

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS CURRICULARES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

Denise Grosso da Fonseca

APONTAMENTOS INICIAIS

A presença em escolas estaduais de Ensino Médio (EM), na condição de supervisora de estágio curricular de docência do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, propiciou-me testemunhar a implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico a partir de 2012. Controvertidas posições de professores e equipes diretivas das escolas expressavam diferentes sentimentos e opiniões, transitando entre resistências justificadas pelo modo como ocorria o processo, e adesões motivadas pela oportunidade que se anunciava de oxigenação desse nível de escolaridade diante das possibilidades de desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas nas escolas. Nesse sentido, entendo que mudanças curriculares não estão isentas de controvérsias e polêmicas. Como afirma Silva (2011), o conhecimento e o currículo são campos de tensão em que diferentes grupos disputam hegemonias e espaços de exercício de poder. Corroborando as ideias desse autor, no entendimento de Nunes e Rúbio (2008), as reformas curriculares estão diretamente vinculadas a projetos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de identidades culturais para a consolidação de determinados interesses.

Para alguns docentes que se manifestavam contrários à reformulação curricular, a forma autoritária, “de cima para baixo”, com que se desenvolvia a gestão do processo, sem que houvesse tempo para o estudo e participação do coletivo das escolas nas decisões, tornava-se um forte motivo para a crítica à nova proposta. Aliada a isso era possível perceber certa tensão pelo desagrado da classe pelo não cumprimento, por parte do governo Tarso, do pagamento do Piso Salarial para o Magistério²⁴. Portanto esses dois ingredientes, explicitados em diferentes ocasiões, faziam emergir, no grupo de professores, uma corrente de resistência que se somava à insegurança pedagógica diante de uma perspectiva inovadora, representada pela concepção de

²⁴ O piso salarial nacional do magistério foi instituído pela [Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008](#), regulamentando uma disposição já prevista na Constituição Federal (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96). Esse piso é o valor mínimo que os professores do magistério público, da educação básica, em início de carreira, devem receber. A regra vale para todo o país. Esses profissionais devem ter formação em magistério em nível médio (ou antigo curso normal) e carga horária de trabalho de 40h semanais. <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/01/entenda-o-piso-salarial-nacional-do-magisterio> Consulta em 15/04/2015

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

politecnicidade²⁵ e pelo desenvolvimento de práticas interdisciplinares, referenciadas na Avaliação e nos Seminários Integrados (SI)²⁶. Tal entendimento parecia refletir um tipo de sentimento produzido pelos “arrastões pedagógicos”, expressão utilizada por Molina Neto e Molina (2009, p.15), ao refletirem sobre o fenômeno da oferta/implementação de projetos pedagógicos que desconsideram a efetiva participação dos professores nas escolas, fato que os desafiou a pensarem sobre a seguinte questão: “Como renovar as possibilidades de autonomia docente, imanentes nos diferentes projetos pedagógicos dos quais o professor

²⁵ De acordo com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada, “o novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politecnicidade, compreendida como domínio intelectual da técnica.(p.15, 2012-1014)”

²⁶ O Seminário Integrado enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem é um eixo articulador e problematizador do currículo. É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência no exercício da interdisciplinaridade. É um espaço de produção de conhecimento por meio de uma atitude investigativa. O SI organiza-se a partir da elaboração de projetos, nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais, com eixos conceituais, linhas de pesquisa ou com eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem uma necessidade-demanda ou uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou a seu contexto. (FERREIRA, 2013, p.193)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de Educação Física participa, de modo que ele possa incluir-se como protagonista autorizado nesses tempos de mudanças sociais aceleradas?" (2009, p.16). Penso que essa questão permanece atual e contribui para a reflexão sobre/com os professores acerca do processo vivido a partir da implementação do Projeto em pauta.

Por outro lado, havia posições favoráveis, configurando uma *movimento-Ação* na escola, que parecia reacender uma chama ao encontro de outros caminhos para o EM. Nesses grupos, o sentimento não era de resistência, mas de adesão. Entretanto, era perceptível a insegurança que permeava as conversas na sala dos professores, indicando certo temor diante das inovações anunciadas. Mesmo com a participação de representantes das escolas em eventos formativos, organizados pelas Coordenadorias de Educação, as orientações que chegavam aos professores pareciam não dar a sustentação necessária para tão grande e complexo projeto. E assim, diante da inexorável corrida contra o tempo, as ações iam sendo implementadas e, nessa caminhada, algumas práticas pedagógicas iam se constituindo. Também esse aspecto é discutido por Molina Neto e Molina (2009) ao citarem as ideias de Hargreaves (1994) sobre as diferenças entre os tempos dos gestores e dos professores. Enquanto os gestores, premidos pelo tempo de mandato se propõem a colocar em prática seus projetos pedagógicos, lançando mão de ações formativas com a participação de especialistas na sua execução, os professores não se encontram na mesma

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

sintonia. As comunidades educativas têm interesses diferenciados, situação que repercute nos modos de cada um dar significado e importância ao que é aprendido. Mas a escola não pode parar. O tempo de caminhada é o tempo em que as ações e reflexões precisam andar juntas. E nesse tempo também os gestores e os professores nas escolas precisam promover/exercitar tempos e espaços de protagonismo. Isso é plausível? De que modo esses tempos e interesses diversos se conjugam em ações capazes de articular diferenças, somar esforços, produzir aprendizagens que resultem em avanços nos processos educativos perseguidos?

Minha inserção nesse processo, na orientação de estagiários, durante os três anos de implementação (2012, 2013 e 2014), experimentando alternativas pedagógicas em consonância com as orientações provenientes da escola, me instigaram a buscar compreender melhor as implicações da nova proposta na prática pedagógica do componente curricular Educação Física, marcadamente nos processos avaliativos. Nesse intuito, elegi como eixos de estudo: o Ensino Médio, enquanto etapa de escolaridade em que se efetivam os movimentos reformuladores; a Avaliação, peça fulcral, no enredo dos processos de ensinar/aprender e promover ²⁷, indicada nos

²⁷ Promover é um termo usado por Hoffmann (2001) para expressar a finalidade da avaliação de propiciar a todos os educandos o acesso a outros níveis de saber e o direito à educação.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

documentos na sua concepção Emancipatória; e a Interdisciplinaridade, princípio fundante de uma pedagogia que busca a articulação em áreas de conhecimento assumida na proposta.

DIALOGANDO COM AS TEMÁTICAS

O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio (EM) no Brasil, ao longo de sua história, tem sido marcado por diferentes momentos, sendo recorrentemente identificado como um período de escolaridade indefinido, ainda em busca de sua identidade.

Surge no bojo da educação jesuítica, com um caráter exclusivamente propedêutico, como um espaço seletivo, com o objetivo de preparar a elite local para exames de ingresso ao Ensino Superior (ES). Em uma economia agroexportadora dominada pela aristocracia rural, o ensino secundário (expressão usada, à época, para identificar esse nível de escolaridade), tinha sua função reduzida à preparação para o ES, meta destinada aos filhos da elite dominante. A partir da proclamação da República o modo de produção que se instala no país, mais especificamente na região sudeste, promove o deslocamento do trabalho agrário para o trabalho fabril, demarcando uma nova fase econômica e social impulsionada pelo desenvolvimento da indústria e da urbanização das cidades. Assim, na década de 1930 ocorrem as primeiras mudanças nesse nível de escolaridade com a implantação do ensino profissionalizante para as

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

classes menos favorecidas, visando a preparar mão de obra para a indústria que começa a se desenvolver no Brasil. Tal situação institui a dualidade na formação, pois, paralelamente à escolarização para o trabalho, permanece o ensino propedêutico para quem se destina à educação superior.

Nos anos 1950 começa a ser construída a equivalência entre os dois modelos, possibilitando o acesso ao ensino superior tanto aos alunos oriundos da formação propedêutica quanto aos que realizassem o curso secundário profissionalizante. Essa conquista é instituída através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/1961 (MARCHAND, 2007, MOEHLECKE, 2012). É importante destacar que o Ensino Médio, ao longo desse período, pela sua frágil identidade no contexto da educação e do modelo econômico e produtivo brasileiro continua tendo um acesso elitizado, buscado prioritariamente pelos jovens oriundos de um extrato social privilegiado que visavam continuar seus estudos na Universidade. No final da década de 1960, início da década de 1970, em pleno período da ditadura militar, em meio a um desenfreado processo de industrialização, instala-se o tecnicismo educacional, através da LDB nº5692/1971, cujas finalidades, nessa etapa de escolaridade, voltam-se para o domínio de máquinas e processos de produção traduzidas na profissionalização compulsória ao final do Ensino Médio (FERREIRA, 2013).

Na continuidade da trajetória aqui resgatada, a constituição de 1988 inaugura uma nova perspectiva

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

na abrangência e caráter dessa etapa do ensino ao afirmar como dever do Estado “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (artigo 208, inciso II), indicando a intenção de democratizar o acesso a toda a população. Nesse processo, apesar de algumas oscilações nos debates sobre as funções do Ensino Médio, a LDB 9394/1996 reforçou os propósitos da Constituição de 1988, definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, estabeleceu os objetivos que englobavam tanto a formação para a continuidade dos estudos quanto o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania e preparação para o trabalho, articulados à formação geral.

Entretanto, decisões normativas, nesse período, induzem movimentos que ora pendem para o caráter unificado da formação e ora tomam direção distinta, dissociando formação geral e técnica, como é o caso do Decreto 2.208/97 que determina que a formação profissional de nível técnico deve ser organizada de modo independente do Ensino Médio regular. Tal Decreto é revogado em 2004 e posteriormente substituído pela Lei 11.741/2008 que propõe ações mais integradas entre um e outro. O marco legal que sustenta o Ensino Médio toma formas e contornos que acompanham o cenário político social e econômico, como não poderia deixar de ser, e, para sua materialização são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 3 de 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Moehlecke (2012) apresenta as discussões que pautaram as publicações no final de década de 1990 e durante a década de 2000, acerca das DCNEM/98. Nesse sentido, pondera que as análises feitas indicavam que embora as referidas diretrizes se apresentassem com um discurso sedutor, evidenciando preocupação com uma educação para a vida e não mais para o trabalho; retomassem a proposta de um EM unificado, integrando formação técnica e científica, revigorando a articulação entre o saber fazer e o saber pensar; buscassem uma educação contextualizada e interdisciplinar apoiada no desenvolvimento de habilidades e competências, apresentavam profundas contradições em relação à realidade e às políticas colocadas em prática pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Dentre as críticas apontadas, as mais recorrentes diziam respeito à subordinação da Educação ao mercado, permanência da separação entre formação geral e para o trabalho, reforçando o caráter dualista da formação e também por evidenciarem um fraco poder de indução, por não serem assumidas pelas instituições educacionais, fragilizando e obstaculizando sua implementação. Temos, portanto, um período em que o EM, no contexto de reformas educacionais atreladas a um modelo de Estado enxuto em termos de responsabilidades sociais, se mantém subjugado à lógica econômica e do mercado de trabalho não chegando a evidenciar nenhuma mudança significativa que alterasse sua presença como etapa final da Educação Básica.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Nessa esteira, em cujo trilho muitos passos são dados sem que haja um efetivo deslocamento em prol da redefinição e fortalecimento do EM, algumas políticas públicas convergem para uma melhor definição de sua identidade, dentre as quais se destacam: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vem em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), que amplia o financiamento específico para todas as etapas de escolaridade, representando novas possibilidades de expansão, visando à universalização do EM.

A partir das duras críticas de grupos de oposição às políticas do governo FHC, novas diretrizes curriculares educacionais começam a ser propostas desde a aprovação das DCNEM de 1998. Tal debate se consolida com a gestão do governo Lula iniciada em 2003, dando início à revisão das DCNEM, as quais se concretizam com a aprovação da Resolução nº 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essas diretrizes servem de base para a reformulação desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul, através da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do RS (2011-2014).

O documento-base da referida proposta defende que a educação do século XXI, coloque o EM como efetiva etapa final da Educação Básica

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

“contemplando a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (p.4)”. Para tanto, apoia-se nos princípios da Relação parte-totalidade; Reconhecimento de saberes; Teoria-prática; Interdisciplinaridade, Avaliação emancipatória e Pesquisa, que orientam as ações e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, para os fins deste estudo, nos deteremos no aprofundamento dos princípios da Interdisciplinaridade e Avaliação emancipatória.

AVALIAÇÃO

Historicamente, as discussões e estudos sobre avaliação têm sido orientados por três concepções:

- um tradicional, identificada com princípios quantitativos, onde a função da avaliação está relacionada a classificação dos alunos, tendo em vista sua aprovação ou reprovação ao final de um período letivo;
- outra, formativa ou mediadora, identificada com princípios qualitativos, onde a função da avaliação está relacionada à dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, nesta perspectiva a avaliação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

pretende ajudar a garantir a aprendizagem uma vez que visa acompanhar o processo, buscando perceber as dificuldades tanto por parte do aluno como do professor.

- e uma terceira concepção, a emancipatória, que amplia a perspectiva formativa e mediadora contemplando a dimensão político-pedagógica com o propósito de mobilizar o senso crítico do educando individualmente e da escola como um todo, buscando a emancipação individual e institucional a partir de processos autoavaliativos. Esta concepção tem estado presente nas propostas pedagógicas identificadas com as pedagogias críticas, em diferentes instâncias do sistema educacional. (FONSECA, 2015, p.81)

Como já mencionado anteriormente neste texto, o marco teórico que orienta a política educacional do Rio Grande do Sul, no que diz respeito aos processos avaliativos, insere-se em uma vertente emancipatória. Saul (1998) é citada no documento da proposta (p.22), “[...] é possível afirmar que o paradigma da avaliação

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

emancipatória mostra-se extremamente adequado na avaliação de programas e políticas quando se tem uma perspectiva crítico-transformadora da realidade e se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática.” Essa perspectiva está atrelada ao paradigma proposto nos documentos, que opta por prática democrática em todas as suas dimensões e instâncias.

Nesse sentido, ampliar a dimensão formativa e mediadora da avaliação pode significar ir além dos movimentos de retomada do processo de aprendizagem, visando à dinamização do ensinar/aprender, que permeia as ações docentes e discentes desenvolvidas na construção do conhecimento disponibilizado na escola e fora dela, constituindo-se em tomada de consciência sobre a importância do protagonismo que cabe a cada sujeito implicado nessa dança do ensino/aprendizagem.

Ao romper com o paradigma da avaliação autoritária, classificatória e punitiva traduzida na escola por diferentes estratégias que sutil ou escancaradamente escondem as relações de poder que subjagam os alunos à ditadura da reprodução descontextualizada e acrítica do conhecimento; pelo equívoco epistemológico do erro proibido, que impõe a taxaço de cada lapso de memória ou até mesmo de compreensão, um percentual sempre inflacionado contra as contas e saldos do aluno, corroendo suas reservas de autoestima e motivação numa avassaladora guerra inflacionária cujos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

“favorecidos/vencedores” são sempre os detentores do poder que se locupletam com os índices de reprovação que se mantém elevados a cada ano ou semestre. Esse processo constitui-se na outra face da metáfora da educação bancária de Paulo Freire, ao denunciar o autoritarismo do mito da transmissão do conhecimento, mito esse que se desdobra na avaliação de cunho tradicional, praticada de modo quantitativo, sentencioso, terminal e dicotômico (HOFFMANN, 1991; 1993), correspondendo sempre a operações que sistematicamente retiram dos alunos valores/pontos que superestimam suas perdas e subvalorizam seus ganhos, sustentadas na divisão acerto e erro, aprovação e reprovação (FERNANDES, 2010) e na lógica excludente de nossa sociedade que, na escola, define alguns saberes e percursos como válidos e, conseqüentemente, quais sujeitos serão validados nesse contexto (ESTEBAN, 2010).

Por outro lado, a perspectiva emancipatória, que assume a frente das políticas em pauta, resgata o protagonismo do estudante desafiando-o na construção de sua autonomia. Avaliação essa que nos documentos pedagógicos e legislativos propõe novos elementos que promovam a inversão da lógica punitiva e excludente indo ao encontro de outra lógica contextualizada e responsável. “A essência da mudança do paradigma da avaliação está no acompanhamento do processo de ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um” (FERREIRA,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

2013, p. 201). Entretanto, para Ferreira (2013) a mudança da prática avaliativa na escola não se sustenta se for apenas na aparência, na superfície, parcial ou fragmentada. Ou seja, a mudança precisa ser assumida pelos professores, mas para isso é preciso que o professor compreenda e acredite na inversão defendida.

Para Dalben (2002), as rupturas necessárias nessa contemporaneidade passam pela reflexão sobre a necessidade de construir uma educação apoiada em objetivos concretos e claros de cidadania, na perspectiva das práticas cotidianas e não mais sobre bases de direitos formais abstratos. Nessa perspectiva, a autora propõe o redimensionamento das práticas de avaliação educacional a partir da revisão dos referenciais até então tomados como base para as decisões pedagógicas.

Avaliar envolve, especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor e de conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Exige, assim, a recriação dos espaços em que se desenvolvem formalmente os processos de avaliação, transformando-os em espaços educativos para todos os que dele participam (DALBEN, 2002, p. 23).

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

De acordo com a autora, politicamente o significado do exercício de avaliar é o próprio exercício do educar. Considerar a educação um direito e necessidade de todo o cidadão passa pela responsabilidade da gestão da escola pública de democratizar a educação, garantindo não só o ingresso, mas também a permanência e a aprendizagem das camadas populares que historicamente têm ficado à margem do processo educacional. Estará isso acontecendo no Ensino Médio gaúcho? A Proposta Pedagógica Politécnica, com suas desafiadoras linhas de ação, conseguirá avançar nesse projeto emancipatório e transformador?

INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com o documento que traduz a proposta pedagógica para o EM no Rio Grande do Sul, o pressuposto básico da interdisciplinaridade se sustenta “no diálogo entre as disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade (p.21)”. O referido texto também destaca que a fragmentação do conhecimento tem servido de preceito para justificar a ideia de que o todo dividido em partes facilita a aprendizagem, pressuposto que tem se mostrado superado porque, além de descaracterizar o todo, elimina a possibilidade de estabelecimento de relações entre o conhecimento e a realidade vivida.

Assim, refletir /discutir Interdisciplinaridade, em diálogo com os processos de ensinar, de aprender e

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

de avaliar, no conjunto das propostas para o EM, me coloca diante de um debate que há muito vem sendo travado, colocando tal temática como um dos princípios fundamentais para os avanços que se fazem necessários no seio da educação escolarizada. Tal discussão, dentre outros fatores, surge da necessidade de buscar outra perspectiva para o ensino fragmentado que se constituiu com o advento das disciplinas.

Mas o que é uma disciplina? Para Morin (2001) é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico que institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Para esse autor a organização disciplinar foi instituída no século XIX com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no século XX com o impulso dado à pesquisa científica. Entretanto, se, por um lado, a disciplina permite a circunscrição de uma área, sem a qual o conhecimento se torna intangível, por outro acarreta o risco da hiperespecialização. Nesse sentido, o autor reflete sobre um grande paradoxo criado pela modernidade:

O século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões. (MORIN 2001, p.45)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Ainda Morin refere que adquirimos conhecimentos espantosos sobre o mundo físico, biológico, sociológico, no entanto, por toda a parte, o erro, a ignorância, a cegueira, progredem ao mesmo tempo em que avançam os nossos conhecimentos. Existe uma nova ignorância, uma nova cegueira, ambas ligadas ao desenvolvimento da própria ciência que passa a exigir outra ordem. Ou seja, os problemas criados pelo conhecimento fragmentado precisam ser superados por outro tipo de conhecimento mais inteiro e de conjunção, que ensine a conviver com o risco da incerteza e do inesperado, que ajude a entender a natureza complexa e planetária da condição humana, e, nesse sentido, permita a interação entre homem, natureza e sociedade. Trata-se de substituir o pensamento que separa e que reduz, colocando em seu lugar o pensamento que distingue e une, pois não é o caso de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.

Nessa perspectiva, retomando as ideias de Fazenda (2002): O que é interdisciplinaridade? Um conceito teórico a ser compreendido ou um processo a ser vivenciado? No contexto em que ora vivenciamos respondo: as duas coisas. Precisamos, acima de tudo, pensar/agir na perspectiva *moriniana* de conjugação, ou seja, do entendimento na ação! Nesse sentido, buscamos a superação dos quadros que colocam quase em oposição a relação teoria e prática, corpo e mente,

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

como polos, cuja localização paradigmática congela as distâncias e imobiliza a possibilidade de relação.

Para Fazenda (2002), o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança em exercício do pensar, em um construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. Demo (2002) afirma que a interdisciplinaridade não desfaz a especialização que é sempre imprescindível para o aprofundamento adequado, mas exige que os especialistas alarguem sua base horizontal, além de precisarem trabalhar em equipe. Ou seja, esses dois autores, semelhante a Morin, citam a ideia da conjugação. Não se trata de negar as particularidades, especificidades, subjetividades, dentre tantos elementos identificadores do que é central em determinado processo. É preciso mudar o modo como são visualizadas as possibilidades de ação e, assim, se eleger o caminho da conjugação.

Em relação ao Ensino Médio, a interdisciplinaridade está presente nas orientações educacionais através da organização curricular em áreas de conhecimento, citadas nas DCNEM (2102): Linguagens, em que estão incluídas a Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, ressaltando, de acordo com o artigo 8º e seus parágrafos 1º e 2º, que:

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Portanto, na perspectiva dessas diretrizes e da Proposta Pedagógica do Rio Grande do Sul, o trato com o conhecimento em todas as suas interfaces e dimensões deve ser pautado pela busca do diálogo, das trocas entre professores, entre disciplinas, entre metodologias ou estratégias de trabalho, a partir da

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

especificidade de cada componente curricular, sem perder de vista as possibilidades de aproximação, de abjunção, de tensão, que promovem o estabelecimento de relações, envolvendo consonâncias e dissonâncias constitutivas do processo de construção do conhecimento.

No caso da proposta do Rio Grande do Sul, para além da organização curricular em áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade busca sua materialização, dentre outras estratégias, através do Seminário Integrado que dinamiza o desenvolvimento de projetos de pesquisa cujas temáticas perpassam os eixos transversais, proporcionando a articulação e o diálogo entre as áreas do conhecimento. O SI, de acordo com Ferreira (2010, p. 198), pretende desconstruir dois grandes entraves que têm obstruído avanços nas práticas pedagógicas e organizações curriculares: “a hegemonia de algumas disciplinas em relação a outras, caracterizadas especialmente pela distribuição desequilibrada da carga horária do tempo escolar ou a fragmentação do conhecimento pela consagração de disciplinas e conteúdos como fim em si mesmos”. Nesse sentido, se opondo a essas concepções e se apresentando como opção de prática possível, o SI busca confirmar o que nos dizem os autores estudados que nenhum campo de conhecimento, sozinho, isolado, dá conta de compreender e explicar fenômenos cuja complexidade exige diferentes olhares articulados entre si.

ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

As primeiras aproximações com algumas escolas com as quais tenho dialogado apresentam indícios de que a perspectiva interdisciplinar referendada pela organização em áreas de conhecimento tem se mostrado ainda frágil. Há dificuldades na realização de reuniões por áreas e mesmo quando ocorrem parece haver muitas dúvidas sobre como construir alternativas de trabalho e avaliação que, desde o planejamento, promovam trocas entre os componentes curriculares. Tais dificuldades têm implicado a ocorrência de avaliações que não conseguem superar o olhar disciplinar sobre o aproveitamento do aluno. Sobre a concepção emancipatória ainda não foi possível perceber seus alcances enquanto dinâmica de trabalho que acompanhe o processo de ensino aprendizagem, mas destaco a manifestação de uma professora de que as mudanças que estão ocorrendo “*delegam maiores responsabilidades aos alunos, sobre quererem construir o conhecimento colocado*” e ressignificam o papel do professor no processo avaliativo. A professora declara que é possível que alguns consigam aprender e outros não, mesmo que venham a ser aprovados. Que as chances são muitas, mas que está na mão dos alunos assumirem conscientemente esse protagonismo que possibilitará a qualidade de suas aprendizagens, motivados pelos professores, explicitando estar

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

havendo um novo olhar sobre a realização do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDAs)²⁸.

Ressalto a importância dessa fala considerando que ela expressa outra percepção ou entendimento sobre as dinâmicas avaliativas desenvolvidas na escola. Em momentos anteriores, o discurso que predominava era de que o aluno estava sendo “empurrado” diante das muitas “chances” oferecidas, através dos PPDAs. Em verdade, a manifestação da professora permite intuir que o caminho percorrido ao longo dos três últimos anos foi construindo outra representação sobre a avaliação praticada. Mesmo não pretendendo fazer uma análise apressada das palavras da professora, parece-me que ela destaca a participação assumida e efetiva dos alunos; não coloca mais o professor como o centro do processo, a quem cabem todas as prerrogativas do ato de avaliar e nem como alguém que passivamente vai a reboque de políticas públicas. Ela expressa uma compreensão sobre o caminho de dupla mão que se configura no movimento de ensinar, aprender, avaliar, quando se põe em ação uma perspectiva emancipatória, transformadora e democrática.

²⁸ O Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) faz parte da proposta instituída e tem o propósito de oferecer uma nova oportunidade de ação em busca da consolidação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp. 36-61. ISSN 1413-2478.

DALBEN, Ângela de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In VILLAS BOAS (org.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papiros, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagem significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 15ª ed, 2008

_____. **interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2002, 5ªed.

FERNANDES. Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagem significativas**.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas curriculares e experiências artesanais

Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FONSECA, Denise Grosso da e MACHADO, Roseli Belmonte (Orgs.). **Educação Física: (re)visitando a Didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN. In AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

MARCHAND, Patrícia. Direito ao Ensino Médio no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (rbpae)**. v.23-n.1-jan/abr. 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, Jan-Abr. 2012.

MOLINA NETO, Vicente e MOLINA, Rosane Maria

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: entre demandas
curriculares e experiências artesanais

Kreusburg. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: Metaponto de vista. In MOLINA NETO, Vicente *et all* (orgs). **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí, UNIJUÍ, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NUNES, Mário Luiz Ferreira e RÚBIO, Kátia. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade dos seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**,v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

RIO GRANDE DO SUL, Proposta Pedagógica para o EM. SEDUC, 2011-2014. SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 2ª ed, 11ª reimpressão.