

Objetivo e Avaliação na Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física

Resumo:

Intentamos analisar o par dialético objetivo e avaliação na escola capitalista apresentando dados empíricos que nos permitiram compreender esta unidade em movimento. Para tanto, o objetivo deste texto é analisar a organização do trabalho pedagógico da Educação Física a partir da unidade dialética objetivo e avaliação, articulando elementos científicos e empíricos ao trabalho de campo realizado nas escolas municipais de Nova Santa Rita/RS.

Palavras-chave: organização do trabalho pedagógico; Educação Física; Escola Capitalista

Objetivo y Evaluación en la Organización del Trabajo Pedagógico de la Educación Física

Resumen:

Logramos analizar el par dialéctico objetivo y evaluación en la escuela capitalista presentando datos empíricos que permitieron comprender esta unidad en movimiento. Para eso, el objetivo de este texto es analizar la organización del trabajo pedagógico de la Educación Física a partir de la unidad dialéctica objetivo y evaluación, con elementos científicos y empíricos del trabajo de campo realizado en las escuelas municipales de Nova Santa Rita/RS.

Palabras clave: organización del trabajo pedagógico; Educación Física; Escuela Capitalista

Objective and Evaluation in the Pedagogical Work Organization of Physical Education

Abstract:

We intend to analyze the dialectical pair objective and evaluation in capitalist school presenting empirical data that allowed us to understand this unity in movement. Therefore, the aim of this paper is to analyze the organization of the pedagogical work of Physical Education from the dialectic unity objective and evaluation, articulating the scientific evidence and empirical fieldwork conducted in the municipal schools of a Nova Santa Rita/RS.

Keywords: Organization of the Pedagogical Work; Physical Education; Capitalist School

Introdução

A proposta de estudar a forma escolar capitalista parte do entendimento de que esta forma de educação escolarizada se forja nos pressupostos advindos da forma do capital organizar a vida. Ou seja, de que as demandas e necessidades da esfera produtiva capitalista se interpõem para a educação escolar de maneira a formar um determinado tipo de ser humano que reproduza a ideologia dominante e a forma prática alienada (estranhada) do trabalho capitalista. Pressupomos existir uma relação em movimento, onde não há determinações impostas arbitrariamente, mas sim relações dialéticas – contraditórias e recíprocas – colocadas em movimento por seus agentes históricos e sua configuração de classe social. Portanto, entendemos que o que define a perspectiva de escola é o seu projeto formativo, o seu programa de formação humana, o sentido ao qual se direciona a formação dos sujeitos componentes do fenômeno.

Portanto, o objetivo deste texto é analisar a organização do trabalho pedagógico da EF a partir do par dialético objetivo e avaliação, articulando elementos científicos e empíricos ao trabalho de campo realizado nas escolas municipais de Nova Santa Rita/RS que oferecem as séries finais do ensino Fundamental, totalizando 6 escolas.

No processo de investigação, utilizamos como instrumentos de coleta de informações a análise de documentos - Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas e Planos de Ensino da EF; observação participante das aulas de EF; entrevista com o professorado de EF - foram 8 entrevistas no total.

Para trabalharmos com a contradição na escola capitalista, as categorias foram organizadas em pares dialéticos, chamam-se pares pois são categorias formadas por dois elementos constituintes do mesmo fenômeno; são dialéticas porque estão colocados em polos opostos e indissociáveis. Porém, na forma do capital organizar a vida, essas diferenças essenciais além de opostas estão em processo de luta, tornando-se polos contrários e antagônicos, isto é, contraditórios.

Sobre a temática da avaliação na escola e na EF, temos um número considerável de produções científicas que abordam, sob diferentes perspectivas, o sentido e a forma dos processos avaliativos presentes na EF escolar. Destacamos as produções de Escobar (1997), Palafox e Terra (1998), Silva (2010), Calheiros e Souza (2013) e Ramos (1999). Esta última autora citada, faz uma análise crítica da avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) em que aponta os limites da "miscelânea de propostas pedagógicas ou divergentes em alguns pontos ou totalmente antagônicas" (RAMOS, 1999, p. 12) que estão presentes no documento e que acabam por não dotar de um sentido claro a perspectiva de avaliação que a escola e a EF devem ter.

A unidade dialética objetivos e avaliação na escola capitalista

Consideramos o par dialético objetivo e avaliação a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, condição que a torna determinante das demais e que é analisada em duas ordens: em relação ao ensino e em relação à escola.

Os objetivos da EF para a escola capitalista ao mesmo tempo em que são definidos a partir do sentido social da escola e com isso atendem às normas previstas na legislação educacional, também são definidos de duas outras formas: a) o PPP e o plano de estudo da EF de cada escola que normatizam o programa escolar; b) os processos pedagógicos desenvolvidos entre os sujeitos da escola que definem quais são os objetivos a serem trabalhados em determinado período (mês, trimestre, ano). Estes objetivos, em seu conjunto, vão representar o sentido que a escola exerce na atualidade, assim como, o sentido da EF enquanto disciplina escolar.

Junto a esta definição dos objetivos, a escola precisa examinar os resultados obtidos, por duas razões: primeiro, para julgar se os objetivos estão sendo alcançados e quais procedimentos deve adotar para avançar no que está dando "certo" ou modificar aquilo que não apresenta os resultados esperados; a segunda, se refere a um mecanismo de fazer com que os sujeitos internalizem os objetivos e sentidos da escola para alcançarem "êxito" durante a vida escolar.

O fracasso ou o êxito escolar são definidos, portanto, a partir da relação que se estabelece com o saber legitimado pela própria escola e não a partir da relação do alunado com o saber, com o nível de desenvolvimento na apreensão do real. Não é por casualidade que maiores investimentos são feitos para estudantes considerados "fracassados", em situação de "risco" ou "vulnerabilidade social", exatamente para que possam ser colocados no "caminho certo" daquilo que se esperam das crianças e jovens nas escolas e na sociedade como um todo.

Esse processo de disciplinamento busca moldar o alunado dentro de tensões entre o seu interesse pessoal e o interesse do tipo de ser humano que a escola quer formar (daí a

tensão entre os objetivos e avaliação na escola capitalista); entre a vida fora da escola e a construção de uma identidade social que atenda os interesses do capital; da diferenciada relação com o conhecimento que cada estudante tem de acordo com suas condições objetivas e a padronização de conteúdos e métodos que buscam padronizar também o ser humano.

Nesse sentido, avaliação não se confunde com os instrumentos de medição ou verificação, como provas e exames, deve ser entendida como as relações e nexos que se estabelecem entre estes instrumentos e o sentido da escola. Os objetivos e avaliação na escola expressam, em última análise, os interesses e necessidades do projeto histórico, orientando o processo de ensino e aprendizagem, métodos, conteúdos e controle da formação do alunado da qual não se separam. Tal como aponta Freitas, a avaliação "incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação" (FREITAS, 1995, p. 95).

Trabalhar com o par dialético objetivo e avaliação requer uma compreensão elaborada do complexo método dialético, unidade do diverso que expressa uma relação em que um mesmo fenômeno “é” e “não é” ao mesmo tempo. Ao desenvolver o método da economia política e a relação contraditória entre consumo e produção, Marx (2007, p. 245) vai concluir que: “a produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção”. Tal qual a formulação de Marx sobre a atividade produtiva no plano da economia política, ao trabalharmos com as categorias da teoria pedagógica objetivo e avaliação, vamos entender que a avaliação não é somente o ato final pelo qual os objetivos são colocados a prova, é o momento pelo qual os objetivos se realizam enquanto objetivos, isto é, a avaliação também é objetivo. Por sua vez, se a avaliação estabelece parâmetros que devem ser correspondidos, ela imediatamente estipula também os objetivos, ou seja, o objetivo é também avaliação.

A formulação dos objetivos educacionais correspondem à determinada necessidade de formação humana dotada de sentido histórico, onde se vislumbra a possibilidade de elevação de um certo nível de formação a partir daquilo que se expressa no real, ou seja, a possibilidade transforma-se em realidade potencial. A avaliação corresponde ao estado real deste processo, ela é o ponto de chegada cujo resultado é, ao mesmo tempo, o ponto de partida de novas possibilidades. Nesse movimento, há um momento em que a avaliação – estado real e ponto de partida de novas possibilidades – coincide com os objetivos, e os objetivos – enquanto realidade potencial – coincidem com a avaliação. Portanto, parafraseando Marx, objetivo é

imediatamente avaliação e avaliação é imediatamente objetivo. Ainda assim, não concluímos que objetivo e avaliação são idênticos, mas que cada um deles é elemento de uma totalidade, constituem o diverso na unidade e se determinam contraditoriamente a si mesmos.

Atualmente, as políticas educacionais para o ensino fundamental são orientadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é composto de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, que recebe o nome de Prova Brasil. Estes dois processos avaliativos são desenvolvidos pelo INEP, autarquia do Ministério da Educação (MEC), que, junto aos resultados do Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento escolar do alunado da Educação Básica (abandono e evasão), vão ser utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir deste índice, o MEC traça metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede de ensino até o ano de 2022.

Nessa estruturação da educação escolar, as políticas educacionais condicionam os sistemas de ensino a atingirem metas estabelecidas pelo sistema de avaliação nacional, independentemente do contexto em que cada rede de ensino e que cada escola se encontram, as metas são as mesmas e são determinantes para o ranqueamento das escolas através do IDEB e da destinação de recursos a serem distribuído, pois o MEC vincula o repasse de recursos à acordos de compromisso da gestão com a melhoria dos seus indicadores.

A reflexão que pretendemos aqui é de entender quais preceitos externos que delineam os objetivos da escola capitalista, através de políticas de certificação e qualidade, onde aquelas redes de ensino ou escolas que se proponham a estabelecer metas e objetivos diferentes daqueles pré-determinados pelo sistema de avaliação são tolhidos e colocam em risco o financiamento de seu sistema escolar.

Objetivos e avaliação da Educação Física

Tanto nos PPP quanto nos Planos de Ensino de EF, observamos expressões que são recorrentes quando se tratam de explicitar os objetivos principais de formação dos estudantes: formar cidadãos com consciência crítica, participativos, responsáveis e sabedores de seus direitos e deveres, entre outros. Embora denote uma preocupação com a necessidade da postura crítica, não há estabelecimento de quais são os critérios de criticidade a serem utilizados para o desenvolvimento deste “cidadão crítico”, ocasionando o conflito entre este

sujeito idealizado e a realidade objetiva que se colocam em oposição contraditória, como podemos observar nos relatos do professorado, em que expressam as dificuldades que a escola está atravessando no atual período e questionam, até mesmo, a finalidade da escola na vida do alunado.

Sinceramente, eu olho pra eles e fico pensando assim: “o que que vai ser desse futuro, Jesus amado?” [...] é complicado porque *os pais estão mandando os alunos pra cá esperando que a gente eduque eles, eles já não vêm com educação de casa. É difícil de tu moldar, tem muita influência de fora, tanto dos colegas, da televisão, é muita influência, entendeu?* Eu acho assim que tá muito precário [...] Tá sendo cada um por si e está uma Torre de Babel (Professora E, 2010) [grifos meus].

Assim como o relato do Professor C é bastante expressivo, pois aponta situações que o fazem repensar o seu trabalho na escola, pois interfere diretamente na compreensão da realidade em que está inserido e também no sentido da EF na vida das crianças.

Eu pedia pra fazer trabalho em casa, eu recém tinha chegado na escola [...] Quando eles me entregaram os trabalhos, a maioria, vamos dizer 80% dos trabalhos sujos, eu peguei e avaliei, dei uma nota pelo que merecia pela apresentação do trabalho. Daí eu mostrei pra supervisora que já tinha um pouco mais de experiência: “olha só os trabalhos que me apresentaram, tudo sujo”, aí ela assim: “mas professor, como é que tu quer um trabalho limpo, se na casa deles não tem nem mesa. E olha, não sei nem como eles conseguiram essas folhas pra fazer o trabalho” (Professor C, 2010).

Nestes relatos, o professorado se defronta com situações que transcendem questões relativas somente aos processos de ensino e aprendizagem, exigências que vão além de sua formação inicial. O que ocorre entre o professorado e o alunado, passa por uma relação entre sujeitos que fazem a história, mas que não escolhem as condições nas quais irão fazê-la. O professorado se depara com uma realidade em que não se sente seguro para agir, acredita que é possível melhorar as condições de vida das crianças, mas não consegue vislumbrar isso efetivamente durante o seu trabalho na escola

No estabelecimento dos objetivos da EF, tanto nos documentos quanto nos relatos do professorado, os argumentos vão no mesmo sentido de articular a vida fora da escola (em alguns relatos, a “realidade” é concebida como o período da vida externo à escola e a escola como uma preparação para esta realidade) e a vida escolar, relacionando e questionando a importância da EF para o alunado.

[...] saber que eles vão trabalhar com desportos que tem regras, e aquelas regras *eles tem que conhecer que se infringe uma regra vai ter uma lei em cima daquela regra,*

e é a nossa sociedade. Se tu infringir uma regra da sociedade tu vai ter que pagar aquilo ali, tu vai ter que ser punido por aquilo ali (Professor C, 2010) [grifos meus].

As regras das modalidades esportivas atuam como formas de disciplinamento no trato com o conhecimento, onde o conhecimento delas e o seu cumprimento são transpostos para a vida fora da escola. O Professor F faz uma reflexão importante no sentido de que a concepção da EF como um momento de realizar atividades físicas, também está articulada à ideia de não pensar nos problemas externos à escola, como um mecanismo de fuga.

*Eu acredito que a EF é um momento realmente de atividade física, de introduzir na criança e no adolescente a ideia de saúde, a ideia de atividade física relacionada ao bem-estar, de *atividade física relacionada a esquecer os problemas que tu tem lá fora, se concentrar em alguma coisa, aprender o que é vencer e o que é perder** (Professor F, 2010) [grifos meus].

Embora pretenda-se um distanciamento entre a vida fora da escola e a vida escolar, as determinações das condições objetivas da vida do alunado interferem na organização do trabalho pedagógico na medida em que são questões indissociáveis e que são levadas em conta na seleção dos conteúdos e do desenvolvimento das aulas, o relato do Professor D levanta estes elementos presentes na EF ao estabelecer os objetivos: "porquê uma criança de 6 anos que não se alimenta, aos 8, não vai ter o mesmo rendimento [...] não vai ter a mesma aptidão física de qualidade de movimento quanto uma criança que se alimenta bem" (Professor D, 2010).

A realidade é desigual e a escola também o é. Ainda que o acesso seja universalizado, as condições de escolarização são desiguais entre ricos e pobres, enquanto o alunado que tem as condições objetivas de vida "garantidas" pode estudar na escola e ter acesso ao conhecimento também fora dela (acesso a livros, *internet* etc), o alunado pobre tem que dedicar-se a garantia de condições objetivas de vida no tempo fora da escola. Nos relatos dos estudantes muitos apontavam que durante o tempo fora da escola eles têm que trabalhar, cuidar dos irmãos menores ou dos próprios filhos que as mães adolescentes têm, acompanhar familiares nos hospitais públicos ou passar a noite na fila aguardando atendimento, entre outras formas, não restando tempo e nem condições de estudo externamente à escola. O sentido da avaliação, segundo Escobar (1997, p. 96), "recorre ao subterfúgio de apresentar como competição límpida o que realmente é uma competição viciada, vez que uns partem com notável vantagem em relação aos outros - considerando-se que as diferenças entre os

alunos ocultam uma razão de classe".

Isso significa dizer que a universalização do ensino não garante a qualidade, pois as condições para a qualificação são desiguais. Ao mesmo tempo que se buscou eliminar a exclusão da escola através do acesso para todos, se legitima as desigualdades sociais através de novas formas de exclusão, como afirmou Freitas (2007, p. 979) de que "a solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída?"

Essa "liberação do fluxo" referida, diz respeito ao fato de que o alunado vai sendo aprovado sem necessariamente qualificar sua aprendizagem. O conhecimento trabalhado na escola não coloca em igualdade de aprendizagem o alunado oriundo de classes diferentes. Daí se criam turmas de progressão, estudos de recuperação, classes especiais etc, como uma "oportunidade" para a aprovação, independente da qualidade e da construção do aprendizado.

Na análise das informações coletadas em nosso trabalho de campo, identificamos esta questão ao relacionarmos a idade e a série em que o alunado se encontrava. A defasagem idade/série é de 22% na rede de ensino investigada, mas quando analisamos a diferença percentual nas turmas de 5ª e 8ª séries, percebemos como essa exclusão da escola opera. Observa-se que há uma defasagem maior na 5ª série (30%) em relação à 8ª série (13%), significa dizer que, por alguma razão, aquele estudante que estava em defasagem na 5ª série não chega a 8ª série, provavelmente em virtude do abandono da escola.

Essas contradições expressas entre o alunado real e aquele idealizado, entre a vida na escola e fora dela, vão constituir o que Freitas (2007) chamou de "eliminação adiada". Este conceito se refere à permanência do alunado das camadas pobres na escola durante algum tempo, postergando sua eliminação e realizando-a em outro momento. Dessa forma, a exclusão é internalizada pois o alunado permanece na instituição mesmo sem alcançar os níveis de aprendizagem requeridos pelas etapas do processo de escolarização, ao contrário de quando era eliminado ao ser reprovado algumas vezes. Já não é mais a escola, o professorado ou o sistema escolar, o alunado é responsabilizado por seus "problemas de aprendizagem" já que a escola não impede a sua aprovação retendo-o na instituição.

Esta questão foi observada no acompanhamento da EF, onde o professorado relatou sua frustração com o nível de aprendizagem do alunado ao chegar nas séries finais do ensino fundamental, que é o período em que a disciplina de EF é organizada por docentes específicos de cada área.

Tem uma das turmas de 6ª série que eu começo a trabalhar a nível de recreação, porque eles não tiveram aquilo ali. Então tu vê que eles tem muita dificuldade de se organizar, de trabalhar deslocamentos básicos e é uma turma de 6ª série, uma coisa que já deveria estar bem adiantado nos desportos, mas eu tenho que voltar (Professor C, 2010).

Esses mecanismos de eliminação adiada (FREITAS, 2007) articulados à esfera produtiva, são perfeitamente adequados quando – tomando a escolarização capitalista como tempo de trabalho necessário a produção da mercadoria força de trabalho – compreendemos uma das principais tendências do capitalismo contemporâneo: a taxa de utilização decrescente do valor de uso, cuja intensificação faz com que diversos recursos sejam criados para postergar a taxa decrescente, um destes mecanismos criados - “obsolescência planejada” (MÉSZÁROS, 2009) - pode ser observado ao analisarmos a organização escolar capitalista na atualidade. Esta, diz respeito à produção de uma mercadoria que tem um período de utilização previamente programado para ser substituída por outra mais desenvolvida, no caso da produção da mercadoria força de trabalho é comumente expressar que quanto mais elevado o nível de qualificação maior será o valor da mercadoria força de trabalho a ser vendida ou, pelo menos, maiores serão as oportunidades de emprego (dentro da lógica da teoria do capital humano e da empregabilidade).

Esta tendência apresenta um duplo caráter: se, por um lado, o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de uma mercadoria aumenta o seu valor de troca (incluindo a mercadoria força de trabalho) e, portanto, quanto maior for a sua escolarização maior será o seu valor de troca; por outro lado, em meio a uma conjuntura de crise estrutural do capital em que o desemprego é estrutural, a competição entre trabalhadores faz com que maiores níveis de qualificação não acrescentem diretamente valor de troca à força de trabalho, mas permitam ter melhores condições de disputar ou manter um emprego (mesmo que não signifique ter salários mais altos) ou, ao menos, garantir que o tempo de utilização do valor de uso de sua mercadoria pelo capitalista (a força de trabalho) seja aumentado.

Na lógica capitalista da escola, o ser humano tem que manejar com as relações a curto prazo, onde o tempo é tratado somente no plano imediato. O indivíduo tem que adaptar-se as constantes mudanças de sua vida, de um emprego a outro, de uma atividade a outra, lidando com a insegurança e a incerteza do futuro para além do imediato. A “competência” de um indivíduo adquirida na escola como habilidade potencial dura cada vez menos, com o passar

dos anos sua duração vai encurtando, tendo em vista as mudanças em curso e as necessidades imediatas de produção (esfera produtiva), além do fato de que a necessidade de trabalhadores com maior qualificação vai migrando de um lugar a outro do planeta de acordo com as demandas da produção em nível internacional e da disponibilidade total de força de trabalho.

O *vir-a-ser* da escola capitalista que separa a vida escolar da vida fora da escola, se torna uma busca incessante por sentido naquilo que fazem durante os anos de escolarização. A Professora E aponta que, na EF, esta busca deve ser por uma vida não sedentária, ensinando o corpo a ter uma melhor qualidade de vida.

Através da EF tu trabalha o não-sedentarismo, a busca de uma melhor qualidade de vida, esses ensinamentos que eu acho que estão esquecidos na EF. Resgatar isso, eu acho que esse é o benefício que a EF deve trazer, o ensinamento do corpo, de educar o corpo (Professora E, 2010) [grifos meus].

Esta busca por educar o corpo para uma vida saudável através de atividades físicas apresenta uma possível dicotomização entre corpo e mente, dicotomia esta que acompanha a EF historicamente. Transformando os objetivos da EF enquanto disciplina sistematizada da formação escolar em um momento de “tomarem gosto” por atividades físicas, como relatou o Professor H.

[...] o maior legado que tu deixa para teu aluno na EF, quando ele sai das tuas mãos e vai para outro profissional, ou até se forma na escola, é o gosto pela prática da atividade física de forma recreativa, lúdica e de forma a ser uma coisa saudável pra ele, uma coisa que ele entenda que aquilo vai fazer bem pro corpo dele, pra saúde física e mental e ele leve isso adiante (Professor H, 2010) [grifos meus].

A relação entre as aulas de EF e a qualidade de vida, saúde, extravasar energia e gosto pela prática de atividade física, se inserem na perspectiva do “aprender a aprender” na medida em que visa estimular as crianças a buscarem qualidade de vida realizando exercícios físicos, ou seja, ensinar que elas devem aprender a ter uma vida saudável “educando o corpo” e não sendo “sedentárias”. O trato com o conhecimento da saúde se volta para o estímulo à prática e seus benefícios, ignorando o significado do que é uma vida saudável em uma sociedade de classes, onde as condições de vida cada vez mais precarizadas e desumanas não são e nem serão resolvidas por exercícios físicos realizados regularmente. Não se discute o conhecimento da cultura corporal sistematizado historicamente, não se possibilita o acesso à outras manifestações além do esporte, não se aprofunda o conteúdo do esporte para além de

aprender a praticá-lo e quais são suas regras, não se trata da questão da saúde para além de benefícios fisiológicos que a prática sistemática possibilita.

Ao mesmo tempo em que os objetivos da EF são definidos nesta perspectiva, ao analisarmos os mecanismos avaliativos utilizados na organização do trabalho pedagógico, podemos perceber esta relação entre o aprendizado e a adaptabilidade às mudanças sociais. Os mecanismos avaliativos da EF na rede de ensino investigada são constituídos, basicamente, em três dimensões: a) avaliação de conteúdo; b) avaliação da participação; c) avaliação do comportamento. Essa forma de avaliar traz uma ideia de valorização da aprendizagem a partir da atribuição de notas ao alunado, adquirindo uma perspectiva de controle do alunado, tanto no sentido da aprendizagem – o que vão aprender e o que é valorizado pela organização escolar – quanto de comportamento dos alunos – com as “ameaças” de que se não se “comportarem” não terão aprovação no fim do ano letivo.

Como relata o professor F:

Porque a visão da EF [...] se tornou só isso: só bola! Independentemente se seja bola de vôlei, bola de futebol, mas é só bola [...] tu não sabe se o aluno gosta de ti ou se ele gosta do que tu pode trazer de bom pra ele, no caso da EF. *E ela é, bom ou mal, uma moeda de troca que tu consegue ter com os alunos: “se tu fizer isso tu vai pra rua. Ah, tu não foi bem em Ciências, tu vai ficar sem EF”* (Professor F, 2010) [grifos meus].

Tratamos agora destas três dimensões avaliativas:

a) avaliação de conteúdo: nesta dimensão da avaliação estão incluídos os instrumentos avaliativos como provas e trabalhos escolares. Diz respeito à verificação da aprendizagem do conteúdo escolar, geralmente realizada ao final de cada trimestre. Os elementos balizadores dos conteúdos das provas e dos trabalhos dizem respeito às regras das modalidades esportivas, histórico dos esportes, quais são os fundamentos técnicos dos esportes e outras temáticas que são trabalhadas nas aulas, como higiene, primeiros socorros, saúde e qualidade de vida.

b) avaliação da participação: este é um dos aspectos mais recorrentes no diálogo com o professorado de EF, pois diz respeito à participação nas atividades práticas. De um lado aqueles estudantes que fazem as aulas, que gostam e que são motivados e, por outro lado, aqueles que não participam das aulas práticas por diferentes motivos como, por exemplo, não estarem com a roupa adequada para as aulas, apresentarem algum problema de saúde, não gostar de realizar as atividades ou por motivos religiosos.

O que eu avalio é o interesse deles, o uniforme adequado, *porque eu considero que o aluno vindo com o uniforme adequado pra prática da atividade física eu considero que ele está dando importância para aquilo ali*, se a menina vem de salto-alto, se a menina vem maquiada, se a menina vem de calça jeans, de saia é porque ela não tá interessada. Ela não tá demonstrando interesse, não tem porque ir adiante. *Isso é uma avaliação meio subjetiva que tu faz, mas tu consegue fazer.* (Professor F, 2010) [grifos meus].

Esta questão do interesse nas aulas de EF é amplamente discutida entre o professorado, sobre a obrigatoriedade ou não de utilização de roupas apropriadas para realizar as aulas de EF, porém, observamos que a falta de participação nas aulas não é, necessariamente, condicionada pela roupa utilizada, nos parece que tem mais relação com a falta de interesse na própria instituição escolar, com reflexos em todas as disciplinas escolares. Um dos recursos utilizados para motivação é o professorado atribuir nota à participação, o que faz com que o alunado participe de algumas atividades sob o risco de terem suas notas reduzidas.

c) avaliação do comportamento: diz respeito às atitudes e valores do alunado durante as aulas de EF, da mesma forma que a avaliação da participação, essa dimensão é subjetiva e interpretativa por parte do professorado, que atribui as notas referentes a este quesito. Esse tipo de avaliação tem caráter punitivo, pois condiciona a organização das aulas de acordo com o comportamento do alunado.

Estes elementos encontrados coadunam com o que Palafox e Terra (1998, p. 3) apontaram a existência de "um tipo de ação prescritivo-tecnicista, muito parecida com as práticas médicas e as terapêuticas formais", em que o processo tem um sentido de "medicalizar" o ato pedagógico "uma vez que seu objetivo final é 'ajustar' o conteúdo e as metodologias de ensino para diminuir o déficit encontrado, partindo da idéia de que existe um padrão normal de conhecimento a ser adquirido pelos alunos" (PALAFOX; TERRA, 1998, p.3)

Considerações finais

O par dialético objetivo e avaliação, na forma escolar capitalista, adquire centralidade na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento através das mediações existentes nos objetivos de formação do ser humano que a escola capitalista pretende, bem como, dos processos avaliativos que vão dar conta de fazer cumprir estes objetivos, sejam

através de punições, imposições ou aceitação. Dessa forma que a EF na escola capitalista contribui com a formação de indivíduos integrados à lógica da empregabilidade e do disciplinamento.

Entende-se esta unidade dialética (objetivo/avaliação) como a principal categoria da organização do trabalho pedagógico, pois definem as bases e os processos pelos quais a formação do ser humano vai ser delineada. Este par coloca em movimento o sentido social da escola capitalista, tanto em nível mais geral quanto em relação às disciplinas específicas. Na EF, observamos que os conteúdos escolares tratam de temas que contribuem para uma formação alienada e perspectivada no *vir-a-ser*, isto é, projetam uma formação para a "verdadeira" vida, fora da escola, porém sem dotar de sentido o tempo escolar em si, como se este só tivesse valor pelo que pode ser utilizado no futuro.

Dos processos avaliativos hierarquicamente estabelecidos (conteúdo, participação e comportamento) e com o controle do professorado sobre o alunado, é que decorrem as diferentes formas de disciplinamento, onde o comportamento, os valores, a conduta e a formação de juízos sobre as crianças devem ser avaliados de acordo com os interesses que a escola capitalista têm, além de fazer com que os objetivos desta escola sejam cumpridos. Ao longo de todo o período escolar, as crianças vão passando por um intenso processo de internalização daqueles valores e atitudes que delas se esperam, externamente definidos para que entendam (e se conformem com) a sua posição na hierarquia social.

Referências:

CALHEIROS, Vicente; SOUZA, Maristela Silva. Avaliação Escolar: confronto de perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18, 2013, Brasília. **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Brasília: UnB, 2013.

ESCOBAR, Micheli. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1993, 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**,

Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática.** Campinas: Papirus, 1995.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital.** 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.

PALAFIX, Gabriel; TERRA, Dinah V. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática,** Goiânia, vol. 1, 1998.

RAMOS, Viviane. Políticas Públicas e Avaliação: onde estamos e para onde vamos? **Pensar a Prática,** Goiânia, vol. 2, 1999.

SILVA, Alcir H. **A Organização do Trabalho Pedagógico e a Avaliação da Aprendizagem na Educação Física no Colégio de Aplicação da UFG.** 2010. 308f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2010.