinal, independentemente da não visualização clássica e materializada de um instrumento avaliativo, como provas, trabalhos etc. Ou seja, tais práticas são bem-vindas em todos os componentes para um aprendizado avaliativo de resistir ao caráter de uma avaliação normativa.

A visão da não reprovação também está correlacionada ao planejamento pedagógico e às determinadas abordagens pedagógicas do componente estudado. O professor da *Escola B*, durante o período observado, organizou sempre as práticas corporais de acordo com o que os alunos mais gostavam de fazer, o que contribuiu para maior participação dos mesmos nas atividades propostas. “*Propus as aulas com que eles (discentes) têm mais afinidades; não chego a bater de frente com eles no planejamento (avaliativo)*”, acrescentou<sup>64</sup>. O docente

---

<sup>63</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>64</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

utilizava como critério/instrumento de avaliação a participação, porém, uma participação vinculada a um planejamento que buscou inserir as práticas corporais que mais motivavam os discentes durante as aulas (*DIÁRIO DE CAMPO*). Neste conjunto, uma discente da TB narrou ao autor que não apreendeu como ocorria a avaliação no componente curricular, na ótica do docente, o que demonstra uma “falsa emancipação”, por falta de aspectos mais concretos, concomitante a uma desconexão entre o processo pedagógico e a participação dos sujeitos envolvidos. Assim, a estudante mencionou: “*não sei como funciona a avaliação da Educação Física, mas nos outros anos, se tu estavas presente na aula, passava*”<sup>65</sup>, ressaltando a cultura da avaliação do componente baseada na assiduidade. Em relação à mesma turma, registrei:

*Hoje, apesar do número baixo de alunos, alguns discentes, que antes nunca haviam comparecido nas aulas, apareceram. Como estávamos no período logo após a entrega de boletins do 1º trimestre, percebi que estes alunos “novos” aproximavam-se do docente e citavam seus nomes para que fossem inseridos como presentes no caderno de chamada. A chamada foi utilizada como ferramenta de avaliação por parte do docente para compor o conceito final (DIÁRIO DE CAMPO, 29/06/2016).*

A imersão empírica permitiu compreender que o único documento no qual havia a constituição e o registro da avaliação era o próprio caderno de chamada, através do controle de faltas e presenças. Esta conjunção estava sendo conflituosa, pois, além de o modelo de educação permitir que as aulas do componente pudessem ocorrer no turno inverso ao horário regular da turma, a isso era somada a lei do amparo facultativo (necessária ao estudante trabalhador), o que dificultava a muitos alunos serem bem avaliados quando o critério era, basicamente, assiduidade e participação. Além disso, a característica estadual do Ensino Médio no RS, marcada, dentre outros fatores, por turmas muito cheias, oriundas de políticas que apostaram no enturmamento e no fechamento de turmas e escolas, aumentou a precarização do trabalho na escola e a dificuldade do docente em conhecer minimamente todos os seus alunos, situações que se configuram também como obstáculos a práticas de avaliação emancipatórias.

Quanto à intenção de um modelo de prática de avaliação emancipatória que considerasse a participação como critério avaliativo, a discente da TB narrou o seguinte exemplo dentro desta complexidade:

*A avaliação é um negócio bem complexo. A avaliação mais é para ver se os alunos aprenderam o que o professor passou ou falou. Esse negócio de avaliação de professores não deve basear-se em uma prova em si, mas na avaliação da sala de*

---

<sup>65</sup> Entrevista com a discente da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 10/08/2016.



*aula, avaliação dos temas. Assim, tudo o que se participa na aula, eu acho o principal modo de avaliar. Nós (TB) temos um professor que fala assim: “a prova não vale ‘nada’ para mim, se zerar; zerou, desde que participe das aulas, desde que faça as coisas que eu peço, entendeu”?* Eu acho que isso pra mim é o principal, porque a pessoa pode não estar numa fase tão boa ou não ter entendido direito aquele conteúdo, aí iria rodar de ano porque teve aquela única dificuldade, mas participava, fazia as coisas. Eu acho isso muito injusto, então, acho que a avaliação tem que ser um conjunto de fatos. Na verdade, é pra ver se o estudante aprendeu ou não, e eu acho que tem que ser um conjunto de um todo, pra todo mundo<sup>66</sup>.

Na percepção da discente, a avaliação deveria auxiliar nas aprendizagens e respeitar os distintos percursos que envolvem a mesma. De alguma forma, o pensamento da aluna aproxima-se de uma concepção de avaliação contra-hegemônica, aproximando-se de elementos emancipatórios. É possível visualizar de modo mais concreto o quanto a avaliação baseada apenas na participação, ou no *fazer pelo fazer*, pode ser, na opinião desta estudante, carente de sentido e de significado do próprio movimento avaliativo da escola. Da mesma forma, acaba não renovando uma prática educativa e avaliativa emancipatória na *Escola B*, mesmo com essa percepção de uma jovem estudante e, também, daquilo que, institucionalmente, foi revelado pelo PPP e pela narrativa do Vice-Diretor.

Pereira (s.d.) salienta que, sem mudar o caráter da avaliação, se tornam inarticuláveis e indisponíveis as verdadeiras autotransformações emancipatórias nos cotidianos escolares, por não haver consonância com o específico fundamento pedagógico avaliativo. Isto comprova, mais uma vez, a importância de o ato pedagógico avaliativo não estar desconectado da visão de educação, bem como, também não significa que qualquer ideia de desvantagem ou resistência contra-hegemônica ressignificariam.

O atual momento vivido pela sociedade é um marco complexo em se tratando de aspectos das conjunturas políticas e das crises neoliberais que avassalam ainda mais a humanidade para um trajeto de barbárie. Avançar, portanto, é um dos caminhos para se plantar esperança, tendo como base a organização em formato coletivo. E, neste percurso, a educação foi e é constantemente colada às lutas contra o capital. Segundo Lombardi (2016) e Sanfelice (2016), a educação é “inverdade”, ao não dispor concretamente da gratuidade pública, de um modelo realmente laico, e de qualidade, porque o caminho é bem claro, contemporaneamente: a educação como mercadoria, assemelhando-se a uma indústria ou a outro estabelecimento comercial, como o próprio supermercado (LOMBARDI, 2016).

Segundo Duarte (2016, p. 106), “a luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser, portanto, pelo domínio consciente dessas forças

---

<sup>66</sup> Entrevista com a discente da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 10/08/2016.

que atuam no interior da educação escolar e pela busca de possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana omnilateral”. Nesse caso, o sentido da omnilateralidade na educação é uma parte do todo em que a formação humana plena deve ser exercitada. Essa parte, em relação à sua totalidade, deve buscar uma superação que não se restrinja à educação, mas que possa “quebrar” o sistema dominante. As lutas de classes demonstram o quanto cada vez mais a humanidade está carente da formação omnilateral, pois elas são constantes na sociedade, ao mesmo tempo em que são relevantes para a transformação.

De modo geral, nas *Escolas A e B*, o que se observou das *TA* e *TB* permite dizer que a avaliação esteve ancorada em distintas visões de educação, apesar de estarem regidas e presas por/ao mesmo sistema. Foi compreendido que ambas as escolas, e sujeitos, utilizavam os mesmos instrumentos ou critérios avaliativos nas aulas de Educação Física no EMP: a assiduidade e a participação. As práticas avaliativas na Educação Física da *TA* caminharam para distorcidas autonomia, democracia e emancipação. Ao estar conectada ao movimento do capital, a avaliação externa do ENEM deixou latente influência violenta nos cotidianos das escolas e nas avaliações internas no âmbito das aprendizagens da *Escola A*. As aulas de Educação Física e as avaliações na *TB* fizeram uma resistência frágil ao sistema opressor vigente, embora significativa. O caderno de chamada foi compreendido como um meio para o professor da *TB* utilizar como instrumento da participação nas aulas. Apesar da *Escola B* demonstrar certa consciência crítica em relação à influência neoliberal na educação, a instituição apresentou dificuldades para resistir às características de uma educação e de uma avaliação marcadas por um modelo de sociedade que valoriza a competição e o mérito pessoal.

Assim, os conflitos e tensões da educação relativos ao conhecimento-regulação estiveram coercitivamente influenciando direções, rumos e possibilidades concretas para uma avaliação emancipatória, particularmente o modelo defendido e implantado no Ensino Médio Politécnico, tema do próximo subcapítulo.

## 3.2 A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

### 3.2.1 Educação e Avaliação Emancipatória

A definição do significado de emancipação não é considerada como ambígua, independentemente da língua materna (CIAVATTA, 2014a), mas o cuidado da sua conceituação passa pela apreensão dos fins do sistema político liberal. Raupp (s.d.) considera

a categoria da emancipação amarrada, em virtude do mundo globalizado liberal e perverso. Contudo, a mesma autora salienta que se deve continuar lutando, no rumo do seu projeto coletivo inacabado.

Saliento que a emancipação não é tão somente um estado em que se chega, mas também espaços e movimentos onde se possam insurgir experiências na condição libertadora, em prol da humanização e na busca de certa harmonia e equilíbrio. Laclau (2011, p. 25) reflete que é “jogando-se no interior do sistema de suas incompatibilidades lógicas que podemos abrir caminho para novos discursos liberadores que não mais estejam presos às antinomias e aos becos sem saída a que a noção clássica de emancipação nos levou”.

Na perspectiva da emancipação freireana, a mesma não ocorre de modo natural, ela é dialógica, social, inter-relacionando teoria e prática das contradições que se formam e se impõem às opressões. Não há como se propulsar uma emancipação humana vivendo-se num mundo desumanizado. A educação (formal, não formal, informal, popular, alfabetizadora, de jovens e adultos, etc.) e a emancipação transcorrem pela intencionalidade política e crítica da luta pela transformação igualitária (MOREIRA, 2016). Nessa perspectiva de educação, posicionada contrariamente ao senso comum, o dever é resistir às práticas de desumanização do sistema capitalista em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Freire (2014b) destacou que a educação deveria atuar para o desenvolvimento, nos sujeitos, de uma consciência em trânsito, crítica e política, ao deslocar-se da ingenuidade e da alienação para sua transformação social. Também Freire objetivou uma educação dialética que resultaria em uma práxis socioeducativa emancipatória, lutando pela autonomia contínua contra o modelo educacional tecnicista e tradicional da educação bancária competitivista (AMBROSINI, 2012). Na proposta educacional freireana não existe uma pedagogia sem avaliação e vice-versa, pois avaliar significa mais do que um fundamento e/ou ato obrigatório de ensino. Segundo Romão (2016, p. 133), a visão freireana procura esclarecer, destacando que existem “educações” e, não, educação. Para cada direcionamento educativo, a avaliação, por estar continuamente na sua companhia, resultaria em caminhos com resultados práticos e teóricos dessemelhantes.

Conforme o Vice-Diretor da *Escola B*, a concepção de educação e emancipação estaria atrelada ao seu próprio tempo, dentro das instituições escolares.

*A educação, a nível mundial, está em certo sentido transformada numa espécie de negócio, digamos assim. Que a educação existe para emancipar as pessoas ou para dar a elas uma melhor oportunidade de vida no futuro, uma melhor qualidade de vida, ok. Mas a gente vive um mundo capitalista e político por sua excelência, onde, também, esses objetivos estão sempre entrincheirados dentro da*

*escola. E é também uma coisa que aparece desde a época dos escritos de Paulo Freire. Ele já comentava sobre a questão das ideologias presentes na educação, nas pessoas e tudo (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B)*<sup>67</sup>.

Entre as inúmeras reflexões de Paulo Freire, que contextualizou conceitos como emancipação e transformação crítica, uma delas nos diz que não há uma única forma de educação. Consequentemente, presumo que a avaliação também seja perceptível deste mesmo ponto de vista. Nesse caso, Freire sempre propôs um trabalho educativo necessário e articulado com a avaliação, pois não existe um ato pedagógico sem avaliar.

Freire afirmava que a educação deve pautar-se no caráter democrático. Da mesma forma, a avaliação emancipatória difusa por Ana Maria Saul (2010) seria, assim, conceituada nas suas práticas, e teria como princípio fundamental dispor o direito à informação e ao conhecimento. Porém, historicamente, muitas vezes a avaliação foi, e é, ainda tratada, por políticas educativas de Estado e de governo, como um processo autoritário e antidemocrático (SAUL, 2016). Isto foi amplamente difundido, com grande predominância e ênfase de práticas educativas nacionais, quanto às avaliações pragmáticas e regulatórias, priorizadas por políticas educacionais (LIMA, 2004). Inclusive com a conformidade estatal de conter um caráter de monitoramento na onda de expansão do neoliberalismo, ao final do século XX (COCCO; SUDBRACK, 2012) e, nesse mesmo século, com a ideia de ranqueamento (ARELARO, 2016). Assim, haveria a necessidade da transformação do caráter avaliativo ao opor-se a este estilo opressor, sendo a avaliação emancipatória uma alternativa viável para tal (DURAN, 2003).

Saul (2008) reflete que as diferentes práticas e concepções avaliativas são decorrentes de distintos significados sobre educação. Assim, a avaliação não tem como ser pensada e praticada de forma isolada, pois não existe neutralidade no ato educativo. Cocco e Sudbrack (2012) relatam que a avaliação pode ser tanto emancipatória quanto regulatória, mas isso dependeria da análise e da praticidade da totalidade que a envolve. Todavia, a diversidade de ressignificações conceituais deve ser vista como positiva; porém, os campos da ciência do conhecimento e das políticas educacionais não poderiam, em nenhum momento e/ou exceção, ser apreendidos de forma acrítica, a-histórica, etc., aos sujeitos das comunidades escolares. Isto porque a própria funcionalidade da educação é, e deveria ser, uma mola propulsora, ao dar meios para cada indivíduo desenvolver a sua autonomia verdadeira, conforme a realidade vivenciada e a sua visão de mundo.

A educação pode ter diferentes significados, e estes interferem na existência ou não de

---

<sup>67</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

práticas avaliativas emancipatórias. De um modo geral, a história da educação e da avaliação, desde o período da modernidade até então, tem as suas riquezas empíricas e/ou teóricas ao intensificar fronteiras de conhecimentos estabelecidos da invasão cultural moderna. Entretanto, a mesma limitou inúmeras funcionalidades de processos educativos, como a própria necessidade de uma avaliação emancipatória, sentida no Brasil, na década de 1980 (SAUL, 2010).

Antes de saber as formas dialéticas dos sujeitos e da Educação Física nas escolas, buscou-se compreender o que a avaliação emancipatória do EMP continha, tanto em suas partes quanto em sua totalidade. Os caminhos conceituais e as práticas avaliativas emancipatórias podem ser distintos, dependendo da abordagem pedagógica. A avaliação emancipatória, na perspectiva de Ana Maria Saul, tem um percurso inicialmente projetado no âmbito do Ensino Superior. A avaliação emancipatória do EMP, apesar de tratar Saul como referência teórica na composição dos documentos oficiais, tem caminhos similares em relação ao que defendeu essa autora.

Metodologicamente, antes de compreender esta modalidade avaliativa no EMP, busquei apreender o que seria uma avaliação emancipatória na direção apontada por Saul. Posteriormente, relatei a avaliação emancipatória prescrita no EMP com as observações teóricas encontradas nessa autora, a fim de assimilar a avaliação descrita nos documentos oficiais do EMP e perceber o que poderia ou deveria ocorrer para que uma avaliação tivesse condições de caracterizar-se como emancipatória.

A abordagem avaliativa emancipatória já está há bastante tempo apresentada em nível nacional e mundial, conforme Medeiros e Lima (2014). Entretanto, não significa que seja algo de simples compreensão e prática, pois demonstrou não estar difundida na sociedade ou ser coerente com a mesma.

Ana Maria Saul foi e é uma das principais referências presentes na literatura sobre a avaliação no Brasil, especialmente quanto à unificação das terminologias avaliação e emancipação, resultando na abordagem conhecida como “avaliação emancipatória”. A ideia da avaliação emancipatória carrega a essência da resistência a um sistema educacional clássico, opressor, e que impulsiona a divisão de classes. Avaliar neste formato é buscar meios e alternativas num propósito contra-hegemônico e com caráter oposto ao da inércia de um projeto dominante e alienador.

De acordo com Saul (2010, p. 65), a prática da avaliação emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica” da educação. O seu intuito é proporcionar que cada sujeito seja autor da “sua própria história e gere alternativas de avaliação”. Esta

abordagem avaliativa contém dois objetivos: o primeiro é dar luz ao campo da consciência crítica e epistemológica para um novo mundo. Saul (2010) afirmava que esta projeção se preocupa com a perspectiva futura, de acordo com a criticidade autoalimentada dos conhecimentos pedagógicos trabalhados. O segundo objetivo da abordagem é auxiliar um caminho mais sólido na educação, apostando na coletividade dos sujeitos para superar as inúmeras barreiras do cotidiano educacional.

O segundo ponto da base que fundamenta a avaliação emancipatória de Saul é denominado de “crítica institucional e criação coletiva”. Esta parte é um processo mais amplo, contendo como ponto fundamental a aplicabilidade de instrumentos que levem à conscientização dos sujeitos, aproximando-se de uma das reflexões do pensamento freireano. Esta é “a mola de uma pedagogia emancipadora em membros [...] tratados como seres autodeterminados” (SAUL, 2010, p. 58).

Segundo Saul (2008), a fundamentação teórico-metodológica da avaliação emancipatória é baseada em princípios educacionais de Paulo Freire, como: “*disponibilidade para o diálogo, criatividade, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível*” (SAUL, 2016, p. 58)<sup>68</sup>.

Na pedagogia freireana, de nada vale a ação sem que haja um ser consciente na sua essência<sup>69</sup>. A conscientização, segundo Saul (2008), é o fator determinante para uma proposta educativa que considere a avaliação emancipatória. A conscientização se mantém através do diálogo, ao basear-se em ações dialéticas entre os seres humanos. Nessa proposição, existiria a necessidade de estar articulada junto ao contexto histórico da prática educativa, conectando-a também com a criticidade, a estética, a curiosidade, a criatividade, entre outros eixos. Dentro do pensamento freireano, conforme Freitas (2016),

a conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. [...] É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos (FREITAS, 2016, p. 88).

Além desta busca do conscientizar-se, Freire (2014b, p. 118) reflete que o diálogo é o quesito para um caminho com maior amorosidade na avaliação e para uma verdadeira prática libertadora que enfatize o “falar com”, pois isso proporciona o pensamento crítico. De acordo com Saul (2010, p. 59), o diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, é “a condição para uma

<sup>68</sup> Grifos da própria autora (SAUL, 2016).

<sup>69</sup> Assim como todo ato avaliativo contém ação, haja vista o sufixo final da palavra avaliação.

comunicação, e esta condição para uma verdadeira educação” (emancipadora).

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas, porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz o outro. Nem é a favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental nos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permita que se constitua (FREIRE, 2014a, p. 162).

Além da importância de uma relação dialógica e amorosa estar presente e difundida mais vezes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio contemporaneamente (MARTINS, 2015), outra parte da etapa “crítica institucional e criação coletiva”, da avaliação emancipatória, se constituiria por três momentos amplos na sua composição.

A primeira etapa é denominada de “expressão e descrição da realidade”. A ideia que envolve sua funcionalidade seria a composição de um material que facilite a compreensão da realidade para os sujeitos que vivenciam as distintas situações daquele ambiente. Seus objetivos dentro da escola visam direcionar uma melhora avaliativa e de ensino através dos movimentos interiores a que as escolas estão expostas quanto às suas impossibilidades, querendo corrigi-las. Projeta um olhar da própria instituição, mas, também, para além da mesma, conectando-a com a sociedade e o mundo (SAUL, 2010).

O segundo momento trata-se da “crítica do material expresso (reco crítico)”. Nela, aborda-se a reflexão crítica, após a ação diagnosticada anteriormente pelos sujeitos da escola. Novamente, a conscientização está à tona, e, através dela, se proporcionaria aos sujeitos uma visão mais realista do que podem alcançar e até onde conseguem movimentar-se, institucionalmente, em suas propostas pedagógicas. Busca, ainda, não se desvincular do seio social, contextualizando aspectos e ações do interior da pedagogia, como métodos, finalidades, objetivos, programações, organizações, modos de convivências e distintas relações, dentre outros (SAUL, 2010).

A terceira e última etapa deste momento é a “criação coletiva”. Esta objetiva o afunilamento sobre as modificações fundamentais e reprogramadas de modo coletivo pelos sujeitos, visando à avaliação. O documento em que deve estar sua defesa é o PPP, constando a maneira projetada pelos grupos, nos quais, cada membro, além de participar solidariamente, deve encarar como obrigatória cada decisão tomada pelo grupo. Segundo Saul, dentro das escolas, esta etapa oportuniza aos sujeitos a autonomia, a criatividade e a sua participação

social, como elementos importantes e necessários do processo. Tais indivíduos devem responder, na construção do documento, a três questões: “que tipo de homem (sic) se quer formar e com que meios? Que tipo de sociedade se deseja? O que a escola pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida”? (SAUL, 2010, p. 61-62).

De acordo com a questão “que tipo de homem (sic) se quer formar?”, conforme o Vice-Diretor da *Escola B*, a instituição prezava a formação de sujeitos que saberiam conviver harmoniosamente juntos, respeitando e aceitando as diferenças de classes, de crenças, entre outras, no sentido de “*formar seres humanos que sejam mais humanos em sua essência*”<sup>70</sup>, conectando-se numa perspectiva de educação emancipatória e opondo-se às problemáticas de uma escola pública capitalista.

Na *Escola A*, que demonstrou mais sintonia às rédeas do conhecimento-regulação, conforme o Supervisor Escolar, o ser humano a ser formado deve reforçar ainda mais as perspectivas competitivas, adentrando no campo de um sujeito ágil e habilidoso, ligado à ideia de políticas educacionais atuais, regulatórias, como defende o modelo de competências na perspectiva neoliberal. Tanto o supervisor, como a *Escola A*, sustentam concepções que enquadram a escola pública na rendição à lógica do capital, sem resistência: “*os alunos que vão para a universidade ‘apanham’, tomam ‘laços’, por quê? O mundo real exige um ser polissêmico, polivalente*”<sup>71</sup>.

Esta concepção é compatível com a reflexão do professor de Educação Física da *Escola A* sobre a formação na instituição: o ganhar e perder estão no cerne, como fios condutores do processo educacional, ou seja, colada numa perspectiva de avaliação classificatória, competitivista, excludente, meritocrática, anti-democrática, sem ampla participação social, opondo-se à abordagem da avaliação emancipatória de Saul. O docente sonhava com uma população que respeitasse as diferenças e o ganhar e o perder, na questão “que tipo de sociedade deseja”. Mas, como ser uma sociedade mais respeitada e humanística, no presente e no futuro, se os valores que compreendem e exercitam estão na contramão de práticas libertadoras?

De modo geral, a “crítica institucional e a criação coletiva” objetivam desenvolver em seus sujeitos princípios de conscientização e dialogicidade, nos quais “seus limites e autênticas e desejadas finalidades” devem “encontrar soluções criadoras para os problemas identificados” (SAUL, 2010, p. 62).

O terceiro e último ponto da base teórico-metodológica da avaliação emancipatória de

---

<sup>70</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>71</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.



Saul é a “pesquisa participante” que, historicamente, se consolidou como método científico predominantemente a favor das classes sociais desfavorecidas. A mesma etapa visa compreender, na realidade, os entraves e as possibilidades que as comunidades vivenciariam.

Segundo Saul (2010), para a emergência de uma avaliação emancipatória devem ocorrer a compreensão e a prática de quatro conceitos estruturantes:

Quadro 10 – Conceitos estruturantes da avaliação emancipatória na obra de Saul (2010):

ETAPA	CONCEITOS	SIGNIFICADOS E AÇÕES
1ª	<b>EMANCIPAÇÃO</b>	Consciência crítica e emersão de alternativas para um processo que se diferencia do movimento clássico do contexto avaliativo.
2ª	<b>DECISÃO DEMOCRÁTICA</b>	Participação responsável de todos os sujeitos sobre o todo do projeto educativo, bem como da avaliação.
3ª	<b>TRANSFORMAÇÃO</b>	Conecta-se ao contexto social, político e às decisões elaboradas anteriormente, de maneira crítica, para qualificar-se.
4ª	<b>CRÍTICA EDUCATIVA</b>	Visa o replanejamento educacional, com a ideia de alimentar os elementos qualitativos (processos) sobrepostos aos quantitativos (produtos), mas não os recusando. Também objetiva um trabalho mais coerente aos próprios participantes no seu seio educacional.

Fonte: ilustração elaborada a partir de Saul (2010).

Percebe-se que a proposta de avaliação emancipatória tem como projeção romper com os paradigmas clássicos de uma educação/escola dominante, através de objetivações que direcionem a movimentos conceituais e práticos. As formas expostas ao trabalhador docente já os condicionariam para uma intenção de haver maior equilíbrio entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Consequentemente, no âmbito da avaliação da aprendizagem ocorreria o mesmo (AFONSO, 2009).

No cerne dessas observações existem condições para possíveis relações com a politecnicidade, nomenclatura presente na reforma curricular realizada pelo governo gaúcho no ano de 2012 e que, como já foi salientado, esteve em vigor até o final do ano letivo de 2016, ano em que ocorreu a pesquisa de campo. Originalmente, o termo politécnico baseou-se também em uma literatura de cunho marxista e da teoria crítica. Segundo Saviani (1989), a construção significativa da expressão politecnicidade implantada no sistema educativo permitiu aliar a contextualização entre conceitos de educação e trabalho, e reconduzir o ser humano à sua verdadeira existência e natureza.

### 3.2.2 Ensino Médio Politécnico e Avaliação Emancipatória

A gênese da educação politécnica transcorre contra a dissociação entre trabalho manual e intelectual, objetivado pela educação bancária e dominante, como, por exemplo,

percebeu-se em relação à historicidade do Ensino Médio no Brasil. O conceito de politecnia, ao estar inserido na educação, refere-se a muito mais que uma mera concepção de “poli”, mas, sim, a um movimento educacional contra-hegemônico ao modelo de educação e avaliação utilitaristas e reducionistas como um todo.

A educação politécnica apresentou-se como uma via de possibilidade emancipatória por ter como uma de suas finalidades a humanização do processo avaliativo como um todo. De acordo com Machado (1991, p. 54-55), o termo *poli* enfatiza uma noção de “múltiplos”, e “a palavra *tecnia*” é de origem grega e se refere ao “sentido de construção”. A nomenclatura politecnia, em conjunto com a palavra ensino, sinaliza uma “formação de múltiplas dimensões”, direcionando o desenvolvimento do ser humano e da sociedade para além do caráter “intelectual”.

Nesse processo histórico, pressupõe-se que as mudanças do significado do termo são frutos da própria transformação da sociedade, na qual a politecnia no Brasil foi inicialmente aberta com sua planta amparada no processo de retorno da “democracia”, na década de 1980 e, posteriormente, continuando na década de 1990, contrária à política neoliberal (PIZZI, 2002). De um modo geral, o ensino politécnico foi debatido como uma possibilidade viável de estar inserido no Ensino Médio brasileiro já nas últimas décadas do século XX (MACHADO, 1991).

No Estado do RS, o termo entrou na educação, oficialmente, através de uma política educacional de governo no ano de 2012, que, da mesma forma, visou uma formação humana omnilateral. O documento base do EMP (2011) emergiu na gestão do ex-governador do Estado do RS, Tarso Genro (PT), entre o mandato de 2011-2014, quando as escolas foram obrigadas a implementar a reforma de forma progressiva, após a respectiva apresentação à sociedade, em outubro do ano de 2011. Esta política objetivou promover o Ensino Médio, de fato, como uma etapa final da Educação Básica, consolidando-o a partir do âmbito da politecnia para uma formação no, e para o, mundo do trabalho, e não para o mercado.

A reestruturação curricular começou, na prática, no ano de 2012, com apenas os 1º anos do Ensino Médio, até atingir os três anos, em 2014. Somente os gestores das escolas estaduais participaram de algumas etapas que anteviram o lançamento oficial da reforma do EMP. Entretanto, docentes e discentes acompanhavam, de forma distante, os movimentos em que aconteciam a reestruturação do Ensino Médio. Nesse contexto, houve dissonâncias de tempos entre os sujeitos para uma busca concreta da compreensão e da aplicação do EMP, principalmente quanto à reforma ter iniciado entre os que deveriam ser os protagonistas do caminho emancipatório, ou seja, professores e alunos.

O EMP terminou ao final do ano letivo de 2016, passando a ser chamado de Ensino Médio, novamente, a partir do presente ano de 2017. O que Alves (2014) já apontara, que a política de governo do EMP correria risco em termos de continuidade devido à característica do Estado gaúcho, de alternância de governo a cada nova eleição. Fato que acabou acontecendo, através de Sartori (PMDB), no comando atual<sup>72</sup>.

Segundo uma formação continuada promovida pela 6ª Coordenadoria Regional da Educação (CRE), em Santa Cruz do Sul, em setembro de 2016, cada escola estadual da sua abrangência teria que alterar os seus regimentos, como no quesito da avaliação, extinguindo o *Regimento Padrão*. As recomendações quanto à avaliação defendiam que ela deveria ser realizada como um processo, e que os componentes curriculares deveriam conversar entre si, nas suas respectivas áreas de conhecimento.

O EMP carrega consigo críticas ao modelo pedagógico de educação tradicional do Ensino Médio nacional e gaúcho. Esta política objetivava oportunizar uma visão crítica, diversificada das relações sociais, questões bastante ausentadas no processo histórico e educativo brasileiro (SEDUC, 2011, s.p.). Neste sentido, a crítica feita em sua totalidade foi ao contexto:

A lógica da quantificação serve como uma luva na fábrica, como contabilização acerca de gastos e lucros. Já para a escola o que serve é a lógica qualitativa, dos avanços na produção de conhecimento, nas tarefas geradoras da aprendizagem que produz emancipação, na elaboração de formas subjetivas e também coletivas de pensar, de agir e de conceber realidades (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 31).

A reestruturação desta política educativa buscou alinhar-se com a LDBEB (BRASIL, nº 9.394/1996) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como (logicamente) ao plano de educação do RS. A proposta visaria dar prioridade a uma futura projeção socioeducativa emancipatória, a fim de “democratizar a gestão, do acesso escolar ao conhecimento como qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional” (SEDUC, 2011, p. 3).

Entretanto, o mesmo documento-base não explicitava formalmente as práticas dos processos pedagógicos que deveriam acontecer nos universos escolares. Para isto, houve a

---

<sup>72</sup> A reestruturação de governo do EMP substituiu um material pedagógico que as escolas do RS receberam da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), do governo anterior de Yeda Crusius (PSDB), denominado e conhecido como *Lições do Rio Grande*. Ressalto que as *Lições do Rio Grande* não se tratavam propriamente de uma política educacional, no entanto, as comunidades escolares foram obrigadas a trabalhar, no dia a dia, os cadernos do aluno e do professor, a partir do ano de 2009, dentro do período do mandato de Yeda (2007-2010). Já no ano de 2016, as escolas da rede do RS novamente foram forçadas a uma nova reestruturação curricular de forma vertical e que pôs fim ao currículo do EMP.

necessidade de originar outro documento. No ano de 2012, marcado pelo início da praticidade pedagógica do EMP nas instituições educacionais credenciadas ao funcionamento deste formato, as escolas receberam o documento que indicou as funcionalidades, as etapas, as alterações, os procedimentos e as delimitações metodológicas. O documento se denominou de *Regimento Escolar Padrão* (2012), que trouxe, entre outros pontos, o modo e a utilização da avaliação defendida como emancipatória.

O objetivo do documento-base e do Regimento foram fundamentados na formação da cidadania e na profissionalização educativa, respeitando os aspectos de cada realidade e dimensionando um significado mais amplo em relação ao mundo do trabalho. Ambos os documentos (REGIMENTO... 2012; SEDUC, 2011) destacaram as mudanças integrando a terminologia da politécnia, ao expressarem a sua relação no âmbito do Ensino Médio. Segundo o documento-base (SEDUC, 2011), este modelo de currículo estava baseado em áreas de conhecimentos articuladas com cultura, ciência, tecnologia e o trabalho como princípio educativo, se relacionado com a perspectiva gramsciana. Nesse sentido da concepção do termo politécnico, o mesmo também pode estar relacionado aos parâmetros “humanísticos, uma educação omnilateral e científica”, distanciando-se de ensinos e educações tradicionais (CIAVATTA, 2014b, p. 189).

As principais alterações do EMP estavam no âmbito da pesquisa, do planejamento, da interdisciplinaridade dos conteúdos e da avaliação emancipatória (SILVEIRA; PEREIRA, 2015). Um dos movimentos mais comentados e debatidos, e que pode ser considerado uma grande novidade do Regimento, foi a criação de um novo componente curricular, denominado Seminário Integrado. Nele, os alunos aprenderiam elementos de iniciação científica, desenvolvendo uma pesquisa, através de projetos vivenciais dos seus saberes, aproximando-os da sua realidade, com mediação de professores orientadores (REGIMENTO... 2012).

Em relação à avaliação, as escolas ficaram proibidas, a partir de 2012, de expressarem o resultado da construção da aprendizagem dos alunos através de notas. O regimento do EMP defende uma “avaliação emancipatória”, na qual a expressão dos resultados se dá através de três conceitos: CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem; CPA – Construção Parcial da Aprendizagem; CRA – Construção Restrita da Aprendizagem. A avaliação, no Regimento do EMP, tem funções “diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa”. A avaliação emancipatória no EMP deveria ocorrer por área do conhecimento e por componente curricular. Mesmo que extenso, vale destacar o trecho do Regimento que trouxe as principais mudanças sobre a avaliação:

Como síntese desta construção, o coletivo dos Professores das Áreas de Conhecimento, em interface com a auto avaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do desempenho do aluno no seu processo de construção do conhecimento, estabelece, por consenso, como expressão do Resultado Parcial (trimestre) e Final, para Ensino Médio Politécnico, a seguinte formulação:

Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) – expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral - das áreas do conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída a cada trimestre e ao final do período letivo. Este conceito ao final do período letivo resulta na **APROVAÇÃO DO ALUNO**;

Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – expressa construção parcial de conceitos sobre o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral - nas áreas do conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída a cada trimestre e ao final do período letivo. Durante o período letivo este conceito encaminha o aluno às atividades de Plano Pedagógico Didático de Apoio. Ao final do período letivo o aluno que recebe como resultado final o conceito CPA em uma área de conhecimento está aprovado, devendo realizar o PPDA; o aluno que receber CPA ou CRA em apenas uma área de conhecimento, mas com características de dificuldades mais complexas, é considerado CPA, e está aprovado com **PROGRESSÃO PARCIAL**, devendo realizar o PPDA, construído a partir do parecer descritivo elaborado no Conselho de Classe. O aluno promovido com Progressão Parcial no final do 1º e do 2º ano será submetido ao Plano Pedagógico Didático de Apoio. Ao final do 3º ano, o aluno será encaminhado ao PPDA na alternativa de Estudos Prolongados. Ao final do ano letivo o aluno que receber CPA, em mais de uma área de conhecimento é considerado com CRA e está reprovado; Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) – expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos desenvolvidos na formação geral- áreas de conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída a cada trimestre e ao do final do período letivo. No decorrer do ano letivo o aluno deve ser submetido a atividades constantes no Plano Pedagógico Didático de Apoio. No final do ano, se este conceito for atribuído ao aluno em apenas uma área do conhecimento, transforma-se em CPA e o aluno é **APROVADO** com Progressão Parcial. No final do ano, se este conceito for atribuído ao aluno em mais de uma área de conhecimento, determina retenção, e o aluno está **REPROVADO**. (REGIMENTO..., 2012, p.19-21)

Conforme Silveira e Pereira (2015), a avaliação por área do conhecimento impôs às escolas e aos responsáveis pela formação de professores uma série de questões.

Para melhor compreensão, imaginemos que um aluno é avaliado individualmente no trimestre por cada um dos componentes curriculares e seus respectivos professores. Ao final do trimestre, no Conselho de Classe, os professores, por área do conhecimento e por consenso, atribuirão um único conceito da área por aluno. E é esse conceito da área que aparece no boletim. Ou seja, a avaliação da área se sobrepõe à avaliação individual por componentes. Isto quer dizer que um aluno que, por exemplo, receber o conceito CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) na área de Ciências Humanas não quer dizer que tenha sido CPA em todos os componentes da área (História, Geografia, Filosofia, Sociologia). (SILVEIRA; PEREIRA, 2015, p. 23431).

Azevedo e Reis (2013) apresentaram dados quantitativos que justificariam a necessária mudança do Ensino Médio gaúcho para a reestruturação curricular do EMP, ratificando que os

dados de repetência eram ruins, desde 1975. Na visão da SEDUC-RS, gestão 2011-2014, o Ensino Médio “tradicional” demonstrou, historicamente, sua inadequação concretizada em “resultados negativos”. Para ela, o EMP trouxe bons resultados já no primeiro ano de implementação, em 2012:

O EMP mostrou bons resultados no seu primeiro ano de implementação, 2012. A reprovação diminuiu de 22,3% para 17,9%. Como consequência direta dessa nova forma de organização curricular, a aprovação passou de 66,3% para 70,4%. Em 2013, quando a reforma atingiu os segundos anos, a aprovação do primeiro ano do Ensino Médio passou para 63,7% e no segundo ano foi de 74,1% a 76,9%, e de reprovação 16,4%. São dados sem precedentes na história da educação gaúcha. A garantia da aprendizagem começa a ser aprofundada (AZEVEDO; REIS, 2014, p.41).

Para o governo do estado, portanto, o EMP, já no primeiro ano de implementação, teria conseguido diminuir com sucesso os índices de reprovação em virtude das mudanças ocorridas no currículo. Tais mudanças teriam provocado uma diminuição dos gastos públicos por aluno, somando reprovados e evadidos no Ensino Médio. O governo não ofereceu condições e infraestrutura para a implantação, com qualidade social, do novo currículo. O relato de uma professora, apresentado por Silveira e Pereira (2015), exemplifica aquilo que, na prática, certamente contribuiu para o aumento dos índices de aprovação no primeiro ano do EMP e que não foi considerado no discurso de Azevedo e Reis (2014):

[...] As notas que até então eram utilizadas deverão ser substituídas, este ano (para amanhã), obrigatoriamente por conceitos CRA, CSA, CPA. Isso implica numa série de mudanças que exigiram um tempo de assimilação e discussão que não foi disponibilizado. Essa orientação seria para o próximo ano, porque exige a reorganização das disciplinas que serão elencadas em "grandes áreas de conhecimento": humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática,... Não preciso te dizer o resultado: caso algum aluno reprovasse somente na disciplina "x", teríamos que montar um planejamento e enviar para CRE explicitando todas as atividades previstas para auxiliar o aluno a construir aprendizagens não construídas este ano, ou seja, o aluno avançaria e faria uma "espécie de dependência " ano que vem... Estou em altas com meus cadernos de chamada! Fui orientada a adulterar dados para que todos alunos aprovem, caso contrário eu e minha "equipe/área" teríamos que passar o natal montando planos. Nesse sentido, tive que priorizar escolhas... Minha obrigação é entregar até amanhã as notas das demais turmas e pareceres do ensino Politécnico para a secretaria, impreterivelmente. Passei o meu dia envolvida nisso. As arbitrariedades do sistema e a falta de noção das CREs continuam burlando a educação. Mesmo tentando agir corretamente, questionando, chorando e argumentando, vejo que minhas concepções e ideologias estão sendo "engolidas" pelo maldito sistema. Professora 5, 2013/1, citada por Silveira e Pereira (2015, p. 23434).

Diante desse contexto, várias perguntas poderiam ser feitas. Teriam os professores de Ensino Médio e, em particular, os de Educação Física, assimilado a proposta curricular e

conseguido materializar práticas e princípios de uma avaliação emancipatória num cenário marcado por uma cultura de avaliação meritocrática, quantitativa e baseada em notas?

Os currículos e conhecimentos deveriam ser problematizados por meio da prática social e de mundo dos educandos, sem estar desconectados de uma teoria e de um método científico. O EMP visou uma organização pedagógica não desvinculada do contexto sócio-histórico, mas também que visualizasse um sentido educativo não disciplinar e tradicional. Modelo este, oposto à clássica fragmentação entre trabalho manual e intelectual, através do vínculo do termo da politecnia, buscando valorizar o trabalho como princípio educativo. De acordo com o Supervisor Escolar da *Escola A*, a crítica do âmbito do EMP estaria alusiva ao conhecimento difundido nas esferas dos cenários sociais:

*Para que estudar química e biologia? Para que estudar matemática e história? Porque a humanidade sistematizou coisas que a humanidade usa e reproduz, então o que é que tem que haver hoje, é uma fórmula de ter uma roupagem diferenciada para a abordagem do conhecimento clássico, que não pode ser abolido. Porque a crítica que tem que ser feita é: que o professor não continue trabalhando o mesmo currículo escolar oriundo no século XVIII, sem perceber que tem que haver readequações e contextualizações para que os jovens de hoje possam compreender, assimilar e ressignificar isso, para aplicar numa situação real (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>73</sup>.*

Conforme, também, a visão do Supervisor Escolar da *Escola A*, as dimensões alusivas ao trabalho nas escolas estariam muito expostas na educação contemporânea: “*nosso aluno, hoje, na escola pública, continua ainda sendo trabalhado na escola fordista, para repetir tarefas, para repetir fatos em sequência e, ele aprende em gavetinhas, sendo que o que se exige no mundo real não é isso*”<sup>74</sup>.

Entre alguns dos possíveis resultados desfavoráveis, em comparações às intencionalidades da proposta do EMP, evidenciaram-se: falta de compreensões da comunidade escolar sobre a função do EMP, sobre o trabalho como princípio pedagógico e sobre o Seminário Integrado que, segundo alguns autores, teria sido distorcido conceitualmente (ALVES, 2014; PONTES, 2015; SCHERER, 2014; VIANNA, 2015). Além disso, dificuldades de organização e gestão quanto às infraestruturas das escolas (*DIÁRIO DE CAMPO*), somadas ao fato de que a reforma não estava acontecendo como se previu em todas as localidades, aumentaram as contradições desta etapa educacional (ARAÚJO, 2014; SCHERER, 2014).

Da mesma forma, os professores de distintas comunidades escolares tiveram pouco

<sup>73</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

<sup>74</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

tempo para se conectarem às fundamentações teórico-metodológicas das reestruturações do EMP. Silveira e Pereira (2014, p. 2) reforçam essa concepção:

“A reforma curricular foi imediata, [...] grande parte da categoria foi tomada pela surpresa e, até mesmo, indignou-se pela ausência de diálogo e formação continuada que contribuíssem para instrução e instrumentalização mínima dos professores em relação ao novo currículo”.

Assim como toda política educacional, seja de governo, seja de Estado, ao não promover a participação de sujeitos imprescindíveis no processo, nesse caso, os indivíduos da classe trabalhadora do magistério, a pretensão já teria sua origem enfraquecida. Scherer (2014) reforçou que a reforma curricular aumentou as fragilidades do Ensino Médio por inúmeras problemáticas, dentre elas, predominantemente, a ausência de investimentos por parte dos governos. Alves (2014) também constatou contradições entre a fundamentação e a praticidade do EMP em escolas públicas inseridas em um sistema capitalista. Enfim, essa caracterização e as observações sobre o EMP oriundas de diversos autores colaboraram para olhar com maior profundidade para a prática da avaliação emancipatória do EMP no âmbito da Educação Física escolar, tema do próximo subcapítulo.

### 3.3 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O Supervisor Escolar da *Escola A* ressaltou que a reestruturação da política avaliativa do EMP veio “*de cima para baixo*”, distanciando-se, já na sua origem, de uma perspectiva de prática democrática e emancipatória:

*O primeiro aspecto que eu vejo dessa modalidade é que na implantação desse curso não foi feita uma construção coletiva do documento com as escolas, não se respeitou as autonomias das escolas e isso determinou um sistema de avaliação definido às avessas como avaliação emancipatória (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>75</sup>.*

Um dos objetivos principais da proposta e do ato avaliativo emancipatório do EMP estaria em auxiliar o processo no qual as verdadeiras aprendizagens se constituíam democraticamente. Internamente, este procedimento consistiria no colhimento de frutos pedagógicos caracterizados por um caminho mutuamente acionado por todos os indivíduos,

<sup>75</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.



considerando, também, os possíveis entraves que eventualmente tivessem resultado em ações pedagógicas inconclusas. No sentido de a avaliação ser um ato contínuo no percurso escolar, isto requereria que a escola e os seus sujeitos se propusessem a mudanças do formato de compreender o ato de avaliar, assim como assumissem atitudes e compromissos com este fazer pedagógico (SEDUC, 2011).

Desse modo, a avaliação emancipatória do EMP não pretendia ser um processo apenas de um determinado componente curricular, ou somente uma relação específica entre professor e discente, mas também um compromisso da própria instituição em defender este modelo de avaliação, ao agir conforme os elementos do EMP. Documentalmente, isto é, considerando os textos que regiam esse currículo na escola, a avaliação emancipatória caracterizava-se pela democracia participativa. No entanto, esta foi muito distorcida na forma como foi implantada.

Conforme o Vice-Diretor da *Escola B*, a avaliação emancipatória do EMP estaria associada ao âmbito das aprendizagens: “*esta avaliação emancipatória coloca a avaliação do aluno para verificar a questão da aprendizagem do conteúdo, não necessariamente quando vai haver uma recuperação, por exemplo*” (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B)<sup>76</sup>. Neste sentido, “o sujeito constrói o seu conhecimento conseqüentemente, constrói sua avaliação, desta forma ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo” (REGIMENTO... 2012, p. 17).

A abordagem da avaliação emancipatória impunha a prática do respeito às diferenças cognitivas e sociais dos sujeitos (GONZAGA et al., 2014). Segundo o Supervisor Escolar da *Escola A*, a avaliação emancipatória do EMP “*é uma situação bastante complexa, porque envolve uma série de concepções pedagógicas, visão, e, principalmente, a questão da realidade de cada escola*”<sup>77</sup>. De modo geral, as dificuldades que as escolas tinham em compreendê-la associavam-se à regulação e à competição impostas pelo capitalismo e, ao praticá-la, relacionavam-se às concepções e abordagens pedagógicas dos sujeitos e das instituições, à cultura escolar, e aos entraves e obstáculos estruturais que, contraditoriamente, os mesmos sistema e governo impunham às escolas (*DIÁRIO DE CAMPO*).

Ambos os docentes de Educação Física participantes desta pesquisa não souberam conceituar o significado da avaliação emancipatória nas suas práticas pedagógicas, o que também foi percebido em relação às discentes das duas turmas de cada escola. O docente da *Escola A*, que estaria na sua primeira vivência atuando no âmbito do Ensino Médio e, conseqüentemente, conhecendo o EMP naquele ano, ouviu falar de terminologias e

---

<sup>76</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>77</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

(possíveis) alterações na praticidade desta política apenas quando iniciou a trabalhar nessa escola, no ano letivo de 2016<sup>78</sup>. O professor da *Escola B* não soube explicitar o que seria a avaliação emancipatória do EMP, apesar de já estar atuando nesta etapa da educação desde 2014<sup>79</sup>. A definição conceitual ou metodológica de “avaliação emancipatória”, conforme documentos escolares, também não fazia sentido para os estudantes das duas turmas.

Uma similar precariedade quanto à ressignificação conceitual avaliativa emancipatória já havia sido constatada em outras escolas e sujeitos (ALVES, 2015; PONTES, 2015; VIANNA, 2015), demonstrando que a avaliação era o “calcanhar de Aquiles” do EMP. Neste sentido, Scherer (2014, p. 172) indagou-se: “como se pode instituir tal concepção sem que os alunos tenham clara compreensão dos processos avaliativos?”.

Segundo o Regimento do EMP, as quatro funções da avaliação emancipatória no EMP eram: diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. Elas estariam associadas a um processo didático, objetivando a dialética entre o ensino e a aprendizagem (REGIMENTO... 2012). Segundo a função diagnóstica, a avaliação projetaria um planejamento e um caminho não lineares aos docentes e discentes, possibilitando alternativas que favorecessem a aprendizagem do aluno. Na função formativa, ela estaria relacionada à contextualização a ser percorrida nos procedimentos educacionais, através da implementação do respeito da visão do aluno sobre o seu próprio desenvolvimento, como a inserção de instrumentos e métodos alternativos para valorizar o discente. Essa etapa serviria para revelar o que, e de que, forma o estudante estaria aprendendo e o que ficaria aquém do processo educativo ao se buscar uma conscientização pedagógica. As últimas duas funções da avaliação, a contínua e a cumulativa, em conjunto, delimitariam os parâmetros escolhidos quanto à construção do processo avaliativo, de acordo com o que o aluno apresentasse na sua trajetória, sem ausentar, novamente, o olhar dessa individualidade (REGIMENTO... 2012).

Com relação aos dois momentos de avaliação, a realizada pelo componente curricular e a realizada pela área de conhecimento em articulação com os seus respectivos componentes curriculares e com o projeto vivencial dimensionado pelo documento, as duas turmas demonstraram divergências em relação ao período observado. Enquanto a prática da *Escola A* pareceu reduzir-se a uma única etapa, na *Escola B* ficaram mais evidentes os dois momentos (*DIÁRIO DE CAMPO*). Segundo Silveira e Pereira (2015), durante o processo da avaliação emancipatória, existiria a característica de a área de conhecimento estar sobreposta a todos os componentes curriculares. Inicialmente, o docente deveria saber a qual área de conhecimento

---

<sup>78</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

<sup>79</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

pertencem os componentes, bem como quais são as disciplinas que a compõem, e quais objetivos comuns de aprendizagem identificam cada coletivo. E isso exigiria, além de planejamento por componente, um programa por área de conhecimento. Embora os alunos estivessem sendo avaliados também por área, não havia, na prática, planejamento por área em nenhuma das escolas.

Como já foi explicado, o primeiro passo da avaliação continuava como sempre havia sido, em cada componente curricular, juntamente com os respectivos docentes e discentes e, após, as disciplinas de cada área de conhecimento deveriam se reagrupar, no outro momento da avaliação: o conselho de classe. Nesses espaços, cada coletivo, por área do conhecimento, deveria atribuir, via consenso, um único conceito para cada aluno(a). Isso porque, nos boletins, apenas o conceito da área, por trimestre, era registrado.

O componente curricular da Educação Física está compondo a área de linguagens, juntamente com Artes, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa, e Literatura. Além da busca interdisciplinar, a Educação Física, dentro da proposta das linguagens, tentaria implantar a realização de um trabalho que não se reduzisse às dimensões do biológico e da própria linguagem corporal. Saliento que, até hoje, percorridos quase duas décadas do objetivo de a Educação Física estar elencada a esta área específica de conhecimento, na prática, não se pode garantir que, quanto ao seu entendimento e às suas abordagens pedagógicas e avaliativas, tenham ocorrido plenas transformações. Inclusive, este reordenamento causou inquietações e tensões entre professores já no fim do século XX, por estes não conseguirem compreender a concepção da sua gênese (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), marcada por desequilíbrios conceituais entre conhecimentos biológicos *versus* conhecimentos socioculturais.

Quanto às concepções fundamentadas e defendidas da área de linguagens, no plano de estudos da Educação Física da *Escola A* a *TA* constava o seguinte delineamento:

*A área de linguagens compila diferentes expressões humanas, tais como a linguagem falada e gestual, a expressão corporal, as comunicações através das línguas estrangeiras, a sensibilização artística e as diversidades culturais. É essencial que o educando interaja cultural e socialmente com o contexto em que se vive, por meio dos diversos modos de expressão escrita, produções artísticas e expressões corporal e oral. Que o estudante se perceba como um ser participante do seu contexto cultural e social, sabendo identificar e contextualizar as diferentes manifestações humanas, fazendo relações histórico-sociais com as diferentes culturas (PLANO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA A).*

A área de linguagens não é uma dimensão nova, mas atualmente ainda exige pensar sobre si. Esta abordagem foi e é uma forma plural de ver o mundo e de partilhar os conhecimentos sobre ele. Segundo o Supervisor Escolar da *Escola A*, a Educação Física

composta neste modelo avaliativo do EMP não estaria preparada para uma avaliação por área de conhecimento. Uma das possíveis causas da percepção do próprio é que a Educação Física, juntamente com as Artes e a Língua Estrangeira, foram e continuariam sendo os componentes mais frágeis dentro da área de linguagens nos PPPs das escolas (BASSANI, 2016).

*Como é que a Educação Física se integra com as demais disciplinas do planejamento? Como é que o professor de Educação Física, lá na quadra de Basquete dele, de futebol, ele vai trabalhar a Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira? Existe isso? Não existe! (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>80</sup>.*

O Supervisor compreende o objetivo dos componentes inseridos na sua área de conhecimento específico não visando a desfragmentação dos conhecimentos conforme a reforma do EMP, como relatou quanto à Educação Física escolar. Isto se fortaleceu, pois o próprio plano de estudos da Educação Física da *Escola A* a *TA* deixava ausentes pontos mais humanísticos e sociais relativos à área de linguagens, por demonstrar e praticar amplamente abordagens e/ou práticas do âmbito esportista, sem relacionar aspectos sociológicos etc.

Tais visões entre o EMP, o dito e o não dito empiricamente, bem como a prática de determinadas abordagens, geraram tensões com a perspectiva de educação e avaliação emancipatória, o que acabou dificultando a implantação desta política de governo na *Escola A*. Nesse caso, a ideia de desfragmentar o currículo com a própria abordagem pedagógica das linguagens estaria na inércia com tais barreiras. Ainda, a escola, ao seguir as avaliações externas, eleva hierarquicamente a Língua Portuguesa, sobrepondo-a aos demais componentes, massificando esta ideia no senso comum e, ao mesmo tempo, descolando os componentes da própria área, num trabalho menos interativo de suas partes com o todo.

A ementa do plano de estudos da *TB* apresentava:

*Através do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, ampliar o conhecimento do corpo, integrando-o de acordo com suas possibilidades individuais nos movimentos estáticos e dinâmicos cooperativamente, em jogos, exercícios e atividades visando à manutenção da saúde mental e física no espaço escolar e na comunidade.*

Os conhecimentos da área de linguagens da *TB* estavam compostos de modo bastante ínfimo quanto à perspectiva da cultura corporal do movimento na área de linguagens (BRASIL, 2006; DARIDO, 2007). As aulas de Educação Física dessa turma pouco permitiram pensar nessas relações, pois estiveram reduzidas, na maior parte do tempo, à

---

<sup>80</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

prática frágil do *rolar a bola*, sem relações sociológicas, filosóficas etc. Tal realidade se choca não apenas com o que estava previsto no plano de estudos da turma, mas também com a perspectiva da avaliação emancipatória prevista no EMP. A área de linguagens no EMP estaria contemplada por uma concepção de ensino e pesquisa, não apenas com práticas corriqueiras da Educação Física, mas com os seus componentes trabalhando sem hierarquias.

Avaliar em modo conceitual foi um dos pontos mais problemáticos desta abordagem avaliativa, já também evidenciados em outros estudos (PONTES, 2015; SCHERER, 2014; VIANNA, 2015). Da mesma forma, nesta pesquisa se verificou este caso novamente. Todos os sujeitos deste estudo fizeram críticas à proposta de uma avaliação por conceitos e não por notas (*DIÁRIO DE CAMPO*).

De acordo com Lima e Grillo (2010), as notas e/ou conceitos são como símbolos na educação e na avaliação, mas não devem ficar reduzidos unicamente às simbologias, pois é preciso muito cuidado na sua interpretação para não associá-la a práticas quantitativas. Ausentar da avaliação as funções diagnóstica, formativa e cumulativa na expressão dos resultados, transparece que a prática avaliativa, aparentemente, ocorra apenas em um determinado momento, reforçando seu caráter histórico de regulação.

Hoffmann (2003) expõe a defesa de, e preferência por, avaliar conceitualmente, pois implica integrar à avaliação princípios que nem sempre estiveram presentes no modelo educativo tradicional exposto com numerais. Seria um movimento contra-hegemônico “pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso dos conceitos evita o estigma da precisão e arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas” (HOFFMANN, 2003, p. 67). Mosna (2013, p. 223) salienta “que o ato avaliativo em essência não cabe em um número/nota”, como tradicionalmente foi, e é ainda, a sua trajetória.

Esta foi uma das tensões mais manifestadas neste estudo, independentemente da escola ou da turma. A seguir, alguns pontos de vista de sujeitos da *Escola B*:

*Eu vejo isso como um processo bem complexo, e a gente tem que considerar inúmeros fatores em relação à questão de expressar o resultado do aluno por conceito ou por nota. O professor que começou lá em 2012, bem perdido em relação a como se utilizar do conceito do CSA, CPA ou CRA, porque a vida toda ele trabalhou com nota de 0 a 100, ele também estudou e foi avaliado assim também. Então, isto está enraizado em nós e é difícil conseguir separar totalmente sem desvincular do conceito de nota numérica e partir para a expressão por menção. Uma segunda coisa que o pessoal comenta e sinto na escola, que fica bastante difícil para o pessoal de casa, para os pais dos alunos entenderem como a avaliação por menção é expressa, o que aquelas sopas de letrinhas, como eu mesmo costume dizer a eles, o que significa. Porque se tem um 7, 8 ou 4, ele (responsável) vai saber que o seu filho precisa melhorar. Meu filho tem um 5, ele está mais ou menos, ele está no caminho, meu filho tem um 8, ele está bem. Agora se estiver descrito construção satisfatória da aprendizagem, construção parcial da aprendizagem, ele*

*irá querer outras informações, porque isso só não basta (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B)*<sup>81</sup>.

*Eu não sei o que significa exatamente as palavras. É o CSA que tu passaste muito bem, CPA que tu ficaste na média e o CRA, que é péssimo. Eu sou bem sincero, não gosto de conceitos porque tu reprimes aquela pessoa que se esforça, sabe? Eu sei que eles fazem isso para deixar mais ou menos igual, regular todo mundo equilibrado, para não menosprezar um ou outro. Porque 60% para cima é CSA, então, tu tiraste, por exemplo, 6 de 10, aí a outra pessoa tirou 9, vocês vão ganhar o mesmo conceito. Eu acho isso pode reprimir a pessoa que tirou 6, como pode reprimir a pessoa que tirou 9. Porque eu vou dar um exemplo próprio: eu era muito estudiosa, eu comecei a não dar tanto valor para isto, pois eu não vou ser reconhecida mesmo. Aí eu vejo pelas minhas colegas, essas que estão ali na Educação Física, que são pessoas muito perfeccionistas e gostam de tirar notas altas, se esforçando demais. Mas, elas vão ganhar o mesmo reconhecimento que uma pessoa que passou “chutando”. Eu acho isso injusto. Essa é a minha opinião (DISCENTE DA TB)*<sup>82</sup>.

Estas percepções demonstram possíveis choques epistemológicos em trânsito entre educação e avaliação nesta escola. O contexto narrado e ensinado recai apoiado em uma avaliação meritocrática, mercadológica e quantitativa, baseada na concepção do mérito ser apenas individual, o que condiz com privilegiar e destacar os primeiros, independentemente dos percursos desiguais transcorridos. A avaliação nesse sentido é tão violenta, que mesmo havendo algum nível de consciência por parte do Supervisor Escolar e do PPP da *Escola B*, ao criticar a sociedade e a educação capitalista, também esteve presente nos discursos e concepções da estudante da *TB*.

Como já delineado anteriormente, a avaliação emancipatória do EMP buscava romper com este modelo de visão avaliativa. Porém, os contextos das escolas públicas são conectados à vida social competitiva. Nesse imbróglio, Fonseca (2016) sinaliza certa tensão entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, que deveriam envolver novas formas dialéticas de mediar o ensinar e o apreender em suas totalidades.

Neste contexto, que abrangeria conceitos e/ou notas, a instituição escolar pública reflete suas concepções e seus pensamentos em sua comunidade, há séculos, e vice-versa. Os pais e responsáveis dos discentes também manifestaram queixas sobre os âmbitos das expressões dos resultados do EMP por modo de conceitos, pelo mesmo motivo. As críticas quanto às expressões dos resultados da avaliação emancipatória do EMP foram manifestadas, da mesma forma, na *Escola A*.

*Avaliar por estes três conceitos, hoje, que o governo determinou em todos os regimentos, não tem como mensurar, por mais que as teorias falem. Mas, o que é*

<sup>81</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>82</sup> Entrevista com a discente da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 10/08/2016.

*uma construção satisfatória da aprendizagem? O que é uma construção parcial e restrita? Eu tenho que partir de algum critério, então que critérios de avaliação eu uso para isto? E o professor, o que acaba fazendo? Acaba quantificando e codifica, porque ele não tem como compreender. Como é que tu vais sistematizar e apresentar para algum aluno que o seu conceito é satisfatório? Tu parte de algum princípio e esse princípio pode ser o quê? A resposta que ela dá, o nível daquela resposta dissertativa, números de acertos de questões objetivas? [...] Dentro da realidade da rede pública estadual eu não conheço nenhuma escola que conseguiu uma receita para desenvolver e aplicar com transparência essas menções. Na realidade, todas as escolas quantificam (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>83</sup>.*

*Não gosto nem um pouco dos conceitos. Vamos supor que sou uma aluna que tira nota 9 e tem um que tira nota 6. Vão ter o mesmo conceito. Normalmente, fora da escola, todo mundo é avaliado por nota, todo mundo é cotado por uma nota, e tudo gira em torno da nota. [...] Eu tive que explicar à minha mãe, porque ela também não sabia e também não gostou (DISCENTE DA TA)<sup>84</sup>.*

Novamente, um dos aspectos destacados, neste outro campo empírico, foi o quanto o modelo avaliativo baseado em critérios qualitativos sobrepostos aos quantitativos do EMP provocaram incertezas e queixas demasiadas nos diferentes sujeitos. A própria ideia de educação emancipatória estaria aquém de uma metamorfose nas esferas escolares, devido às inúmeras barreiras existentes na lógica da funcionalidade na sociedade e nas escolas de hoje. O próprio Supervisor Escolar refletiu: “*então, eu fico pensando: para que fantasiar e criar uma ideia de avaliação como emancipatória, se na realidade ela não é emancipatória?*” (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>85</sup>.

Na lógica qualitativa da aprendizagem, não se ausentam os dados quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, mas a avaliação está presente em todo momento educacional. Uma das perguntas mais frequentes aos estudantes nos universos escolares que envolvem a avaliação tem a seguinte direção: aprovou ou reprovou? Essa concepção apresenta a ideia de fim e não de processo, muito restrita em relação aos princípios democráticos de uma avaliação emancipatória, pois avaliar não é unicamente expressar o resultado final do trimestre, tampouco aplicações de provas e/ou trabalhos de maneiras isoladas.

Porém, a prática de avaliar se distancia da teoria quando os docentes e os sujeitos de um todo da comunidade e da sociedade escolar têm incertezas quanto ao processo avaliativo (HOFFMANN, 2014a). Por que não se reflete, na educação, ao se perguntar sobre o principal objetivo da abordagem da avaliação emancipatória do EMP: aprendeu ou o que deixou de aprender? Por quais motivos? Por quê? Pela complexidade, reprovar nem sempre significa

<sup>83</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

<sup>84</sup> Entrevista com a discente da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>85</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

que os objetivos da aprendizagem não foram atingidos, pois também há outras amarras que não são neutras e que estão vinculadas ao jogo desigual entre educação bancária *versus* educação emancipatória.

Como já demonstrado, apreendeu-se que as avaliações externas influenciariam diretamente nas avaliações internas das distintas escolas, por meio de políticas públicas destes específicos sistemas avaliativos. A autonomia das escolas é relativamente reducionista, por ela não ser neutra dos movimentos sociais e não ficar imune a essas pressões externas. Um ponto de entrave na relação de expressar os resultados por meio de conceitos se deu na perspectiva do entrelaçamento entre educação e sociedade, e vice-versa. Nesse caso, os conceitos não foram especificamente entendidos por toda a comunidade escolar, paradoxalmente se contradizendo com os próprios dados com que o Ministério da Educação (MEC) avalia as escolas, ou seja: por meio da nota. Isto também foi um ponto percebido na *Escola B* e demais sujeitos, quanto à dissociação entre avaliação conceitual, realizada internamente nas escolas da rede do EMP, e as avaliações do meio externo, prescritas pelo MEC e expressas por números. O Vice-Diretor da *Escola B* ressaltou a lógica da avaliação externa regulatória e quantitativa:

*A gente tem uma estrutura a nível nacional, que a escola está sendo cobrada externamente não desta forma conceitual. Então, existe um descompasso entre uma coisa e outra. As avaliações externas, como a Provinha Brasil, o ENEM, também teriam que adotar um formato assim. Só que, daqui a pouco, os institutos de pesquisas, os órgãos governamentais estão trabalhando com o objetivo de captar índices, captar dados, e isto não se consegue com conceito ou menção. Isto só se consegue com números (VICE-DIRETOR DA ESCOLA B)<sup>86</sup>.*

O Supervisor Escolar da *Escola A* reafirmou esta mesma projeção que o sujeito da *Escola B* narrou, como uma justificativa de seguir a ideia de educação e avaliação regulatória da instituição: “*a tendência de avaliação é mais regulatória, que aponta alguns ‘caminhos’ e a partir disto, faz com que a escola tenha algum número ou nota. [...] E é nesse sentido que estamos seguindo a lógica da avaliação externa do trabalho dos professores [...]*” (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>87</sup>.

Esta menção anterior vem reforçar o fato de que a *Escola A* utilizava a avaliação como instrumento regulatório. Nesse contexto histórico, a educação, a escola e o conhecimento tiveram objetivos para determinados fins, muitos ligados ao interesse mais mercadológico do que ao pedagógico, em que nem todos os jovens teriam as mesmas oportunidades, apesar de

<sup>86</sup> Entrevista com o Vice-Diretor da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>87</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.



“constitucionalmente” conterem os “mesmos” direitos.

A avaliação regulatória presenciada e concretizada na *Escola A* do estudo fez alguns discentes da *TA* narrarem e corroborarem essa apreensão conflituosa que a mesma projetou resultar: “*muitos (professores) fazem a avaliação não para nos ajudar, por exemplo: quando eu contenho uma dúvida não ajudam*”<sup>88</sup>. Nessa reflexão, uma estudante supôs que a avaliação deveria visar auxiliar o aluno quanto ao fato de evidenciar se aprendeu ou não o conhecimento. O sentido ainda perpassaria pela compreensão de cada educando, oposto à lógica de jogar todos num mesmo balaio, entrando em conflitos epistemológicos na *Escola A*.

*Porque, muitas vezes, os professores só se atentam se ele rodou ou vai rodar, mas às vezes, tem gente que tem dificuldade naquilo, mas está tentando aprender. Então, a avaliação não é uma coisa para provar aos professores, é para nós mesmos (alunos), se a gente está entendendo (DISCENTE DA TA)*<sup>89</sup>.

Essas questões que vêm à tona reforçam que as instituições e os sujeitos não entenderam (e nem tiveram condições, de fato) o que delimitava os contextos da avaliação no processo pedagógico, entre eles, especialmente, a abordagem da avaliação emancipatória. Ainda com tal procedência resultariam em diferentes interpretações sobre a mesma fundamentação avaliativa.

Luckesi (2011) critica a utilização recorrente de tabelas de conversão de notas para conceitos, mencionando isso como uma forma errônea de equivalência no trabalho docente. Dentro do componente da Educação Física da *Escola A*, o professor da *TA* realizou o processo da avaliação por meio da equivalência entre numerais e conceitos, através da instrução regulatória que ele recebeu: “*se fosse nota é tal conceito, até aqui é uma coisa, daqui para lá é outra. Eu não vou lembrar dos ‘quebradinhos’, mas até 5,5 ou 6,0 o aluno estaria reprovado, e dali para cima aprovado*” (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>90</sup>.

Ainda sobre a relação das expressões dos resultados por meio de conceitos na *Escola A*, outro momento inquietante emergiu durante uma aula interagida com a *TA* (DIÁRIO DE CAMPO, 06/07/2016). Alguns discentes da classe afirmaram que a instituição fazia uma avaliação considerando apenas os conceitos CSA ou CRA (Construção Satisfatória ou Restrita da Aprendizagem, ou seja, aprovado ou reprovado), ausentando internamente do processo o conceito intermediário de CPA (Construção Parcial da Aprendizagem), ou seja, “*é 8 ou 80*”, como referiu um estudante (DIÁRIO DE CAMPO). O aluno, para ser aprovado de acordo com

<sup>88</sup> Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 06/07/2016.

<sup>89</sup> Entrevista com a discente da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 24/08/2016.

<sup>90</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

o *Regimento Escolar Padrão* (2012), não poderia obter CRA em dois componentes de diferentes áreas de conhecimentos, por isso deveriam os docentes e discentes conhecerem as respectivas áreas de conhecimentos e as disciplinas que a compõem. Caso o discente alcançasse CRA em dois componentes dentro da mesma área de conhecimento, não sendo no último ano do EMP, o aluno teria de realizar a progressão parcial dos dois componentes curriculares, concomitantemente, no próximo ano letivo, estando aprovado, segundo o Regimento (2012).

Em síntese, nessa escola, internamente, adotou-se um mecanismo arbitrário e oposto à utilização dos conceitos no EMP, conforme previsto:

Quadro 11 - Síntese da avaliação emancipatória conceitual do EMP

<b>SÍNTESE DA AVALIAÇÃO – ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO</b>			
<b>PERÍODO</b>	<b>1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> ANOS</b>	<b>3<sup>os</sup> ANOS</b>	<b>REGISTRO</b>
<b>CONCEITOS DURANTE O ANO LETIVO (TRIMESTRAL)</b>	<b>CSA = Aprovado</b> <b>CPA * = Aprovado com PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio (com “recuperação”)</b> <b>CRA= Reprovado no trimestre (com PPDA)</b> <b>* Pode ocorrer em mais de uma disciplina e em mais de uma área.</b>	<b>Idem aos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos. (a partir de 2014)</b>	<b>Por disciplina</b> (professor/diário de classe) <b>e</b> <b>Por área de conhecimento</b> (Conselho de Classe / Diário de Classe / PPDA)
<b>CONCEITO NO FINAL DO ANO LETIVO</b>	<b>CSA = Aprovado</b> <b>CPA * = Aprovado com PPDA/PP (com Plano Pedagógico Didático de Apoio para Progressão Parcial no ano seguinte).</b> <b>* Admite-se este conceito no final do ano em apenas uma área do conhecimento.</b> <b>CRA = Reprovado</b> (a partir de duas áreas do conhecimento)	<b>CSA = Aprovado</b> <b>CPA * = Aprovado com PPDA/EP (com Plano Pedagógico de Apoio para Estudos Prolongados no ano seguinte).</b> <b>* Admite-se este conceito no final do ano em apenas uma área do conhecimento.</b> <b>CRA = Reprovado</b> (a partir de duas áreas do conhecimento)	

Fonte: quadro ilustrativo, elaborada por Silveira e Pereira (2015, p. 23432).

Segundo o docente dessa escola, o conceito CPA deu margem para muita “*confusão*” entre os colegas professores, quanto ao âmbito das recuperações. Com isso, a ideia foi adotar internamente outra circunstância, para ficar mais “*tranquilo*” o trabalho dos professores (*DOCENTE DA ESCOLA A*)<sup>91</sup>. Conforme a justificativa de quem teria sido o mentor desta ideia, o Supervisor Escolar, o conceito CPA teria um sentido de uma espécie de “*bengala*”, ou

<sup>91</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 08/08/2016.

seja, na ideia de não respeitar as diferentes aprendizagens discentes por meio da avaliação emancipatória do EMP:

*Na realidade, a questão do parcial foi uma dúvida muito grande do professor. No nosso regimento continuam existindo três conceitos, só que com o consenso dos professores se criou o meio termo, no sentido de você ter a construção restrita à construção satisfatória. E aquele meio termo que seria parcial, o professor vai avaliar exatamente aquelas questões que fogem do controle, que é a questão da relação professor-aluno, da pontualidade de entregas de tarefas, e aí o professor, nos juízos de fundamentos dele, vai para um CSA ou CRA. Uma bengala que garanta ao aluno a progressão parcial, porque lá no regimento diz que se ele ficar em progressão parcial, teria o direito à progressão. Então, não é ilegal o que estamos fazendo, é uma interpretação do regimento à luz desta realidade escolar e aí este intervalo entre o restrito e o satisfatório, a gente convencionou nos momentos dos conselhos de classes, o professor avança para o conceito superior ou retrocede dependendo dessas variáveis que estão em sala de aula. Questões formativas, que são levadas em consideração (SUPERVISOR ESCOLAR DA ESCOLA A)<sup>92</sup>.*

Pontes (2015) já visualizou que a insuficiência de avaliar em modo conceitual na Educação Física seria justificada pelo motivo da rápida inserção desta política do EMP ao chegar às escolas. Os critérios associados aos instrumentos da assiduidade e da participação na avaliação adotados pelo professor da *Escola B* foram basicamente bem simples, até chegar às expressões conceituais. Segundo o docente, “*quem não vem na aula é CRA. Quem não vem e não tem nenhum atestado é também CRA. Que vem é CSA. O CPA é o aluno que vem e não se dispõe a fazer nada, daí é CPA*”. Apreende-se que estes critérios não condizem com o que a avaliação emancipatória do EMP objetivava: a melhoria da aprendizagem e a avaliação correlacionada com o planejamento docente. Neste ponto, o próprio professor narrou que não planejava as aulas ligadas com o ato avaliativo. Os critérios reforçam a fragilidade dos ideais do componente curricular, em sentido de desvantagem, pois seus métodos são os tradicionais, resultando em conflitos com a função formativa da avaliação do EMP.

O Regimento (2012) visou determinar que o espaço e o momento dos conselhos de classe se tornassem, de fato, significativos durante o processo. Seria na realização dos conselhos de classe que os docentes de cada componente curricular, da respectiva área de conhecimento a que pertencessem, chegariam a um único conceito geral da área. Os conselhos de classes não teriam apenas um único formato ou modelo a ser realizado, podendo permitir um contexto mais amplo aos professores, como a reflexão e a análise sobre as procedências dos caminhos, em que se articularia, em conjunto, a etapa da avaliação por área de conhecimento e dos componentes curriculares.

---

<sup>92</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

Essa concepção poderia ser uma alternativa para desburocratizá-lo, pois, muitas vezes, na história da educação e da avaliação, o conselho de classe foi, e é ainda, um momento estagnado nas escolas (HOFFMANN, 2014a; ROMÃO, 2011; SANT'ANNA, 2014). Assim como Hoffmann (2014b) destaca, o conselho serve para desfragmentar os conhecimentos dos componentes curriculares, em sentido de interdisciplinar, bem como de não deixar os docentes pensarem sobre (im)possibilidades de aprendizagens do aluno, ao tratarem das suas epistemologias e didáticas (HOFFMANN, 2014a).

Pontes (2015) visualizou e percebeu que o professor de Educação Física que apresentasse requisitos e critérios avaliativos coesos no conselho de classe do EMP, teria certo aumento da legitimidade perante os demais, assim como o próprio componente da Educação Física. Também o mesmo autor referiu, ao ter o trabalho do componente evidenciado qualitativamente neste espaço e tempo pelos sujeitos docentes, que a composição e a função pedagógica da Educação Física massificavam e ampliavam sua realidade.

Cada escola da pesquisa evidenciou um formato interno diferente em relação à organização e à realização da avaliação prevista no EMP. Em relação aos conselhos de classe observados, os professores de Educação Física estiveram ausentes por motivos distintos. Os conselhos evidenciaram a dificuldade de se chegar em consensos entre os docentes de cada área de conhecimento quanto a determinar um conceito final por áreas de conhecimentos (*DIÁRIO DE CAMPO*).

A funcionalidade do conselho de classe da *Escola A* foi de forma tradicional, com o viés de reforçar o conhecimento-regulação. O momento iniciou-se com o docente-regente da *TA* lendo algumas opiniões de respostas de questões que lhes foram entregues pela Orientação Educacional e pelo Supervisor Escolar. Os alunos construíram as respostas a partir das questões dirigidas pela equipe diretiva. As perguntas buscaram a seguinte direção: “*O que está bom? O que pode melhorar? O que está péssimo?*”? Enquanto o regente-docente da *TA* lia todas as respostas ao grupo, o Supervisor Escolar fazia suas anotações, registrando formalmente. Esta foi a fórmula de participação dos discentes neste momento e espaço (*DIÁRIO DE CAMPO*, 23/09/2016). Por esse motivo, afirmei anteriormente que, nessa escola, esteve menos evidente a realização dos dois momentos de avaliação previstos no currículo (por área e por componente).

No mesmo documento, houve algumas críticas dos estudantes em relação a determinados professores, referentes a possíveis maneiras regulatórias que alguns docentes estariam adotando ou por estarem desrespeitando os alunos. Sobre esse aspecto, o docente regente justificou, a partir das condições do trabalhador docente: “*os docentes já chegam na*

*sala de aula estressados, cansados e são recebidos muitas vezes de forma ridicularizada. Então, nesse caso, os alunos devem ter uma noção mais ampla sobre a sua conduta organizativa e as condições do trabalho docente” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2016).* De fato, como vimos anteriormente, alguns fatores ligados às estruturas e condições de trabalho precarizadas também devem ser considerados em relação aos obstáculos encontrados por esses trabalhadores para a realização de uma avaliação emancipatória. Em 2016, turmas cheias em virtude do fechamento de classes e escolas, bem como o atraso e o parcelamento de salários, foram fatores que afetaram o cotidiano dos profissionais da educação pública estadual, no Rio Grande do Sul.

A dinâmica geral do conselho de classe da *TA* funcionou com o seguinte formato: cada aluno era chamado oralmente pelo Supervisor Escolar, em ordem alfabética, pela lista do caderno de chamadas. O Supervisor Escolar mencionava o nome do discente e perguntava ao grupo se o estudante estaria com dois dos três conceitos, ausentando o conceito intermediário que seria obrigatório no EMP: a CPA. Cada docente respondia sem reflexões e, rapidamente, um dos dois conceitos, CSA ou CRA, era atribuído. Após, a Orientadora Escolar solicitava que cada docente citasse números de menções internas que cada um recebeu da mesma pedagoga, que poderia informar mais do que um numeral respectivo a cada discente. Quanto a esta última parte, este quadro informativo foi criado internamente pela própria instituição; nele constavam as menções padronizadas e os deveres de todos os professores, o que os responsáveis dos alunos receberiam na entrega dos boletins, junto com a última etapa desta avaliação.

As menções internamente criadas e citadas por cada professor a cada discente vão na contracorrente de uma educação humanística. Primeiramente, porque o documento não teve a participação dos alunos, que seriam os principais sujeitos nesse processo. Da mesma forma, pode-se compreender a ideia de regular os indivíduos através da padronização, bem como das terminologias utilizadas a cada um dos estudantes em sentido de competição e de um ideal de aluno. Adjetivos como esforçado ou não esforçado, disciplinado ou indisciplinado, responsável ou irresponsável, conversador ou obediente, associados à ideia de avaliação no âmbito tradicional, punitiva, regulatória, comportamentalista, também caracterizaram as falas dos docentes durante o conselho.

Sant’Anna (2014) refere que o conselho de classe também serve para reorientar concretamente o estudante, não o etiquetando. A mesma autora salienta que um parecer descritivo, e não padronizado, a ser entregue aos familiares e/ou responsáveis, seria importante para facilitar o processo, diferente desta lógica da *Escola A*.

A seguir, apresento o modelo destas menções internas utilizado pela equipe diretiva para a composição de pareceres descritivos:

Quadro 12 – Menções alusivas de cada um dos docentes da *TA*, para cada discente da *Escola*

A:

MENÇÕES	
1	Você é ótimo aluno(a)!
2	Parabéns pelo seu esforço! Continue estudando para manter os bons resultados.
3	Você tem potencial, porém está sempre distraído, conversando ou copiando colegas. Participe mais das aulas.
4	É necessário que se dedique mais à (às) disciplina (s) de -----, pois nas demais tens bom desempenho.
5	Você decaiu em conteúdo e responsabilidade. Procure se empenhar e estudar mais.
6	Você conversa muito, atrapalhando os colegas.
7	Elimine os atrasos e faltas às aulas.
8	Você precisa de uma mudança radical com relação a comportamento, atitudes, estudo e realização de tarefas. Conscientize-se!
9	Seja pontual na entrega de trabalhos e realização dos temas.

Fonte: elaborada pela equipe diretiva da *Escola A*.

Este modelo de menções buscava funcionar, na prática, como os pareceres descritivos, uma obrigação contida no formato da praticidade da avaliação do EMP, que, além de conceitos, exigiu um parecer por área. Entretanto, a análise desse exemplo de pareceres indica uma distância muito grande da perspectiva de uma avaliação emancipatória. Na prática, eles privilegiam questões atitudinais, não apontam problemas de aprendizagem no sentido de indicarem caminhos, rotulam, classificam e se assemelham, a exemplo do que observou Hoffmann (2012, p. 118), “às antigas fichas de comportamento tradicionalmente preenchidas com cruzinhas ou outros códigos em muitas de nossas escolas”.

O modelo do conselho de classe adotado e realizado pela *Escola A* ocorreu com todas as áreas de conhecimentos juntas. Não havia nenhum consenso quando algum discente apresentava um conceito diferente, independentemente do componente ou área de conhecimento. A regra geral utilizada era: para o menor conceito/resultado atribuía-se determinada menção. Este modo procedimental foi igualmente à contramão do EMP: avaliar não por área de conhecimentos e, principalmente, sem um consenso dos conceitos, desprestigia a ideia de a avaliação colocar o aluno no centro do processo educativo, pois, no boletim, a menção mais baixa atingida era somente visualizada, não enaltecendo o próprio trabalho docente e o caminho de cada estudante.

Um outro ponto apreendido, por parte do pesquisador, no andamento do conselho de classe da *Escola A*, foi quando se refletiu a heterogeneidade da *TA*, em que alguns alunos, segundo os docentes de várias áreas, estariam se destacando de acordo com os seus bons

conceitos (CSA) e demonstrando boas atitudes, enquanto outros discentes, se distanciando destas características dos demais da *TA*, por conterem simplesmente uma menção *CRA*, foram considerados “*medianos*”<sup>93</sup>.

O que seriam alunos medianos e não medianos, citados oralmente pelo Supervisor Escolar deste cenário? Na lógica apoiada por grande parte do grupo de docentes, os bons são os que se aproximariam da concepção de educação capitalista, como o treinamento e a obtenção de boas notas (não conceitos), seja nas avaliações internas ou externas, como o ENEM. Na realidade, a função do PPP da *Escola A* se entravava em seus próprios discursos quanto ao respeito às diversidades de nossa sociedade. Discurso somado ao fato de novamente a avaliação ser visualizada como um fim, ao requerer formatar as turmas de modo a ficarem homogêneas, para projetar resultados similares, não se respeitando as diferenças e individualidades, conforme a avaliação emancipatória do EMP havia projetado.

Quanto à observação do conselho de classe ocorrido na *Escola B*, foi enfatizado um outro olhar desta etapa da avaliação emancipatória do EMP. Em um primeiro momento, todos os professores do EMP, incluindo o professor de Educação Física da *TB*, estavam reunidos em uma única sala de aula, independentemente da área de conhecimento, para informações e recados gerais, narrados pela equipe pedagógica, sobre a funcionalidade da vida escolar daquele determinado encaminhamento. Após, houve explicações da equipe diretiva de que cada área de conhecimento teria um coordenador para mediar o conselho de classe, e este seria encarregado de anotar e organizar todos os conceitos em um documento (conforme Apêndice I) recebido das mãos da Supervisora Escolar. Ao término do conselho, o mesmo professor/coordenador foi o responsável pela entrega desta coleta de material (conceitos) das turmas da específica área de conhecimento à equipe diretiva (*DIÁRIO DE CAMPO*, 10/09/2016).

Esse é um dos pressupostos recomendados como de suma importância por Hoffmann (2014b), quanto aos conselhos de classes conterem algum sujeito mediador para os indivíduos interagirem, integrando-se nesse momento. E, principalmente, não distorcendo as direções quanto às funções de aprendizagens e aos possíveis obstáculos das mesmas.

No segundo momento do conselho da *TB*, cada área de conhecimento se deslocou para alguma sala de aula, respectiva aos seus componentes curriculares, separando-se dos demais componentes e áreas em geral. Nessa etapa, a equipe pedagógica também se ausentou, deixando cada grupo de professores trabalhar em conjunto com os seus colegas nas referidas

---

<sup>93</sup> Entrevista com o Supervisor Escolar da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 11/08/2016.

áreas (*DIÁRIO DE CAMPO*, 10/09/2016). Este ponto apresenta uma contradição dentro da própria fundamentação metodológica da avaliação emancipatória do Regimento (2012) do EMP. O mesmo documento, acrescido dos PPPs institucionais, previa que uma das funções do Supervisor Escolar seria a de acompanhar os conselhos de classes. Mas, como que o mesmo sujeito acompanharia, se o Regimento delimitava que o conselho de classe deveria estar organizado por áreas de conhecimentos? Isso só seria possível se fossem realizados em horários e dias distintos, fato esse inoportuno pelo modo como as condições dos trabalhadores estavam e estão postas na educação pública.

Da mesma forma, foi percebido que o professor de Educação Física da *TB* também se ausentou da sala da área de linguagens no segundo momento do conselho, sem nem se justificar aos demais. Desse modo, no momento do consenso e da atribuição dos conceitos da área, não houve participação do professor. A voz da Educação Física esteve em silêncio e invisível no conselho de classe.

Paralelamente ao conselho de classe, aconteciam alguns jogos entre alunos, e o professor estava com a função da arbitragem do evento, organizado pelos próprios discentes. O trabalho do docente da *TB* estaria sobrecarregado no mesmo momento com duas causas: a avaliação e uma parte de auxílio a um momento da Educação Física inserida no viés que apoiava o componente: o âmbito competitivo.

Na próxima etapa da organização do trabalho no conselho de classe, o professor designado como coordenador e com o documento/modelo em suas mãos, mediava o conselho. Antes do início, o professor/coordenador fazia uma chamada de cada um dos componentes curriculares, bem como dos professores de cada disciplina, e o fato percebido pelo pesquisador foi a ausência do professor de Educação Física, sem maiores relevâncias dos demais. O que só releva aumentar a distância imprescindível que faz deste componente não se autotransformar na escola: carência de identidade concomitante à própria legitimidade. Após a chamada do mediador, o mesmo mencionou o nome de um aluno por vez, em ordem alfabética, seguindo o modelo recebido pela Supervisora. Nesse caminho, cada docente teria a oportunidade de relatar um dos três conceitos da avaliação do EMP, conforme o componente e o aluno (*DIÁRIO DE CAMPO*, 10/09/2016).

O quarto momento do conselho se constituía em um único conceito final para cada estudante, dentro da área de conhecimentos. Percebeu-se que nesta funcionalidade, normalmente, cada docente citava rapidamente uma menção, em virtude do tempo e do número de turmas e alunos que o grupo de docentes da área de conhecimentos das linguagens tinha para dar conta, em pouco tempo; pressuposto esse que vai contra a um conselho



realizado de forma coerente, ao conter forçosamente uma rápida realização neste tempo e espaço (HOFFMANN, 2014b). E, novamente, que o contexto das condições do trabalho influenciaria o seguimento das exigências da avaliação emancipatória do EMP.

Às vezes, o conceito final ficava definido conforme a solicitação de um único docente de um componente curricular específico. Em outros casos, utilizava-se uma concepção somativa, por exemplo, conforme uma professora narrou: “*o aluno deve ficar com o CPA, pois atingiu em três disciplinas*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2016). Entretanto, tal regra não se aplicou a todos, bem como a Supervisora Escolar confirmou que a indicação da equipe pedagógica foi a de evitar trabalhar na ideia de avaliação somativa, seguindo a intenção de aproximar-se de funções do Regimento (2012). De modo geral, não havia uma construção coletiva entre os componentes até chegarem a um consenso claro do conceito final, em virtude, principalmente, dos encargos dos trabalhadores. Após o conceito final, o coordenador passava ao seguinte discente da lista, até preencher a *TB* num todo.

Apesar da organização e da funcionalidade do conselho para o preenchimento dos resultados finais, o professor/coordenador da área de linguagens queixou-se quanto à não praticidade de estar compondo o material, escrevendo a punho. Para isso, iria sugerir à Supervisora Escolar que, das próximas vezes, o documento fosse digitado diretamente em um computador. O coordenador do conselho relatou que desenvolveu um *software* para inserir os conceitos, no qual, automaticamente, já resultariam os pareceres descritivos, e este aparentava ser uma alternativa bem viável às condições de trabalho, neste momento da avaliação emancipatória. Mas, segundo o mesmo, este material era de uso pessoal, o qual o docente não havia trazido naquele dia para mediar o conselho, projetando sugerir à Supervisora Escolar para o próximo e último conselho de classe do ano.

Com relação à progressão parcial, delimitada no documento *Regimento Escolar Padrão* (2012) como Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA), um momento para recuperar os estudos, caso fosse necessário, sempre se utilizaria nos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos do EMP<sup>94</sup>. Sobre os PPDA dos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> trimestres, a Supervisora Escolar solicitou a opinião dos professores de cada área de conhecimento sobre a possibilidade de não entregar o documento referente aos alunos no momento do término do 2<sup>o</sup> trimestre do ano letivo (2016), e, sim, deixá-lo mais para o término do ano. O motivo, segundo a profissional, seria que a avaliação na escola era contínua e sua recuperação paralela; e, caso algum pai/responsável perguntasse,

---

<sup>94</sup> Luckesi (2011) fundamenta o momento dos estudos recuperativos contrários à lógica tradicional, onde, neste caso, o estudante não estuda no sentido de recuperar a aprendizagem, mas sim de recuperar a nota ou conceito, intencionando uma educação tradicionalista, sendo que é muito raro o docente atentar de fato nas dificuldades de aprendizagens dos discentes, pois associa as notas ou conceitos como norteadores do processo recuperativo.

na próxima etapa da avaliação, sobre a entrega dos boletins, seria explicado ao mesmo que os alunos e os docentes não deixariam de estar efetuando as recuperações necessárias, bem como que os discentes estariam cientes das mesmas, por meio do diálogo junto ao seu professor.

Esse material também se tornaria (Apêndice H e I), caso realizado, útil, não apenas ao docente, mas principalmente ao educando, pois consistiria em compor relatórios que acompanhassem suas dificuldades e facilidades, caso obtivesse CPA ou CRA em determinado componente curricular, buscando se desconectar da lógica tradicional de recuperar notas e/ou conceitos para, então, se aproximar das aprendizagens (REGIMENTO... 2012). Caso se atingisse um CRA em um dos componentes curriculares no último ano do EMP, mesmo que o discente conquistasse CPA ou CSA no geral da área de conhecimento, o aluno deveria realizar um processo de estudo prolongado, estando também aprovado. Nesse caso, concluinte do EMP.

Conforme Scherer (2014), percebeu-se que determinadas professoras de Educação Física demonstraram a compreensão das práxis (teoria e prática) dos PPDA's distorcidas conceitualmente. A lógica entendida foi contendo uma ideia de recuperação não formativa, como indicaria o Regimento (2012). Scherer (2014, p. 173) apreendeu que a recuperação estaria sendo realizada não com o objetivo principal da avaliação emancipatória, que é o de enfatizar as aprendizagens, e sim na direção “de uma forma de promover oportunidades infinitas para a aprovação” dos discentes encontrados no PPDA's.

A *Escola B* demonstrou uma similaridade com a intenção da avaliação emancipatória do EMP, para a qual estavam direcionando uma parte do ato, de fato, como um processo, recolocando-a em movimento contínuo na escola, e distanciando-a de uma ideia avaliativa linear e estática. Em contrapartida, cada escola buscou caminhos e movimentos de realizações de distintas etapas que envolveriam a avaliação emancipatória, nem sempre obedecendo às suas determinações legislativas e epistemológicas.

O outro momento da composição conceitual da avaliação emancipatória seria de acordo com a composição do estudo desenvolvido pelo aluno no componente de Seminário Integrado, com o seu projeto vivencial, no qual os conselhos de classes deveriam se tornar fundamentais (REGIMENTO... 2012). Nesse processo, era preciso evidenciar uma avaliação contendo um parecer descritivo, realizado pelo professor responsável, sobre o acompanhamento do discente ao longo do ano letivo.

As partes do todo da avaliação emancipatória foram constituídas inversamente dentro dos propósitos do documento-base e do Regimento do EMP nas escolas desta pesquisa, de um modo geral, com o modelo sintetizado de cada instituição a seguir:

Quadro 13 – Avaliação emancipatória do EMP *versus* avaliação na *Escola A*:

Avaliação emancipatória do Regimento do EMP		Avaliação da <i>Escola A</i>	
<b>Categorias</b>	<b>Significado e/ou descrição</b>	<b>Categorias</b>	<b>Significado e/ou descrição</b>
<b>Significado</b>	Processo qualitativo que visaria à construção de conhecimentos concretos de cada realidade, a cada diferente visão social.	<b>Significado</b>	Avaliação quantitativa, objetivando uma ideia de um ato tradicionalista, sendo realizada semelhantemente com todos os discentes e na mesma concepção antidemocrática.
<b>Caráter</b>	Aluno participativo no processo da construção (da sua avaliação) e aprendizagem.	<b>Caráter</b>	Caráter regulatório e mercadológico, no qual o aluno não esteve no centro do processo avaliativo, mesmo que um dos instrumentos foi a ideia de observar a participação nas aulas. Porém, falsa.
<b>Mediação</b>	Caráter construtivo; intervenções no processo de acordo com cada caso e baseado nos significados dos registros produzidos.	<b>Mediação</b>	Focado normalmente no fim, tratando todos de forma homogênea, apesar das diferenças. Não houve registros descritivos durante o acompanhamento nas aulas, sobre facilidades e entraves.
<b>Sujeitos envolvidos</b>	Toda a comunidade escolar articulada e envolvida, devendo aproximar-se da filosofia pretendida em cada instituição.	<b>Sujeitos envolvidos</b>	Avaliação muito restrita, conforme as percepções, principalmente, do docente e supervisor escolar, ausentando os discentes e a comunidade da compreensão de uma prática avaliativa mais coerente e humanística na escola.
<b>Função</b>	Diagnóstica – Formativa – Contínua e Cumulativa.	<b>Função</b>	Contendo características somativas, competitivas, disciplinatórias, por não considerar as diferenças entre os discentes, padronizando-os ao visar a avaliação como ato comportamental.
<b>Momentos</b>	Dois: disciplina articulada em sua área de conhecimento e o Seminário Integrado.	<b>Momentos</b>	Apenas um. O conceito do componente como fim a todas as áreas de conhecimentos juntas no mesmo momento e espaço.
<b>Expressão dos resultados</b>	Conceitual, através do consenso entre docentes pelos Conselhos de Classes.	<b>Expressão dos resultados</b>	Recusa em utilizar três conceitos, sem haver nenhum tipo de participação estudantil. Conceitual, porém não houve nenhum tipo de consenso ao ter formato de equivalências quantitativas.
<b>Conselhos de Classes</b>	No procedimento, assume-se como um tempo e espaço qualitativos, opostos da lógica da educação e avaliação tradicional.	<b>Conselhos de Classes</b>	Manteve o formato tradicional deste momento e espaço, resultando em vivências quantitativas e sem uma transformação do seu cerne burocrático.

Fonte: ilustração elaborada pelo autor, de acordo com o Regimento (2012) e o Diário de Campo.

Quadro 14 – Avaliação emancipatória do EMP *versus* avaliação na *Escola B*:

Avaliação emancipatória do Regimento do EMP		Avaliação da <i>Escola B</i>	
Categorias	Significado e/ou descrição	Categorias	Significado e/ou descrição
<b>Significado</b>	Processo qualitativo que visaria à construção de conhecimentos concretos de cada realidade, a cada diferente visão social.	<b>Significado</b>	Apresentava críticas contra o modelo capitalista de avaliar, mas estava presa ao mesmo sistema. Buscou um conceito de trabalhar se aproximando do recomendado do EMP.
<b>Caráter</b>	Aluno participativo no processo da construção (da sua avaliação) e aprendizagem.	<b>Caráter</b>	Apesar de um dos instrumentos ser a participação, percebeu-se que o processo esteve sem uma real transformação.
<b>Mediação</b>	Caráter construtivo; intervenções no processo de acordo com cada caso e baseado nos significados dos registros produzidos.	<b>Mediação</b>	Respeito às diferenças de aprendizagens dos discentes em alguns momentos, mas estaria ainda inerte pela configuração capitalista. O registro foi frágil quanto à transformação, como o caderno de chamadas.
<b>Sujeitos envolvidos</b>	Toda a comunidade escolar articulada e envolvida, devendo aproximar-se da filosofia pretendida em cada instituição.	<b>Sujeitos envolvidos</b>	Basicamente, os que coordenam o processo educativo e avaliativo: equipe diretiva e docentes.
<b>Função</b>	Diagnóstica – Formativa – Contínua e Cumulativa.	<b>Função</b>	Buscou conter uma avaliação não somativa e, sim, contínua, como o exemplo principalmente da sua recuperação.
<b>Momentos</b>	Dois: componente articulado em sua área de conhecimento e o Seminário Integrado.	<b>Momentos</b>	Apresentava dois momentos, seguindo os moldes similares da obrigatoriedade dos documentos do EMP.
<b>Expressão dos resultados</b>	Conceitual, através do consenso entre docentes pelos Conselhos de Classes.	<b>Expressão dos resultados</b>	Conceitual, porém nem sempre houve um consenso coerente, por motivos como a falta de disponibilidade de tempo e o alto número de turmas e alunos.
<b>Conselhos de Classes</b>	No procedimento, assume-se como um tempo e espaço qualitativos, opostos da lógica da educação e avaliação tradicional.	<b>Conselhos de Classes</b>	A escola oportunizou um momento consonante às exigências do EMP, ainda que não sem a participação estudantil, mas com o caráter de transformação real.

Fonte: elaborada pelo autor, de acordo com o Regimento (2012) e o Diário de Campo.

No presente estudo, cada escola apresentou alguns problemas e possibilidades (des)favoráveis quanto à avaliação emancipatória do EMP; entre elas, algumas que se assemelhavam e, outras, que se diferenciavam entre as instituições, em relação ao mesmo pressuposto. Os professores de Educação Física e os discentes, caso tivessem uma noção clara do significado da avaliação emancipatória do EMP, bem como buscassem mobilizar coletivamente esse processo como pedagógico e contínuo, poderiam ter maiores chances de obter resultados mais qualitativos. Essa seria uma das etapas para demonstrar um processo contra-hegemônico ao sistema que oprime as escolas públicas, vindo a resistir e se autotransformar na sua essência avaliativa, educativa e humanística.

Tavares e Fonseca (2016) relataram uma experiência ao incentivarem coerentemente os estudantes durante aulas de estágio em Educação Física escolar, em determinado contexto e escola, quanto às possibilidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo, crítico, consciente, protagonista, criativo, cooperativo e etc. Nesse caso, através de instrumentos com critérios claros, coerentes e alternativos, conectando-se à função formativa do EMP, por meio de *webfólio*, provas com caráter não punitivo, júri simulado, autoavaliação e observação, baseados em focos conceituais e procedimentais, evidenciaram resultados favoráveis a uma prática de avaliação emancipatória, conforme os pressupostos do EMP. Mesmo assim, as mesmas autoras recomendariam, quanto à Educação Física, os seguintes elementos a se atentar:

Entendemos que a simples sistematização e organização de instrumentos e estratégias avaliativas não garante a realização de uma avaliação emancipatória. Todavia, ao dedicarmos-nos a organizar, pensar e elaborar estes instrumentos – tendo em vista sempre a construção de uma autonomia consciente dos estudantes, seu protagonismo e senso crítico sobre sua própria aprendizagem – possibilitamos um “policiamento” das nossas ações, de forma que ao estarmos constantemente em contato com os instrumentos avaliativos – retomando diariamente seus objetivos ao realizarmos uma avaliação processual, formativa com vistas à emancipação – educamos nosso olhar para não recairmos em práticas avaliativas tradicionais e punitivas, para nos mantermos num percurso avaliativo que realmente mobilizasse processos emancipatórios em nosso fazer docente e nas ações dos alunos (TAVARES; FONSECA, 2016, p. 237-238).

Em síntese, tanto as dificuldades como as possibilidades apreendidas, correlacionadas com os docentes e discentes de Educação Física, contêm problemas e possibilidades da avaliação emancipatória da Educação Física do EMP, em cada escola. Segundo Silva e Silveira (2016), o EMP reforçaria uma conexão da Educação Física com as abordagens pedagógicas políticas, críticas e humanas. Ambos os conjuntos contêm aspectos em consonâncias, como: a dialogicidade, a participação, o viés estudantil libertador e integrado, tendo como referência o estudante no centro educativo, e contendo a concepção de processo. As duas escolas da pesquisa estiveram com as aulas do referido componente, com as turmas empíricas, desconectadas destas abordagens da área no sentido mais humano. Desse modo, se percebeu uma não concretização da avaliação emancipatória do EMP, sendo um destes motivos o fio condutor. A seguir, apresentam-se outros pontos apreendidos de cada instituição.

Na *Escola A*, algumas das seguintes problemáticas foram apreendidas quanto à compreensão e à prática de uma avaliação emancipatória coerente com o EMP: ausência de tempo para entender a avaliação emancipatória e o todo do EMP, bem como falta de formações continuadas sobre a mesma; dificuldades para apreender a avaliação emancipatória

e, conseqüentemente, para aplicá-la; assim como recusa a seguir os predeterminados pelos documentos oficiais; os instrumentos e critérios para se avaliar foram muito simples e os discentes não sabiam quais seriam tais critérios do componente, distanciando-se da ideia da função formativa; documentalmente, a Educação Física se defendia na área de linguagens em formato geral, mas, nas práticas pedagógicas, demonstrava conhecimentos tradicionais, desconectando esta compreensão e possibilidade dos discentes a visualizarem de forma ampla; o docente realizou equivalências quantitativas entre numerais e menções nos critérios avaliativos; tanto o docente de Educação Física, como os estudantes da *TA* estiveram ausentes fisicamente no conselho de classe, tornando uma distorção conceitual o seu significado no PPP; a realização do conselho de classe ocorreu de modo tradicional, sem separar-se por áreas de conhecimentos; os discentes da *TA* não foram inseridos no âmbito qualitativo do consenso entre os conceitos, o que dificultou a compreensão da avaliação; a ideia de formatações de turmas homogêneas reforça a avaliação como um fim, ao não se respeitar as diferenças e as distintas aprendizagens dos estudantes da *TA*; as menções criadas internamente pela equipe diretiva, sem a participação de discentes e docentes da escola, continham características regulatórias, oprimindo mais os estudantes; a avaliação foi compreendida e praticada como um adestramento corporal e mental, como o simulado do ENEM, que continha questões da Educação Física; apesar da inserção de outros instrumentos na avaliação da Educação Física nos demais trimestres, os critérios continuariam a enfatizar os mesmos caminhos regulatórios. Como possibilidades de autotransformações houve a (re)criação de distintos instrumentos avaliativos do 1º ao 2º trimestre, demonstrando uma ideia de avaliação e de educação na Educação Física e na escola; no primeiro trimestre do ano letivo, houve uma avaliação paralela para os estudantes amparados da *TA*; porém, no segundo trimestre, ausentou-se tal prática; os discentes da *TA*, nas aulas de Educação Física, foram avaliados sem ser levada em consideração a mecanização corporal e, sim, as suas participações, conforme o docente.

Já a *Escola B* elencou, inicialmente, os seguintes entraves para uma avaliação emancipatória do EMP: os sujeitos não tiveram formações continuadas sobre a totalidade do EMP e, especialmente, sobre a avaliação emancipatória; os indivíduos apresentaram dificuldades de entendê-la, conseqüentemente, de aplicá-la ou segui-la mais coerentemente; o docente planejou as atividades das aulas desconectadas dos atos avaliativos, interferindo na constituição dos mesmos, assim como a falta de ações por estarem desassociadas das funções do EMP; a área de linguagens estava muito carente documental e formalmente nas práticas, sendo uma problemática do componente integrar-se com as demais disciplinas; os critérios para avaliar, na Educação Física, a *TB* foram conceituados como não alternativos,

desconectando-os da função formativa; o docente de Educação Física e os estudantes da *TB* estavam ausentes no conselho de classe; o professor estava envolvido em outro trabalho na escola durante o próprio conselho; os professores participantes do conselho tiveram dificuldades de seguir a regra dos consensos conceituais, devido às condições de trabalho. Dentre as possibilidades, elenco as seguintes: os conselhos de classes foram realizados por áreas de conhecimentos separadas, tornando o momento e o espaço mais qualitativos, apesar das barreiras tradicionais e inerentes ao mesmo; os sujeitos buscavam realizar uma avaliação e uma recuperação paralelas, baseando-se no diálogo e no bom senso, ao inserirem a comunidade escolar na proposta.

É pertinente afirmar que parte do todo da avaliação emancipatória do EMP não se concretizou devido às concepções objetivadas sobre o âmbito do aspecto do trabalhador docente. Em especial, faltaram investimentos por parte do poder público, ausentando compreensões deste ato e da abordagem avaliativa, o que já foi recomendado por Silveira e Pereira (2014), em momentos da implantação desta proposta política. Ambos os professores do estudo foram taxativos ao autor quanto às questões de falta de investimentos não contribuírem para uma melhoria do trabalho, influenciando diretamente nos atos pedagógicos avaliativos:

*Como o nosso salário é baixo, nós temos que fazer bastante coisas para tentar ganhar no final do mês alguma grana. Então, se eu ganhasse relativamente bem só aqui no colégio, tipo R\$ 6. 000,00 ou R\$ 7. 000,00 só pra trabalhar aqui, eu não precisaria correr rua, apitar jogos, trabalhar em outra escola, meu foco seria somente aqui dentro. Então, com certeza o meu rendimento seria bem maior [...]. Dificilmente tem algum professor que sobrevive só do salário de Estado. Todos os outros fazem uma coisa a mais (DOCENTE DA ESCOLA B)<sup>95</sup>.*

*Se a gente fosse melhor remunerado, não precisasse ter dois empregos, poderia me dedicar só à escola, muito melhor poderia ser o trabalho, não que eu faço algo sem vontade pelo o que eu ganho, mas com certeza poderia ser melhor. Mais uma verba pra fazer um curso, porque os cursos na nossa área não são baratos. Teria mais tempo fora da escola para poder planejar e procurar outra coisa, ao invés de estar estudando ou trabalhando em outro lugar (DOCENTE DA ESCOLA A)<sup>96</sup>.*

Segundo Pontes (2015), o fato de a avaliação emancipatória ter contido a característica de uma política educacional de governo inserida às pressas nas diferentes escolas acarretou em resultados negativos no âmbito de sua compreensão e de sua praticidade. Isto se evidenciou como um obstáculo, porque as instituições e os seus sujeitos não tiveram as

<sup>95</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola B*, Santa Cruz do Sul, 03/08/2016.

<sup>96</sup> Entrevista com o professor de Educação Física da *Escola A*, Santa Cruz do Sul, 05/08/2016.

mínimas condição e ideia do que esta abordagem avaliativa priorizava, resultando em um ato pedagógico aquém das possibilidades reais, e refém da não valorização da formação omnilateral e contínua do trabalhador docente. Fato possível de correlacionar-se a ambas as escolas e sujeitos.

A classe trabalhadora da categoria do magistério no RS constitui-se de um grande contingente de educadores em salas de aulas, de professores no âmbito da gestão e de funcionários ativos ou inativos, todos sujeitos à imposição de um modelo educacional secular mercadológico. As políticas na educação, com projeções mínimas de investimentos, “via regra, levam a um sucateamento também de ordem material, com prédios em péssimas condições, equipamentos em situação precária, e também de ordem imaterial” (RAMOS, 2015, p. 42-43). A escola atual deixa ausentes discussões de pontos sobre o salário, as lutas trabalhistas, entre outras ações necessárias e importantes (RAMOS, 2015). Além do mais, conforme Martins (2015, p. 22), os deveres dos trabalhadores da Educação Física, no campo da pedagogia, seriam os de dar conta de um imenso leque de sua obrigatoriedade, que, direta ou indiretamente, a concepção de educação e avaliação se atravessa: “identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular Educação Física na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”.

Mészáros (2005) refere-se à lógica do capital articulado com a educação como incorrigível e inconcebível às transformações sociais da população, como, por exemplo, as reformas educacionais que modificam o percurso, mas não a sua essência, fazendo com que a educação seja irreformável. Fato que Ramos (2015) identificou, à semelhança da perspectiva da reestruturação do EMP, quanto ao âmbito do trabalhador.

O trabalho é um elemento central na vida de qualquer sujeito, independentemente de ser docente ou não. O trabalho fornece condições essenciais para que as pessoas formem uma consciência sobre suas próprias qualidades sociais, sendo um conceito extremamente alusivo à existência real do indivíduo. Não deveria existir um único formato padronizado e difuso entre os seres humanos, mas sim algo em que cada pessoa teria os seus diferentes modos de viver (sendo) respeitados pelos demais, conforme os sentidos que a sociedade encontrasse para se organizar por meio do trabalho.

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência do homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo



histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Saviani (2007) atenta ao ponto instituído pelo trabalho fragmentado, em que, conseqüentemente, o homem constituiria uma educação e uma formação fracionadas. Na conjuntura envolvendo trabalho e educação, ambos tiveram objetivos de estarem também separados em suas organizações. Seja pela falta de investimentos do poder público em ofertar melhores condições de reflexões aos sujeitos sobre o fenômeno, seja pelo sobrecarregamento do trabalhador docente nas escolas públicas. Outro fator igualmente relevante quanto ao EMP foi o contexto sociopolítico nacional e estadual que a sociedade vivenciava e vivencia.

Quando iniciadas as observações nas escolas, houve a queda de uma presidenta da República, eleita pelo voto democrático no Brasil, tratando-se, na verdade, de um golpe inconstitucional. No contexto do Estado gaúcho, aconteceram vários fatos que são indicadores para influenciar desqualificativamente o trabalho docente, como o início de uma greve dessa categoria, que durou mais de cinquenta dias, em virtude dos parcelamentos de salários, condições e organizações do seu trabalho, além de indicativos de privatização do serviço público.

Acontecia, ainda, um movimento ímpar, concomitante, denominado de “Ocupa Tudo no RS”, durante o qual os secundaristas ocuparam várias escolas, em apoio aos seus professores, bem como lutaram pela exigência de qualidade e de deveres fundamentais que o Estado estaria descumprindo, como os repasses das verbas para os serviços básicos das funcionalidades, entre outros tantos, que se associam às reivindicações dos docentes do movimento grevista. Ressalta-se que, nas escolas do estudo, apenas um professor (não da Educação Física) aderiu a essa greve da categoria, o que, de fato, influenciou o contexto dos sujeitos da TB, conforme algumas alunas mencionaram que “*teriam que recuperar as aulas durante suas férias (recesso escolar), pois um dos seus professores participou da greve*”.

Outro momento foi o de uma semana inteira marcada por protestos, debates e muitas queixas dos professores em relação à política do governador Sartori (PMDB), principalmente quanto ao constante parcelamento dos salários; assim como a união da categoria a outras áreas do funcionalismo público, como a da saúde e a da segurança, que também estavam reivindicando seus direitos. Como exemplo, o Ministério Público solicitou o fechamento dos bancos, no dia 04/08/2016, por motivos de insegurança, sendo que a grande maioria das escolas paralisaram da mesma forma suas atividades, nesse mesmo dia. Dentro das escolas da pesquisa, ambas fizeram paralisação. O docente da *Escola B* mencionou: “*aqui, em torno de 50 professores votaram a favor da paralisação, e outros 10, contra*”, em uma votação de

modo democrática e participativa. Um discente da mesma instituição relatou: “*a gente fica chateado, por tudo o que os professores nossos estão passando com mais essa situação agora*”.

Ao término desse capítulo, recorro a Barbosa (2014), que salienta que em qualquer abordagem de avaliação mal compreendida ou que não possibilite oportunidade real de apreendê-la, os principais prejudicados são justamente aqueles que mais deveriam estar no centro do processo educativo do EMP, os estudantes. Da mesma forma, assim como a incompreensão da avaliação acaba oprimindo mais os sujeitos de escolas públicas, são estes, justamente, que mais necessitariam de outro conceito de educação, não capitalista e meritocrático, por todas as injúrias sociais vividas. Como, por exemplo, não evidenciar práticas de conhecimentos corporais competitivas; permitir ao aluno participante das aulas de Educação Física contrariar-se ao modelo do consumo e da estética, entre outros. O mesmo autor enaltece o trabalhador docente de Educação Física em relação à avaliação, que também está associada com o insucesso do seu próprio discente: “o professor só se realiza no aluno: é incoerente um professor sem aluno” (BARBOSA, 2014, p. 124).

De um modo geral, a avaliação emancipatória imposta pela reestruturação do EMP gerou espécies de tensões entre os sujeitos de ambas as escolas deste estudo empírico. As inúmeras lacunas demonstradas estão correlacionadas com a historicidade, a totalidade e as contradições que envolvem as diferentes concepções de educação, resultando num jogo desigual entre regulação *versus* emancipação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou apreender e analisar um estudo de caso etnográfico da prática da avaliação da Educação Física em duas turmas/escolas específicas. Esta temática foi e continua sendo instigante dentro da percepção acadêmica e profissional do autor, porque suas discussões contribuíram evidenciando o quanto o fenômeno prossegue complexo e contraditório. Muitas relações estiveram e estão entrelaçadas com as partes do fenômeno da avaliação e suas interações entre si, ao conter uma projeção e compreendê-la dialeticamente.

Ao se aproximar do fim deste processo e fenômeno pesquisado, pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem nos cotidianos e universos das comunidades escolares está amarrada às distintas influências que a contorcem e a projetam a diferentes meios e fins. Como fio condutor na composição das escolas públicas está o sistema capitalista, que a cada crise se reinventa e se reconfigura, mantendo as distorções e desigualdades de classes barbarizadas, sem mudar a essência do ato avaliativo conservador.

A avaliação da/na escola pública está associada com o movimento da sociedade e vice-versa. Nesse contexto e momento, em que os seres humanos estão a mando do sistema neoliberal globalizado, da tecnologia em abundância desenfreada, do consumismo exorbitante, da conjuntura da crise econômica mundial instalada nos discursos dos chefes de nações, dos processos de violências contra as imigrações, entre outras barbáries, tudo indica que os continentes e a nossa nação reforcem uma concepção de reguladores acima dos anseios liberadores, e que a população mundial e nacional seja novamente a maior prejudicada.

A contradição, mais uma vez, está exposta aos nossos olhos: a escola pública reforça e projeta as desigualdades sociais que o próprio sistema mercadológico do capital criou e, de tempos em tempos, é recriado por meio das suas “crises”. As concepções verdadeiras de/sobre o mundo, os significados de educação, as propostas e abordagens pedagógicas, as políticas educacionais de estado ou governo, as interfaces com as quais o conhecimento se conecta a epistemologias tornam cada vez mais urgente uma melhor apreensão da temática por parte de toda a população, em especial, dos mais necessitados e oprimidos, que mais carecem e utilizam atualmente a escola pública brasileira, diferentemente de outros períodos históricos. No entanto, a instituição, mesmo regida por este sistema, pode conter evidências ou possibilidades de práticas emancipatórias ou contra-hegemônicas.

Cada projeção avaliativa a ser visualizada e almejada está ligada a alguma concepção epistemológica de conhecimento. Então, a avaliação jamais deve ser vista e difundida como neutra, pois esse seu estado seria impossível de acontecer. Este pode ser um ponto de partida

para massificar as distorções da regulação, não apenas da avaliação para a aprendizagem, mas do sistema educativo público num todo, regido pela classe dominante.

Além de haver a necessidade de conter essa apreensão educativa, que perpassa pela visão de mundo de cada ser humano, aliada às suas vivências, a avaliação interage com o conhecimento e suas distintas abordagens pedagógicas. Toda abordagem contém uma direção e um olhar diferentes da outra, presumindo o mesmo caso em cada avaliação. Entretanto, pode haver inúmeras abordagens, mas semelhantes entre si, tendo uma essência baseada no mesmo sistema. Por exemplo, uma ideia de pedagogia pode conter numerosos instrumentos avaliativos, mas se os seus critérios focalizarem similarmente modos coercitivos, para quê uma variedade de instrumentos? Na lógica do capital, apenas para reforçar uma avaliação punitiva, disciplinadora e desigual.

Abordagens pedagógicas que se aproximem dos valores humanísticos da participação social, da democracia coletiva, da criticidade política e histórica, que respeitem as distintas aprendizagens dos discentes, reforçariam uma avaliação contra-hegemônica. A resistência torna-se um pressuposto sempre importante para buscar um equilíbrio mínimo entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação; e é fundamental que os elementos do materialismo dialético estejam difundidos entre as várias esferas, momentos e espaços da sociedade. A pesquisa buscou aproximar-se dessa conexão, constituída pela etnografia e pela triangulação dos dados coletados por meio das observações participantes, pelas entrevistas semiestruturadas e pelas análises de documentos.

Com relação às abordagens pedagógicas da história da Educação Física escolar no Ensino Médio, foi possível perceber que a área contém uma gama de variedades e caminhos educativos, destacando a sua pluralidade. Foi constatado que a Educação Física não é somente teorias e práticas esportivas, mesmo sendo este o seu conhecimento *carro-chefe*, tradicional, percebido nas compreensões e práticas dos sujeitos das *Escolas A e B*, e reforçado nos documentos dos planos de estudos das duas escolas.

Quanto às abordagens pedagógicas do componente, foi compreendido que muitas carregavam consigo o caráter conservador, alusivas às concepções do conhecimento-regulação implantadas no século XIX e boa parte do XX. Estas propostas pedagógicas inicialmente estavam alinhadas às idealizações ginásticas, fruto da pedagogia e da perspectiva da escola/educação moderna, assim como das classes trabalhadoras, dos médicos e militares. Dentro do fio condutor das mesmas, estava a ideia de regulação social, destacando as seguintes abordagens pedagógicas, em sentido progressivo de suas implementações: higienista, militarista, pedagogicista e competitivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

As abordagens pedagógicas do componente que estiveram latentes em cada período histórico estavam de acordo com a própria movimentação da sociedade brasileira, e em conjunto com a concepção hegemônica de educação. O âmbito desenfreado e conceitualmente frágil da saúde esteve inserido dentro de práticas pedagógicas e avaliativas. A ideia de militarização também se conectou à prática escolar, com apreensão de um caráter coercitivo, excludente e regulatório na sua gênese padronizada do *fazer por fazer* motoramente.

Nessa conjuntura, a Educação Física no Ensino Médio contribuiu para uma prática normativa a ser difundida nos distintos contextos sociais, como projeção de universalizá-la nacionalmente. Por meio de práticas corporais militares e da saúde, o componente reforçou a competitividade e a exclusão social, com a implantação de processos antipedagógicos no âmbito burocrático e tecnicista.

A constante e utópica luta da legitimidade *versus* identidade do componente no Ensino Médio também foi relevante nas vozes dos sujeitos das *Escolas A e B*, impulsionados, ainda, pela lei do amparo facultativo. Da mesma forma, acrescido pelas influências quanto à Educação Física no Ensino Médio ter sido inserida em discussão nacional, por meio da medida provisória que resultou em novos quesitos, que causaram tensões ao contexto da obrigatoriedade da cultura corporal na vida e na sociedade, concomitante com o processo que constituiu esta pesquisa.

Com o objetivo de a Educação Física estar ressignificada nas práticas pedagógicas de todas as etapas da Educação Básica, no presente caso, do Ensino Médio, a partir do retorno da “democracia” e da crise epistemológica emergida na década de 1980, o componente passou a conter outras abordagens pedagógicas e olhares, diferentes das conservadoras. Entre elas, foram apresentadas à sociedade e às escolas: desenvolvimentista; promoção da saúde; psicomotora; construtivista-interacionista; jogos cooperativos; aulas abertas; sistêmica; crítico-superadora; crítico-emancipatória; PCN + Ensino Médio (2007).

Foi possível compreender e constatar, independente da abordagem pedagógica, uma prática avaliativa ligada a uma concepção de educação e sociedade entrelaçadas. Apesar da demonstração e massificação de abordagens no âmbito oposto das tradicionais, como as das alas crítico-progressistas, as mesmas não foram percebidas empiricamente, por não conseguirem superar as dicotomias e dificuldades que o sistema neoliberal difundiu e difunde nas políticas educacionais e nas esferas sociais, não alterando a sua raiz.

De modo geral, todas as abordagens pedagógicas foram fundamentais ao movimento de educação e transição da busca utópica da legitimidade e da identidade no Ensino Médio. Algumas delas visavam o movimento ainda como fio condutor, mas apresentando a

característica de se oporem ao conservadorismo reducionista das abordagens clássicas da área, como foi apreendido e percebido, através da abordagem da promoção da saúde na prática pedagógica do docente de Educação Física na *Escola* e *TA*, sendo ressaltada, inclusive, dentro do trabalho compensatório dos amparados e de algumas competências do ENEM. A mesma foi reforçada não num viés tecnicista ou em busca de uma padronização corporal do conteúdo biológico e fisiológico do componente, o que demonstra, também, que a identidade da Educação Física esteve em associação com o movimento em foco principal, essência epistemológica nessas aulas.

Da mesma forma, foi compreendida positivamente a prática da abordagem pedagógica dos jogos cooperativos, visada pelo docente da *Escola A*. Esta abordagem foi e é importante, por colocar o princípio educacional coletivo sobreposto ao individualismo. Nessa projeção, o professor visou implantar práticas corporais em sentido solidário, ainda que muitas vezes a competição estivesse latente. Até porque o próprio enaltecia a ideia de competição na instituição como um todo, assim como na Educação Física, mesmo já tendo vivenciado experiências de desigualdades sociais em outras escolas. Também, constata-se uma prática contra-hegemônica, onde a escola não seria apenas o espaço de reprodução da lógica neoliberal, embora ainda predomine essa lógica, ou seja, apesar de ela ser hegemônica.

Na *Escola B* e *TB* foi possível visualizar que as práticas das aulas de Educação Física conectaram-se às propostas reducionistas e conservadoras da sua história, mesmo que esta apreensão conceitual fosse desconhecida do professor. A tradicional e polêmica prática do *rolar a bola* foi presenciada fortemente nas aulas, assemelhando-se à problemática de o Ensino Médio repetir práticas do Ensino Fundamental, não tendo caráter de continuidade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Do mesmo modo, evidenciaram-se conflitos nas aulas, por muitas vezes a prática ficar basicamente no âmbito da repetição do conhecimento *carro-chefe*: os esportes (DARIDO, 2007), assim como, o caráter do *fazer por fazer*, caracterizando-se como uma essência frágil, na direção de uma mera atividade.

Embora o docente tenha buscado outros meios e estratégias de trabalhar durante a etapa empírica, mas não conseguindo emplacar, como na própria tentativa de inserir práticas alusivas à abordagem dos jogos cooperativos, um fator contraditório foi a conexão da Educação Física no Ensino Médio conter a ideia de projetar futuros atletas, através das vivências pessoais do docente da *TB*, aproximando-se das tensões do tecnicismo e da ementa da abordagem pedagogicista da ditadura militar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989).

Com este objetivo, de identificar e discutir as principais abordagens pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio, foi possível constatar o quanto as ideias educacionais do

componente ligadas às ciências sociais e humanas estiveram ausentes nos sujeitos e escolas. Estas ressignificações da área também tiveram dificuldades de serem difundidas no componente na etapa do Ensino Médio, ainda na década de 1990 (SOUZA, 1993; OHLWEILER, 1993), imbricadas na pedagogia do conhecimento-regulação.

É importante destacar que as abordagens mais humanizadoras, como a crítico-superadora, que se apoia no materialismo histórico dialético, e a crítico-emancipatória, relacionada aos teóricos da Escola de Frankfurt, deixaram lacunas nas comunidades escolares e seus sujeitos. Estas abordagens ligam seus aspectos ao conhecimento-emancipação, caracterizado pelo contexto sociológico, filosófico, histórico, político, etc.

Essa apreensão também reforça, depois de passadas em torno de três décadas da promoção de abordagens desta raiz libertadora, que os entraves ainda estão expostos contemporaneamente, similares aos da década de 1990 (PELLEGRINOTTI, 1993), destacando, novamente, a necessidade de um equilíbrio mínimo entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, para outras práticas avaliativas (AFONSO, 2009).

Quanto às práticas de avaliações da Educação Física no EMP, foi apreendido que as duas escolas continham os mesmos instrumentos, mas com critérios aparentemente distintos: a assiduidade e a participação. A *Escola A* inseriu um modelo avaliativo conectado à lógica e ao movimento da competição desigual do capital. A *Escola B* narrou oposição ao sistema hegemônico, mas a avaliação foi compreendida como um processo sem ressignificações e transformações, ou seja, seguindo uma ideia frágil.

Mesmo que o docente da *TA* não tenha avaliado em sentido de visar uma padronização técnica corporal, a escola, num todo, defendeu a ideia de uma prática de conhecimento-regulação. Assim, o modelo avaliativo ficou no âmbito da regulação (AFONSO, 2009), sendo a Educação Física no EMP também presa às rédeas dessas injustas competitividades sociais, através da consciência dos sujeitos da mesma.

Estas características foram compreendidas pela ligação da *Escola A* com a avaliação externa do ENEM, o que fez implantar uma ideia de disciplinamento corporal e mental, por meio da avaliação e do adestramento dos indivíduos. O docente da *TA* elencou que a Educação Física também esteve presente em questões do âmbito da abordagem da promoção da saúde, compreendida da mesma forma relevante no trabalho compensatório dos estudantes com amparo. Também os discentes da *TA* não tiveram nenhum anseio libertador para participar coletivamente do processo avaliativo, sem suas vozes terem visibilidade na escola e sendo alvos de discursos conservadores no conselho de classes, o que caracterizou a avaliação na escola como um fundamento final e não como procedimental.

A avaliação na totalidade da *Escola A* foi associada à educação bancária, uma prática mercadológica e violenta, por não haver uma real humanização envolvida no processo. Os conflitos gerados na concepção do ato avaliativo e da epistemologia do conhecimento-regulação fizeram o docente da *Escola A* defender a avaliação meritocrática, visualizando a Educação Física com a ideia competitiva presente na sociedade. Essa tensão foi emergente nas aulas, nas quais os discentes discordaram das falsas democracia e autonomia estudantis que eram impostas pelo docente e pela escola. Ainda na *Escola A*, foi projetada a realização de uma avaliação mais coercitiva nos demais trimestres, ao inserir obrigatoriamente mais três instrumentos avaliativos, mas sem mudar a gênese de educação e avaliação, assim como os critérios. Esta contradição direcionou o fenômeno como burocrática, também pedagogicamente oposta ao âmbito democrático e emancipador, embora não tenham sido presenciadas as práticas destes três diferentes instrumentos avaliativos oportunizados aos discentes, sendo configurados apenas como narrativas no componente específico.

A *Escola B* repudiou e criticou documental e discursivamente a sociedade e a educação regida pelo sistema neoliberal. Por isso, fez ressaltar as contradições deste sistema associado ao conhecimento-regulação, que impôs e continua difundindo na escola uma sociedade consumista, competitivista, carente de reflexões críticas e que provoca injustiças e diferenças sociais, fruto dessa concepção de educação bancária.

Nessa sua percepção, a *Escola B* se aproxima mais de uma perspectiva de educação que busca um equilíbrio a essas distorções que lhes são impostas coercitivamente, sendo a defesa de uma educação emancipatória e reflexiva um ponto fundamental para assessorar e implantar essa resistência avaliativa.

Porém, nas aulas de Educação Física com a *TB*, a avaliação apresentou os seus critérios avaliativos pelos instrumentos da assiduidade e da participação de modos frágeis, em virtude de os mesmos estarem integrados com uma prática do *fazer por fazer*. O docente narrou, em síntese, que para a aprovação do aluno, bastava a presença do mesmo durante as aulas, independente da sua real participação ou aprendizado verdadeiro, sendo apreendido que o caderno de chamadas serviu como documento e instrumento de ferramenta avaliativa.

Como a concepção pedagógica do docente e da escola objetivou o *fazer por fazer*, em que a avaliação não esteve integrada com o processo pedagógico e, sim, mais como uma obrigatoriedade, o resultado foi similar à concepção avaliativa tradicional. Da mesma forma, a avaliação não demonstrou um amplo sentido e objetivo pedagógico crítico e reflexivo, opondo-a contraditoriamente à função primordial de auxiliar e replanejar os caminhos distintos das aprendizagens.



Nessa conjuntura da Educação Física da *Escola B* e *TB*, foi percebido que uma discente não sabia quais seriam os instrumentos e critérios avaliativos, relatando sua posição em consonância com a do pesquisador: a fragilidade do instrumento e de critério quanto ao âmbito simples da sua presença para ser aprovada ou o porquê e o que aprender. Sendo assim, o principal instrumento avaliativo concreto das aulas foi o caderno de chamada, tornando o trabalho do docente um mero atentar-se à relação dos alunos não amparados e dos que realmente teriam que estar presentes nas aulas. Assim, constatou-se, pela própria menção do professor, que a avaliação não fez parte e nem foi planejada a integrar-se dentro do processo didático.

Ao visar o entendimento das formas como a avaliação de Educação Física se aproximou ou se distanciou dos pressupostos descritos no EMP, vários elementos estiveram presentes neste complexo ato, interferindo em sua verdadeira materialização, a começar pela distorção e pelo conflito antidemocrático desta política já no ato da sua apresentação à sociedade escolar gaúcha, acrescido com a obrigatoriedade de rapidamente seguir o elencado nos documentos oficiais da mesma.

Como a abordagem da avaliação emancipatória reforçava a ligação da Educação Física a algumas concepções mais críticas e políticas da área (SILVA; SILVEIRA, 2016), mas as escolas não continham partes dos seus aspectos alusivos e associados ao âmbito mais sociológico, filosófico, antropológico, histórico etc., criou-se uma dificuldade para a aproximação com o fenômeno. A avaliação emancipatória do EMP deveria ser realizada em dois momentos: do componente curricular e, após, da área de conhecimento. A abordagem pedagógica que reforçaria legalmente a disciplina com o âmbito da área de linguagens, a abordagem PCN + Ensino Médio, estava, no cotidiano, ausente dos universos escolares, a não ser quando constava unicamente nos planos de estudos de cada instituição.

Isso aponta, novamente, para a necessidade de a Educação Física buscar mais forças para entrar legitimamente identificada em cada comunidade escolar. A *Escola A* foi bem clara quanto às tensões e às conceituações que (des)conectariam o componente do processo de avaliação por área de conhecimento, através de uma visão de educação (física) reducionista, que se entrelaça com abordagens conservadoras e regulatórias. Isso também pode ser dimensionado, em parte, na *Escola B*, por presenciar uma prática ampla e normal da ideia do *rolar a bola*.

A abordagem da avaliação emancipatória obrigou as escolas a se autoavaliarem, em modo conceitual, resultando em imensas tensões nas instituições. Os sujeitos pertencentes a ambas as escolas estiveram e estão acostumados, secularmente, a uma avaliação numeral e

quantitativa, e isso resultou em conflitos epistemológicos nas comunidades escolares. Desta forma, nenhum dos sujeitos empíricos fez elogios ao modo de sistematizar as expressões dos resultados conceituais implantados de cima para baixo, sem ao menos os próprios indivíduos estarem familiarizados e minimizando estas tensões.

Da mesma forma, a avaliação meritocrática e mercadológica demonstra a sua força e violência negativa aos seres humanos, causando transtornos nas vidas dos mesmos. A avaliação emancipatória do EMP (re)colocaria a abordagem qualitativa sobreposta à quantitativa, o processo acima do fim, o aluno no centro do caminho, o procedimento associado com alguma abordagem pedagógica a desfragmentar os conhecimentos, sem ausentar nenhuma das partes de suas relações entre si e com o todo, ou seja, deveria ser uma avaliação contra-hegemônica, contrária à avaliação bancária e capitalista, mas acabou, por meio (in)direto de políticas de governo, soterrada novamente por inúmeras causas, como a própria falta de investimentos de diferentes governos do Estado. Assim como, estas conjunturas nos demonstram que práticas educativas emancipatórias devem ocorrer nas escolas, apesar dos espaços e cenários estarem difundidas num viés associado à lógica neoliberal.

De acordo com Silva (2014), a avaliação emancipatória da reforma EMP estaria em consonância com o caráter da qualidade e da função social de cada escola, através da associação de sua proposta filosófica defendida nos PPPs por seus sujeitos. A comunidade escolar normalmente reproduz ideias e práticas pedagógicas de acordo com a visão com a qual se identifica num todo. No caso das expressões conceituais latentes *versus* as avaliações externas quantitativas, demonstram-se as influências negativas no cotidiano escolar de acordo com o modo coercitivo como as avaliações externas entram em seus universos, movimentando as avaliações internas de acordo com o que o movimento externo está direcionando: o rumo neoliberal.

Entre esse cerne da avaliação emancipatória do EMP, outra contradição exercitada em ambas as escolas foi relevante, ao realizarem as equivalências entre numerais e conceitos. Na verdade, não se ressignificou uma verdadeira essência qualitativa. Além do mais, um ponto crítico foi a *Escola A* não dispor do direito docente e, principalmente, estudantil, quanto ao conceito intermediário da CPA, reforçando a violência paradoxal de uma concepção de educação e avaliação apoiada e apoiando-se no capitalismo.

Outra etapa da avaliação do EMP que apresentou aspectos proeminentes foi o conselho de classes. A *Escola A* comprovou que este momento e espaço não seria autotransformado, repetindo a tão massificada ideia de conselhos burocráticos, normativos e seletivos em relação

aos alunos da *TA*. No conselho de classes da instituição não houve consensos entre os dois únicos conceitos da área de conhecimento; os professores, independentes do componente e área, estavam reunidos todos juntos, o que é o oposto das exigências descritas nos documentos do EMP; os alunos não tiveram espaços para estarem juntos, e o próprio professor de Educação Física estava ausente. Ainda, foi constatada uma avaliação conceitual criada internamente pelos sujeitos da equipe diretiva, para reproduzir antagonismos em relação à avaliação emancipatória.

O conselho de classes da *Escola B* foi, qualitativamente, bem mais proveitoso. A instituição demonstrou uma coesa organização interna, correlacionada aos ideais documentados no EMP, como, por exemplo, a realização da avaliação do momento por área de conhecimento, separada das demais. Nem sempre foi possível os docentes trabalharem em consenso com os conceitos finais da área de linguagens, pois tiveram pouco tempo para dar conta de muitas turmas, com bastantes alunos em cada. Constatou-se que a escola se utilizou da avaliação como um momento para desburocratizá-la, inserindo uma ideia de recuperação contínua e paralela aos que precisassem. Assim, parte do seu todo esteve como um processo avaliativo não isométrico, movimentando-a qualitativamente.

O fenômeno desta pesquisa e o processo educacional deixaram ausentes pontos essenciais para uma avaliação emancipatória, em ambas as escolas: dialogicidade, participação estudantil e elementos democráticos. Da mesma forma, todos os sujeitos das duas instituições não tiveram sequer oportunidades de conhecerem outras conceituações e praticidades avaliativas, por recusas de investimentos de diferentes governos do Estado do RS.

As condições de trabalho da classe trabalhadora do magistério, que se fizeram emergentes no contexto empírico desta pesquisa, também se entrelaçaram negativamente e contribuíram para a não materialização de um processo em outra abordagem avaliativa. Os dois professores de Educação Física tinham que trabalhar, além de em seu respectivo ambiente estudado, em outra instituição, porque os seus rendimentos eram considerados baixíssimos, tanto para sobreviverem, como para se aperfeiçoarem no específico trabalho pedagógico, o que, direta ou indiretamente, afetaria suas visões de educação e avaliação e, conseqüentemente, possibilitaria práticas avaliativas diferentes a serem difundidas em cada comunidade escolar. Além do mais, a classe trabalhadora vem sofrendo nos últimos anos com retenções dos seus rendimentos básicos, retiradas de direitos importantes, como, 1/3 das horas atividades etc.

Nessa conjuntura, a avaliação sempre foi visualizada como um ato complexo para uma

compreensão e prática coesa, por inúmeros motivos, mas a implementação desta abordagem do EMP reforçou possíveis transformações reais e qualitativas, devido aos diversos obstáculos que teve pela frente. Infelizmente, a ideia de resistir formalmente na avaliação foi recusada pelo atual governador do Estado do RS, ao retirar tanto o termo politécnico, como a denominação de uma avaliação emancipatória dos documentos oficiais das políticas públicas educacionais, assim como o componente curricular Seminário Integrado foi desfeito nos distintos universos escolares, o que reforça, formal ou informalmente, a necessária e utópica luta para encontrar meios de equilibrar-se epistemologicamente entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação.

Ao se chegar ao fim desta pesquisa, reforço que os principais fatores que influenciaram a não realização de uma avaliação emancipatória nas escolas e sujeitos, tais como: o não reconhecimento da Educação Física pelos docentes como um componente da área de linguagens; a presença e a coexistência de elementos de abordagens pedagógicas contrárias a uma avaliação emancipatória, como a ênfase biológica, esportiva e do praticar o *rolar a bola*; dificuldades em trabalhar por área de conhecimento; a Educação Física em turno não regular; aspecto institucional, como a implantação de um único modelo de avaliação baseado em poucos instrumentos e, também, com a instituição impondo um exemplo de prática paralela arbitrária com atribuições conceituais (apenas dois em uma das escolas); influências das avaliações externas na forma como ocorreram as avaliações internas nas escolas; aspectos estruturais relativos à precarização do trabalho.

A avaliação emancipatória no EMP foi mais considerada como apreensão conceitual, não chegando a ser uma avaliação emancipatória, pela ausência de elementos básicos, como: a autonomia, a conscientização crítica, a criatividade, a democracia, o diálogo, as participações solidárias etc. Nos casos estudados, uma avaliação por conceitos não foi suficiente para garantir uma prática avaliativa emancipatória, pela ausência desses elementos e porque, na prática, continuou comandando o processo à lógica da nota, assim como, concepções e práticas vinculadas a determinadas abordagens pedagógicas e avaliativas mais tradicionais.

Nos diferentes contextos em que vivemos hoje e que compõem as nossas vidas, todos nós, direta e indiretamente, estamos sempre sendo avaliados e nos autoavaliando. Presume-se que um leitor avalia um escritor, mas também o oposto é, da mesma forma, essencial que ocorra, ou seja, uma troca mútua deve acontecer. Em um cenário pedagógico como a sala de aula, o docente, ao inserir a avaliação, espera por algo em troca, como um movimento elástico de ir e vir e/ou alguma atividade corpórea de deslocar e retornar.

A escola precisa ir para além das paredes das salas de aulas e muros escolares. Há vida

além da escola e a escola é para essa vida. Precisamos reaprender a nos desclassificarmos, pois durante séculos fomos ensinados a padronizar seres humanos. Assim, estamos cotidianamente presos à memorização, ou melhor, à mecanização corporal, pois mente e corpo não se desassociam. O que de fato recordamos sobre conhecimento real da época de escolarização? O conhecimento verdadeiro não foi aprendizagem. A vida é o conhecimento e o conhecimento é a vida e para além da mesma. As cobranças externas e o sistema neoliberal contribuem alienando o trabalho docente, impondo um conhecimento camuflado, que na prática retira a alegria dos sujeitos da comunidade escolar. Domingo à noite, alguns docentes e discentes pensam: “infelizmente, amanhã tenho que ir à escola”. Já na sexta-feira, afirmam: “hoje é sexta-feira, *uhul*”. As crianças aprendem alegremente, brincando e, depois, na juventude, a espontaneidade não se apresenta mais, perde a visibilidade na escola, na vida, nos docentes e discentes, pois só se pensa nos vestibulares, ENEM e rankings. A escola está na direção da tristeza, mas somos esperançosos. A lógica da escola pública contemporânea precisa ser alterada, diria que de imediato ou para ontem. Somos classificados por esta ordem objetivada. Precisamos nos desclassificar urgentemente das nossas caixas. Desclassificar seria saber viver para o conhecimento e despadronizar nos levaria, de fato, a conhecer a vida em sua real essência e natureza.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; AIRES, Pedro Henrique de Jesus; *Desafios ético-educacionais à emancipação humana frente aos imperativos do capital*. In: SILVA, Clemildo Anacleto da. *Desafios ético-educacionais e emancipação humana: os valores éticos e o exercício da prática cidadã*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2014; p. 47-78.
- ALVES, A. A. M. *A reforma educacional do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática*. 2014. 140 f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuista.org.br/handle/UNISINOS/3673> Acesso em: 15 out. 2016.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. A; *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AWAD, Hani Zehdi Amine. *Brinque, jogue, cante e encante com a recreação: conteúdos de aplicação pedagógica teórico/prático*. Várzea Paulista, SP: Fontoura Editora, 2010.
- AMBROSINI, T. F. *Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica*. Revista HISTERDBR On-line, Campinas, n. 47, p. 378-391. Set. 2012 – ISSN: 1676-2584.
- ARAÚJO, I. S. C. *Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso*. 151 f. Mestrado em Educação em Ciência e Matemática da Universidade Pontifícia Católica, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6779> Acesso em: 10 jun. 2016.
- ARELARO, Lisete R. G.; *Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 47-60.
- AVALIAÇÃO. SAUL, Ana Maria. In: Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 57-58.
- AZEVEDO, Raquel de Moraes. *Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória*. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2007. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/139> Acesso em: 20 nov. 2016. 158f.
- AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS*. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática* —1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2013, p. 25-48.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos de prática*. In: José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis (Organizadores). 1. ed. – São Paulo: Fundação Santillana:

Moderna, 2014.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. *Educação Física e Didática: um diálogo possível*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BASSANI, Jaison José, *A Educação Física na Área de Linguagens*. V Encontro Estadual de Educação Física, UNIVATES, RS, 13/05/2016.

BEDIN, Everton.; DEL PINO, José Claudio. *Um Estudo sobre a Avaliação no Ensino Médio Politécnico: abordando a questão emancipatória para qualificação dos processos de ensino e aprendizagem*. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 382-402, set./dez. 2015.

BELTRÃO, José Arlen. *A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM*. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. *Educação Física escolar na América Latina*. Paula Cristina da Costa Silva... [et al.] organizadores. *Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte*. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016; v. 1 (176p.) p. 71-98.

BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. – 144p. – (Coleção educação física).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: área de Linguagens e suas Tecnologias*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: jan. 2017.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>. Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea “C” do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/> Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*.

Brasília, DF, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, 2003. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10793.htm> Acesso em: dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Matriz de Referência para o ENEM de 2009*. Disponível em: [http://ensinomediodigital.fgv.br/resources/pdf/matriz\\_novoem.pdf](http://ensinomediodigital.fgv.br/resources/pdf/matriz_novoem.pdf) Acesso em: dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares os Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9.394/96. Brasília: 1996.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio.; BORGES, Regilson Maciel. *La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora*. *Educación* Vol. XXII, Nº 42, marzo 2013, pp. 77-95 / ISSN 1019-9403.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Avaliação formativa: uma prática possível?* In: Fernando José de Almeida (Org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005. p. 117-126.

CARDOSO, M. A.; GOMES, M. C. S. *O processo de avaliação e a prática educativa emancipatória: um estudo sobre a prova como instrumento de avaliação escolar*. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 9 v.9 n.18, p. 26-43, jan/jun 2016. 26 ISSN: 1982-4440.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Mauro Giffoni. *Fazendo tipo: o uso da Etnografia no contexto escolar*. In: Regina Célia Passos Ribeiro de Campos (org.). *Pesquisa, Educação, Formação Humana: nos trilhos da História*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010; p. 127-144.

CHAVES JUNIOR, S. R. *Os programas de Educação Física no Ensino Secundário: Algumas*



considerações sobre o Ginásio Paraense (1931-1947). In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes).

CIAVATTA, Maria. *Emancipação: A historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana*. Trabalho Necessário. Ano 12. nº 18, 2014. – Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>; Acesso em: 20 jul. 2016.

CIAVATTA, Maria. *O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral*. Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014.

COCCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. *Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação*. IX APEND SUL, Seminário de Pesquisa em educação da região sul, 2012.

CONSCIENTIZAÇÃO. FREITAS, Ana Lúcia Souza. In: Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 88-89.

CORREIA, Walter Roberto. *Educação Física no ensino médio: questões impertinentes*. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

CRESWELL, John W.; *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Eva Lima de. *Avaliação da aprendizagem: por uma prática docente emancipatória e construtivista*. Monografia de Graduação em Pedagogia do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2009, 49f. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/xmlui/handle/123456789/275> Acesso em: 24 out. 2016.

CRUZ, Fátima Maria Leite. *Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008.

CUPOLILLO, Amparo Villa. *Avaliação da aprendizagem e a educação física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 25-34, novembro 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física*. PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2007. p.139-178.

\_\_\_\_\_. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCNs*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 139-179.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

\_\_\_\_\_. *A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica*. Trabalho publicado nos Anais do Seminário de Educação Física Escolar/USP (São Paulo), 1999. Anais do V Seminário de Educação Física escolar, p.50-66, 1999.

DIAS, Diogo Inacio.; CORREIA, Walter Roberto. *A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais*. Revista Brasileira Educação Física e Esporte, (São Paulo) 2013. Abr-Jun; 27(2):277-87.

DIAS, Tairine Duarte.; FONSECA, Denise Grosso da. *Avaliação emancipatória: um estudo de caso*. Anais do V Encontro Estadual de Educação Física na Escola: a Educação Física na área de linguagens, 12 e 13 de maio de 2016. In: ISSE, S. F.; NEUNFELD, D. J.; VIVIAN, D. (Orgs.). Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 46-47.

DIAS, Franciele Franco.; HUNSCHE, Sandra. *Avaliação emancipatória no Rio Grande do Sul: atuação de professores na área de ensino de ciências da natureza*. Universidade Federal do Pampa – Campus Caçapava do Sul Curso: Licenciatura em Ciências Exatas – Semestre: 2/2015.

DUARTE, Newton. *Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 101-122.

DURAN, M. C. G. *Avaliação: reguladora ou emancipatória?* Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 97-110, jan./abr. 2003.

EDUCAÇÃO. ROMÃO, José Eustáquio. In: Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 133-134.

EMANCIPAÇÃO. MOREIRA, Carlos Eduardo. In: Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016; p. 145-147.

ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica*. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2011. 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.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico – Parecer CEED nº 310/2012*. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2012. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1) Acesso em: dez. 2015.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. *Introdução à didática de Educação Física*. Ministério da educação e cultura. Brasília, D. F., 1969.

FARIAS, V. G. *O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno*. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Frederico Westphalen, 2015.145f. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-105.pdf> Acesso em 19 ago. 2016.

FÁVERI, Helena Justen. *Avaliar é preciso: mudar é necessário: vivência de uma proposta de avaliação emancipatória com os alunos do curso de Pedagogia da UNIDAVI*. Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -, Florianópolis, 2003. 143f.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

FERNANDES, Anael.; RODRIGUES, Heitor Andrade.; NARDON, Tiago Aparecido. *A inserção dos conteúdos de educação física no ENEM: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia*. Motrivivência Ano XXV, Nº 40, P. 13-24 Jun./2013.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. – Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERNÁNDEZ-RÍO, J.; GIMENO, J. M. R.; CALLADO, C. V.; RODRÍGUEZ, L. S.; *Atividades e jogos cooperativos*. Tradução de Guilherme Summa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FLORENTINO, Adilson.; *(Re)visitando a avaliação no ensino de artes: A emergência do dispositivo crítico e emancipatório*. Rascunhos Uberlândia v. 1 n. 2 p. 181-193 jul.dez. 2014.

FONSECA, Denise Grosso da. *Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação*. In: Gabriela Nobre Bins, Rodrigo Alberto Lopes, Vera Regina Oliveira Diehl (Orgs.). Prefácio Vicente Molina Neto. *Educação física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais*. – Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016. p. 145-170.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*/Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria de Araújo Freire. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014,a.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 38ªEd. São Paulo: Paz e Terra, 2014,b.

FREITAS, Maria Cristina de. *Abordagens pedagógicas no ensino da educação física pós a década de 1970 (Caderno Temático)*. Governo do Estado do Paraná, Tapejara, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In:Ivani Fazenda (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010; p. 75-100.

FRIZZO, Giovanni. *Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica a lógica esportiva na escola*. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 163-180, out/dez de 2013.

GAMBOA, Silvio A. S.; *A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto*.

In:Ivani Fazenda (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010; p. 101-130.

GAYA, Adroaldo.; *Desenhos metodológicos I: Etnografia, estudo de caso(s) e pesquisa-ação*. In: Adroaldo Gaya (org.); Daniel Garlipp ... [et al.]. *Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Artmed, 2008; p. 99-104.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 2. ed São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. *História da educação brasileira*. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Romeu. *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015; p. 79-108.

GONÇALVES, Nezilda Leci Godoy. *Metodologia do ensino da educação física*. Curitiba: Ibpex, 2006.

GONZAGA, J. L .A.; ALMEIDA, E. S.; ARAGONEZ, I. B.; HERBERT, N. T. *A prática pedagógica na educação politécnica*. In: José Clóvis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis (Orgs.). *O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 93-114.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. – Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. *Entre o “não mais” e o “ainda não”*: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Caderno de Formação RBCE*, v.1, p.9 – 24. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar e partilhar*. – Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular de Educação Física*. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. – Porto Alegre: SE: DP, 2009. p. 113-181.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia*. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HILDEBRANDT, R. D.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola à universidade*. ed. 32. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. *Avaliação, mito e desafio, uma perspectiva construtiva*. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15ª. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014,a.

\_\_\_\_\_. *O jogo contrário em avaliação*. 9. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014,b.

HOLLY, Mary Louise; ALTRCHTER, Herbert. *Diários de Pesquisa*. In: Bridget Somekh, Cathy Lewin (organizadores). *Teoria e métodos de pesquisa social*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015; p. 79-89.

KRAWCZYK, Nora. *Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública*. Educação & Sociedade, Campinas, v.35, n.126, p.21-41, jan.-mar. 2014.

KRUG; Dircema Franceschetto; KRUG, Arno. *Avaliação*. 1. ed. – Curitiba: J.M. Editora e Livraria Jurídica, 2015.

KUNZ, M. S. *Ensino Médio Politécnico: Prática Emancipatória para uma formação Integral?* 2015. Dissertação – Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen: URI/RS, 2015. 128f.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1991. – 207p. – (coleção educação; 11).

\_\_\_\_\_. *Pressupostos de uma Teoria Educacional crítica para a Educação Física*. Movimento - Ano V - Nº 10 - 1999/1 .p.35-39.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. – 160p. (Coleção educação física).

LACLAU, Ernesto. *Da emancipação à liberdade*. In: Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. *Emancipação e diferença*. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011, p. 23-46.

LIMA, Letícia Conceição de Almeida. *Avaliação emancipatória – um projeto político-pedagógico de exercício da cidadania como processo de educação*. CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISAS / Ano IX / Nº 21 / ISSN 1517-5758; 2004. p. 59-65.

LIMA, Antonio Bosco de.; COSTA, Antônio Cláudio Moreira. *Avaliação como forma de controle e de emancipação humana*. (s.d.) Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC15.pdf> Acesso em: ago. 2016.

LIMA, V. M. R.; GRILLO, M. C. *Questões sobre avaliação da aprendizagem: a voz dos professores*. IN: Marlene Correro Grillo, Rosana Maria Gessinger; Ana Lúcia Souza de Freitas... [et al.]. *Por que falar ainda em avaliação?* [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-34.

LOCH, J. M. *Avaliação: uma perspectiva emancipatória*. Química nova na Escola. Nº 12, novembro, 2000.

LOMBARDI, José Claudinei. *Crise do capitalismo e educação*. Algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p.61-94.

LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 20. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília de Souza. *Politecnicia no ensino de segundo grau*. In: CÉLIO, W.; CUNHA, C. (Org.). *Politecnicia no ensino médio*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991, p. 51-64.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

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

MARINHO, Inezil Penna. *Educação Física, Recreação – Jogos*. Rio de Janeiro, 1957.

MARINHO, Vitor. *O esporte pode tudo*. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; vol. 3).

MARTINS, Raphael Moreira. *Contextualização do ensino e dialogicidade na educação física escolar: fazeres docentes em ação no ensino médio*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. 313f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10949> Acesso em: fev. 2017.

MARZINEK, Adriano. *A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004. 89f. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/dissertacao/Adriano\\_Marzinek.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Adriano_Marzinek.pdf) Acesso em: mar. 2017.

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.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa.; LIMA, Maria de Guadalupe de. *Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem*. In: José Clóvis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis (Orgs.).

*O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática.* 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 93-114.

MELO, Victor Andrade de. *História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas.* – São Paulo: IBRASA, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.* In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 34. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015; p. 61-77.

MIRANDA, Flavine Assis de. *Avaliação educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação.* Tese de Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010. 256 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104778> Acesso em: nov. 2016.

MOLINA NETO, Vicente. *Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física.* In: Augusto Nivaldo Silva Triviños e Vicente Molina Neto (org.). Juana Maria Sancho Gil... [et al.]. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004; p. 107-139.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. *Aulas de educação física no ensino médio.* 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação).

MORGADO, José Carlos. *Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas.* Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN – 978-972-8746-71-1.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. *Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio.* IN: José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.* 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2013. p. 219-240.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio.* IN: José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.* 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2013. p. 219-240.

NASCIMENTO, Martha Christina Ferreira Zoni do. *Os discursos educacional e pedagógico à avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos!* Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2001. 115f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000218987> Acesso em: jun. 2016.

NEGRINE, Airton. *Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa.* In: Augusto Nivaldo Silva Triviños e Vicente Molina Neto (org.). Juana Maria Sancho Gil... [et al.]. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* – 2. ed. – Porto

Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004; p. 61-94.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação física, currículo e cultura*. – São Paulo: Phorte, 2009.

NEOLIBERALISMO E TRABALHO. KREIN, José Dari. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Zouk, 2011, p.245.

NETO, Otávio Cruz. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: Maria Cecília se Souza Minayo (Organizadora). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994; p. 51-66.

NETO, Lauro Pires Xavier; ASSUNÇÃO, Jeane Rodella. *Educação Física (Saiba mais)*. Rio de Janeiro: 2005.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. *Esporte para a vida no ensino médio*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação física escolar).

NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. 2. ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio: unitário ou multiforme?*. Revista Brasileira de Educação, v.20, n.60, jan.-mar.2015, p.121-142.

OHLWEILER, Zelia Natalia Coletti. *Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível*. – Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A educação básica no Brasil e as perspectivas de uma avaliação emancipatória*. Fórum Aragón, num. 8, mayo de 2013.

OLIVEIRA, Clarice Aparecida de.; FARIAS, Adriana Medeiros. *Avaliação emancipatória: reflexão e prática*. (s.d.). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2091-8.pdf>. Acesso em 10: out. de 2016.

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. *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](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFernandaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf) Acesso em: fev. 2017.

OTANÉZ, Jorge Diáz; *Proposta para avaliação prática no ensino primeiro e segundo graus*. FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de (Coordenador). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986, p.85-100.

PELLEGRINOTTI, Ídico Luiz. *Educação Física no 2º grau: novas perspectivas*. NISTA PICCOLO, Vilma L. (org.). *Educação física escolar: ser... ou não ter?* Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993 (Série Pesquisas), p.107-116.

PEREIRA, Rozeli de Fátima Pissaia Gabardo. *Avaliação da aprendizagem escolar: do*



instrumento de coerção às práticas avaliativas emancipatórias. (s.d.). Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2012/pedagogia\\_artigos/rozeli\\_per\\_eira.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/abril2012/pedagogia_artigos/rozeli_per_eira.pdf). Acesso: jul. 2016.

PICININ, Mariane Uhde. *Os desafios de avaliar a aprendizagem por meio de uma prática emancipatória*. Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí, 2013, 19f.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. *A politecnia no Brasil: história e trajetória da politecnia*. Educação e Filosofia – v. 16 – nº 32, jul./dez. 2002. P. 117-147.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. *O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, BR-RS, 2015. 150 f. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140159> Acesso em: mai. 2016.

PONTES JÚNIOR; José Airton de Freitas; TROMPIERE FILHO, Nicolino. *Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Año 16, nº 161, Outubro de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: nov. 2016.

PRATES, Jane Cruz. *Retomando algumas Categorias a partir de uma Perspectiva Dialética*. Material didático. Disciplina de Metodologia III. FSS- PUCRS. 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado*. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena B. (Orgs.). Histórias n 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011; p. 229-242.

RAMOS, Fabrício Krusche. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul – gestão 2011/2014- e sua relação com a Educação Física e o mundo do trabalho*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015. 143f. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM\\_16419560347e72373a06e3022eae9e65](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_16419560347e72373a06e3022eae9e65) Acesso em: fev. 2016.

RAUPP, Bárbara. *A categoria de emancipação em nossa realidade político-econômica atual*. s/d.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

RUFINO, L. G. B.; FERREIRA, A. F.; CARVALHO, A. O.; RICCI, C. S.; DARIDO, S. C. *Educação Física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S353-S369, abr./jun. 2014.

SANFELICE, José Luís. *A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG:

Navegando Publicações, 2016. p.95-100.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, João Francisco Severo. *Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 90 - Noviembre de 2005.

SANTOS, Boaventura de S.; *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Freireanos para a prática da avaliação*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SAVIANI, Dermeval. *A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p.31-46.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 152-165.

\_\_\_\_\_. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHERER, S. S. *A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul*. 2014. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2014. 240f.

SCHERER, A.; FERENCI, D. N.; QUADROS, A. L.; PEDROSO, P. R. B.; RODRIGUES, S. C.; KEHRWALD, H. J. B.; STEIN, J. A. *A utilização da teoria crítica como sustentação epistemológica a construção de um grupo de estudos em Educação Física*. Ciência em Movimento. Ano XIV. N°28. 2011/2.

SEDUC - ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2012-2014*. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2011. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_regim\\_padrao\\_em\\_Politec\\_II.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf). Acesso em 23 ago. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN*. IN: José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (Org.). *O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 61-76.

SILVA, João Luís Coletto da.; SILVEIRA, Éder da Silva. *Apontamentos sobre a avaliação da*

*Educação Física escolar no Ensino Médio Politécnico*. Anais do V Encontro Estadual de Educação Física na Escola: a Educação Física na área de linguagens, 12 e 13 de maio de 2016. In: ISSE, S. F.; NEUNFELD, D. J.; VIVIAN, D. (Orgs.). Lajeado: Ed. Univates, 2016. p. 41-42.

SILVA NETO, Erika Paula. *Avaliação da aprendizagem escolar: uma perspectiva emancipatória na prática docente*. Monografia de Graduação em Pedagogia do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2009. 92f.

SILVEIRA, É. S.; PEREIRA, M. V. *Apontamentos sobre necessidades e desafios da formação de professores no Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul*. Apresentado em 06/11/2014, sala 408, sessão 14-71, Faculdade de Educação da UFRGS.

\_\_\_\_\_. *O ensino médio politécnico gaúcho: vozes dissonantes sobre a avaliação conceitual e os índices de aprovação/reprovação*. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR 26 a 29/10/2015. EdUPUCPR: Curitiba, 2015. p. 23426-23438.

SINGER, Robert N.; DICK, Walter. *Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica*; Tradução de Marli Merker Moreira e Augusto Henrique Crusius. Porto Alegre: Globo, 1980.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Cláudia Nazaré Gonçalves de. *O ensino/aprendizagem do português e a avaliação emancipatória: repensando a experiência da Escola Cabana*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.165f. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA\\_c864e6ee5a9cca2e9dc81496aad2d938](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_c864e6ee5a9cca2e9dc81496aad2d938) Acesso em: ago. 2016.

SOUZA, N. P. *Avaliação na Educação Física*. In: FERREIRA NETO, A.; VOTRE, S.; PIRES, A. G.; NOGUEIRA, E. (Org.). *Ensino e avaliação em educação física*; edição orientada pelos professores Manoel Gomes Tubino, Cláudio de Macedo Reis. São Paulo: IBRASA, 1993. P. 121-148.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de.; DARIDO, Suraya Cristina. *Dispensa das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação*. *PENSAR A PRÁTICA* 12/2: 1-12, maio/ago. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel. *Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil*. In: KRAWCZYK, Nora. *Sociologia do Ensino Médio - Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014, p.33-62.

STAKE, Robert. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. *Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. *Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução*. In: Danilo R. Streck (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010; p. 19-36.

TAVARES, Natacha da Silva.; FONSECA, Denise Grosso da. *A busca por uma avaliação emancipatória: uma sistematização no estágio docência do ensino médio*. IN: BINS, G. N.; LOPES, R. A.; DIEHL, V. R. O.; MOLINA NETO, V. (Org.). *Educação física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais*. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016. p. 222-241.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. – 23 reimp. – São Paulo: Atlas, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Rafael Brito. *Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul*. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. 119f. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/755> Acesso em: dez. 2016.

ZILBERSTEIN, Jaqueline.; BOSSLE, Fabiano. *A produção sobre juventude em periódicos da educação física*. Motrivivência v. 27, n. 46, p. 214-229, dezembro/2015.

YIN, Robert k.; *Estudo de caso: planejamento e métodos*; tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed. Porto Alegre: Brookman, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada aos docentes de Educação Física:

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

Quantos anos? \_\_\_\_\_ Formação inicial (ano): \_\_\_\_\_ Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Anos atuando como professor: \_\_\_\_\_ Trabalha em outros locais? \_\_\_\_\_ Horas semanais? \_\_\_\_\_

Anos atuando nesta instituição? \_\_\_\_\_ Anos atuando no EMP: \_\_\_\_\_ Turmas: ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º.

1 – Como tu te descreves como sujeito/docente? O que é/ou o que significa ser professor de Educação Física?

2 - O que constitui no seu entender a Educação Física escolar (modo geral)? E qual a sua importância? E quanto à finalidade da Educação Física na área de conhecimentos Linguagens?

3 – Como a Educação Física é vista pela escola e sua comunidade escolar? Como atua na realidade escolar?

4 – Como tu descreverias esta turma do EMP que venho acompanhando-a.

5 – O que você entende por avaliação no trabalho docente na Educação Física?

6 – O que você sabe a respeito da avaliação emancipatória do EMP?

7 – Me relata como tens avaliado os teus alunos? Conta uma síntese avaliativa no último trimestre, por exemplo. Quais são os critérios e como eles são pensados?

8 – Você interpreta hoje a avaliação como emancipatória? Isto é possível de identificá-la?

9 – De que forma os alunos compreendem essa avaliação da Educação Física no EMP?

10 - Como tu percebes a prática de avaliar por conceito? Como você chega aos conceitos?

11 – E quanto à sistematização dos conceitos por área de conhecimento, por exemplo: Como são os momentos dos conselhos de classes?

12 - Quais as principais dificuldades e facilidades nesse processo de avaliação?

13 – Como são suas condições de trabalho nesta escola?

14 - As condições/modos de organização do trabalho docente podem interferir a avaliação?

15 – Existem tempo e espaço para a participação, autonomia e conscientização dos alunos durante as aulas de Educação Física? Existe uma prática educativa no sentido democrático?

16 – “Que tipo de ser humano se quer formar? Que tipo de sociedade se deseja? O que a instituição educacional pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida?”

(SAUL, 2010, p. 61-62).

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos discentes das TA e TB:**

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

Quantos anos estuda na instituição?\_\_\_\_\_Quantos anos tem?\_\_\_Quantos anos está inserida na turma atual?\_\_\_\_\_

- 1 - Como você me apresentaria de maneira geral, sua turma. Quais os pontos positivos e algumas impossibilidades da sua turma, na sua visão?
- 2 - Comente seu ponto de vista em relação à Educação Física.
- 3 - Como você compreende a sua turma durante as aulas de Educação Física? Ela se torna diferente de outro componente curricular, por ser Educação Física?
- 4 - No seu entender, qual a importância da Educação Física no âmbito do EMP?
- 5 - Durante as aulas, vocês (alunos) têm espaços para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e espaços para o diálogo?
- 6 - O que pensa sobre a avaliação, o que é e qual seria a sua função? Você teria algum exemplo relacionado com a avaliação que lhe marcou positiva ou negativamente?
- 7 - Vocês já tiveram uma conversa na Educação Física sobre a temática da avaliação?
- 8 - Como tu percebe que a avaliação é realizada na Educação Física? Você conhece os critérios adotados pelo professor? É disponibilizado em algum momento/instrumento da autoavaliação ou reflexão do andamento das aulas?
- 9 - O que você sabe sobre os conceitos da avaliação do EMP e o que compreende de cada?
- 10 - Você sabe alguma coisa da avaliação no momento do conselho de classe? A turma faz pré-conselho?
- 11 - Você conhece a qual área de conhecimento a Educação Física pertence ao EMP, e também na avaliação?
- 12 - Você teria alguma queixa do modelo em como o EMP está ofertado e estruturado à turma?
- 13 - Quanto à estrutura física na escola, como você avalia no âmbito da oferta da Educação Física em sua turma?
- 14 - Após completar o EMP, o que você levará consigo daquilo que foi vivido nas aulas de Educação Física?

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada para o(a) Supervisor(a) Escolar/Vice Diretor:**

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na educação básica: \_\_\_\_\_ Como Supervisor(a) Escolar: \_\_\_\_\_

Leciona em outra instituição: \_\_\_\_\_

1 – Quem é o ser humano Supervisor Escolar/Vice-Diretor? Como compreende a educação e qual a sua visão de mundo sobre ela?

2 – Em relação à avaliação, de que forma a escola tem trabalhado a partir da proposta do EMP? Em sua interpretação, quais seriam as principais facilidades e dificuldades dentro desse processo?

3 - Você conhece e sabe que a avaliação partindo da proposta curricular do EMP é denominada de avaliação emancipatória. O que entendes e identifica sobre avaliar de modo emancipatória?

4 - De que forma ocorre o processo da avaliação dentro da área de conhecimento Linguagens e/ou outras áreas de conhecimentos na escola?

5 – Qual a sua visão sobre a finalidade dessa prática de avaliar conceitualmente? Saberá informar qual é o caminho dos professores até chegarem aos conceitos geralmente? Vê pontos positivo e/ou negativos?

6 - Como os professores chegam a um consenso em relação aos conceitos finais por área de conhecimento, mais especificamente no momento dos conselhos de classe?

7 - Em sua opinião, de que forma ocorre a avaliação da Educação Física no EMP? Você tem, por acaso, acesso a alguns critérios e instrumentos utilizados para a construção do processo da avaliação?

8 - Como a comunidade escolar e discentes interpretam os conceitos do EMP?

9 - Como você interpreta e/ou qual seria a importância da Educação Física no EMP dentro desta específica instituição?

10 - Existem trocas de informações, documentos, sugestões, materiais e documentos sobre o EMP geral entre CRE e Escola e/ou vice-versa? E da avaliação emancipatória?

11 - “Que tipo de ser humano se quer formar? Que tipo de sociedade se deseja? O que a instituição educacional pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida” (SAUL, 2010, p. 61-62)?

**APÊNDICE D – Observação participante:**

Realizar registros por meio do Diário de Campo:

- 1 – Contatos entre docentes, alunos e outros sujeitos do universo da escola - aulas, reuniões, e espaços de formação continuada;
- 2 – Vivências de diferentes momentos dos sujeitos dentro da escola, como por exemplo, os intervalos;
- 3 – Conselhos de classes da área de Linguagens e suas Tecnologias;
- 4 - Falas, comentários e situações ocorridas nas aulas de Educação Física.



**APÊNDICE E – Lista de análise documental:**

São importantes documentos para a pesquisa:

- 1 - Projeto Político Pedagógico da instituição;
- 2 - Plano da área de Linguagens e suas Tecnologias;
- 3 - Plano de estudos da Educação Física;
- 4 - Registro docente sobre o acompanhamento dos alunos ou fichas de acompanhamentos;
- 5 – Modelos de instrumentos de avaliação dos docentes de Educação Física;
- 6 – Documento base e Regimento do Ensino Médio Politécnico;
- 7 – Registro do conselho de classes;
- 8 - Registros e modelos de PPDA;
- 9 – Diário de Campo;
- 10 – Obras de José Clóvis de Azevedo e Tarcísio Reis (2013; 2014);
- 11 - Correspondências expedidas e recebidas entre a escola, as Coordenadorias Regionais de Educação (no caso a CRE nº x) e entre SEDUC e escola no que tange à temática do projeto de pesquisa.

**APÊNCIDE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSITUCIONAL**

Santa Cruz do Sul, \_\_\_\_ de Março de 2016.

Ilustríssimo(a) Senhor(a) Diretor(a).

A pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” se propõe a compreender como são identificadas e desenvolvidas as práticas e/ou experiências de avaliação (emancipatória) escolar, nas aulas de Educação Física, em duas Escolas Estaduais do município de Santa Cruz do Sul.

Tem ainda como objetivos: identificar e discutir as principais abordagens da avaliação da Educação Física escolar na história do Ensino Médio; compreender como ocorrem as práticas de avaliação da Educação Física, no âmbito do Ensino Médio Politécnico, em Santa Cruz do Sul; entender as formas como a avaliação da Educação Física se aproxima e/ou se distancia do que está nos documentos regulatórios do Ensino Médio Politécnico, destacando os elementos que interferem na prática de uma avaliação emancipatória.

Para tanto, a pesquisa terá como metodologia a realização de entrevistas com uso de roteiro semiestruturado, observação participante das aulas de Educação Física, (observação e interação com os indivíduos) e análise documental.

Os participantes serão professores de Educação Física no âmbito do Ensino Médio Politécnico, Supervisor(a) Escolar e discentes de cada turma investigada (uma turma de Ensino Médio Politécnico de cada escola). A identificação dos participantes será preservada e estes estarão protegidos pela Resolução 466/12. O presente projeto será financiado pelo pesquisador responsável.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das

alternativas às quais poderia ser submetido. Fui, igualmente, informado: Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa; da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo; da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa; do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando; de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é o mestrando João Luís Coletto da Silva (Fone 051 997266700). O Pesquisador Orientador desse Projeto é o Professor Doutor Éder da Silva Silveira. O presente documento é assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

---

Nome e assinatura do Voluntário

---

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

---

Nome e assinatura do pesquisador

**APÊNCIDE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Santa Cruz do Sul, \_\_\_\_ de Março de 2016.

Ilustríssimo(a) Senhor(a) professor(a), discente, supervisor escolar/vice-diretor

A pesquisa intitulada “A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” se propõe a compreender como são identificadas e desenvolvidas as práticas e/ou experiências de avaliação (emancipatória) escolar, nas aulas de Educação Física, em duas Escolas Estaduais do município de Santa Cruz do Sul.

Tem ainda como objetivos: identificar e discutir as principais abordagens da avaliação da Educação Física escolar na história do Ensino Médio; compreender como ocorrem as práticas de avaliação da Educação Física, no âmbito do Ensino Médio Politécnico, em Santa Cruz do Sul; entender as formas como a avaliação da Educação Física se aproxima e/ou se distancia do que está nos documentos regulatórios do Ensino Médio Politécnico, destacando os elementos que interferem na prática de uma avaliação emancipatória.

Para tanto, a pesquisa terá como metodologia a realização de entrevistas com uso de roteiro semiestruturado, observação participante das aulas de Educação Física, (observação e interação com os indivíduos) e análise documental.

Os participantes serão professores de Educação Física no âmbito do Ensino Médio Politécnico, Supervisor(a) Escolar e discentes de cada turma investigada (uma turma de Ensino Médio Politécnico de cada escola). A identificação dos participantes será preservada e estes estarão protegidos pela Resolução 466/12. O presente projeto será financiado pelo pesquisador responsável.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das

alternativas às quais poderia ser submetido. Fui, igualmente, informado: Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa; da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo; da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa; do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando; de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é o mestrando João Luís Coletto da Silva (Fone 051 997266700). O Pesquisador Orientador desse Projeto é o Professor Doutor Éder da Silva Silveira. O presente documento é assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

---

Nome e assinatura do Voluntário

---

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

---

Nome e assinatura do pesquisador

## APÊNDICE H:

## PPDA

<b>ESCOLA B</b>			
<b>TB</b>			
<b>PARECER DESCRITIVO II TRIMESTRE – PPDA I TRIMESTRE</b>			
<b>ÁREA DE CONHECIMENTO:</b>			
<b>NOME DO ALUNO</b>	<b>MENÇÃO</b>	<b>PARECER</b>	<b>PPDA</b>
	CRA	O aluno contemplou DE FORMA RESTRITA as habilidades e competências esperadas para a área de Linguagens no II trimestre, nos componentes curriculares de LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA, ARTES E LÍNGUA ESPANHOLA.	O aluno realizará atividades de acompanhamento para alcançar os objetivos propostos no 2º trimestre do ano de 2016, na área de Linguagens e suas Tecnologias, nos componentes curriculares <b>LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA, ARTES e LÍNGUA ESPANHOLA</b> com a realização de pesquisas, leitura, interpretação de textos, exercícios de fixação, retomada de conteúdos e prova.
	CPA	O aluno contemplou PARCIALMENTE as habilidades e competências esperadas para a área de Linguagens no II trimestre, no componente curricular de LÍNGUA PORTUGUESA.	O aluno realizará atividades de acompanhamento para alcançar os objetivos propostos no 2º trimestre do ano de 2016, na área de Linguagens e suas Tecnologias, no componente curricular <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> com a realização de pesquisas, leitura, interpretação de textos, exercícios de fixação, retomada de conteúdos e prova.