

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WAGNER DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: DO MERGULHO À
INTERVENÇÃO**

BELO HORIZONTE/MG
2005

WAGNER DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: DO MERGULHO À
INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Pura Oliver Martins

**BELO HORIZONTE/MG
2005**

WAGNER DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: DO MERGULHO À
INTERVENÇÃO**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Pura Lúcia Oliver Martins

Profª Drª Maria de Lourdes Rocha de Lima

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

Belo Horizonte/MG, _____ de _____ de _____.

Para minha família
Claudia, Glória, Zezé, Mayara, Mirian, Mauro, Tainá

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos que colaboraram com este trabalho. Em especial:

À professora Pura Lúcia Oliver Martins que em muito contribui para a realização do estudo. Mesmo estando distante, sempre se colocou à inteira disposição para orientação. Suas leituras criteriosas e sugestões possibilitaram a materialização deste trabalho.

Às professoras Maria de Lurdes e Eustáquia Salvadora de Souza, por terem aceitado participar da Qualificação do projeto de Mestrado e pelas várias críticas e sugestões para o desenvolvimento do trabalho, especialmente na focalização do objeto da pesquisa.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto, meu Mentor intelectual, que acompanha minha caminhada desde a Iniciação Científica. Suas leituras e sugestões foram extremamente significativas para o delineamento desta pesquisa.

À professora Silvana Ventorim, amiga de todas as horas que sempre esteve à disposição para as longas conversas.

A minha adorada esposa Claudia a quem sem dúvida devo muito nessa caminhada. Sempre paciente para entender o como e quanto é difícil realizar um trabalho dessa natureza, abrindo mão, muitas vezes, dos momentos de lazer para ficar ao meu lado. Obrigado por compartilhar esse sonho comigo e por ter participado intensamente para sua materialização.

À minha família, em especial, a minha irmã Mirian que sempre me deu suporte emocional e financeiro nos momentos mais difíceis.

Ao PROTEORIA, meu segundo Lar. Lugar da segurança, do aconchego, do movimento constante de pessoas e idéias.

Aos meus amigos do PROTEORIA: Amarílio, Omar, Andrea, Ana Claudia, Magda, Ediane, Rafaelle e Raquel, que acompanharam de perto todas as angústias e inquietações dessa longa jornada.

Ao amigo Omar pelas conversas que muito contribuíram e contribuem para minha formação acadêmica e pela providencial ajuda nos recursos de informática.

Aos praticantes da “Escola Vitória” que possibilitaram essa pesquisa, sobretudo à professora de Educação Física e aos alunos da 7ª A.

À Universidade Federal de Minas Gerais, em especial, ao corpo docente e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Mande notícias do mundo de lá!
Diz quem fica,
Me dê um abraço,
Venha me apertar,
Tô chegando...
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero...

Todos os dias é um vai-e-vem,
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem... quer voltar
Tem gente que vai... quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar...

E assim, chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo trem da
partida
A hora do encontro é também
despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar...
É a vida desse meu lugar...
É a vida...

“Encontros e Despedidas”
Milton Nascimento e Fernando Brant

RESUMO

O estudo objetivou caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Teve como *locus* da pesquisa uma escola da rede municipal de Vitória, por apresentar uma proposta *curricular em rede* e por trabalhar com uma *perspectiva progressista de avaliação*. A prática foi tomada como o critério referencial norteador da pesquisa, prática esta, entendida como *locus* de teoria em movimento. Para atingir o objetivo proposto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em quatro momentos: a) Referencial teórico-metodológico: decifrando o pergaminho investigativo; b) O mergulho exploratório: a proposta pedagógica da escola e sua materialidade no cotidiano; c) Avaliação da escola e a avaliação na escola: mergulhando na prática pedagógica da professora de educação física; d) A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção. Os resultados preliminares evidenciaram que a implementação da proposta pedagógica da escola nasceu das experiências vivenciadas pelos praticantes escolares desde o ano de sua municipalização, buscando solucionar os problemas cotidianos. Quanto ao processo avaliativo, encontramos um avanço significativo principalmente no que se refere ao *uso* da auto-avaliação criterial e da revisão da avaliação escrita, entendida como elemento diagnóstico de aprendizagem. Os achados dessas fases indicaram que a prática pedagógica da professora, assim como a proposta pedagógica da escola, estava em processo de construção/consolidação e que, naquele momento, seria necessário avançar de um mergulho exploratório à intervenção.

Descritores: Educação Física. Cotidiano. Avaliação.

ABSTRACT

The study aimed at characterizing, calling in question and intervening in the pedagogical practice used by a Physical Education teacher, specially in the evaluated practice, wanting to indicate new looks and perspectives. A municipal school from Vitória was the research locus, because it presented a net curriculum proposal and also for its work with a favoring perspective of evaluation. The practice was taken as referential standard that guides the research; this practice is understood as theory in movement locus. To reach its goal we used the following data collect instruments: document analysis, semi structure interview, focal group, participant observation, photographic registry and field diary. Following all the senses, the research was divided in two moments: a) Methodological-theoretical referential: deciphering the investigative parchment; b) The exploratory immersion: the pedagogical school proposal and its materiality in the every day life; c) School evaluation and evaluation in the school; immersing in the pedagogical practice of the physical Education teacher; d) The study necessity to be amplified; from the immersion to intervention. The preliminary results made evident the implementation of the school pedagogical proposal is born from experiences lived by school practitioner since the year when it became municipal, searching for solving every day life problems. About the evaluated process, an important progress was found specially referring to the use of self- evaluation criteria and the written evaluation review, seen as diagnostic element of learning. The results found in these phases indicate that teacher pedagogical practice, as well as the school pedagogical proposal was in building/consolidation process and in that moment, it would be necessary to advance from an exploratory immersion to an intervention.

Keywords: Physical Education. Every day life. Evaluation.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 — Fachada da “Escola Vitória”	40
Foto 2 — Fachada lateral e quadra	40
Foto 3 — Corredor da “Escola Vitória”	40
Foto 4 — Cartaz sobre “Paz na Escola”	128
Foto 5 — Eixo temático “Paz no Esporte”	130
Foto 6 — Organização das equipes	155
Foto 7 — Critérios para avaliação	155
Foto 8 — Mapa das aulas	155
Foto 9 — Identificação das equipes	157
Foto 10 — Corrida de revezamento	158
Foto 11 — Arremesso de dardo	158
Foto 12 — Arremesso de dardo	158
Foto 13 — Salto em distância na quadra	159
Foto 14 — Salto em distância na areia	159
Foto 15 — Reflexão corrida de resistência	160
Foto16 — Transcendência de limites experimentação	163
Foto 17 — Transcendência de limites aprendizagem	164
Foto18 — Transcendência de limites experimentação	164
Foto19 — Transcendência de limites aprendizagem	165
Foto 20 — Transcendência de limites criando	165
Foto 21 — Transcendência de limites experimentação	165
Foto 22 — Transcendência de limites pela aprendizagem	166
Foto 23 – Aula de futebol misto	168

Foto 24 — Aula livre de capoeira	168
Foto 25 — Mural eixo “Formação do Povo Brasileiro”	180
Foto 26 — Organização das equipes com os alunos	183
Foto 27 — Participação dos professores no Festival	183
Foto 28 — Corrida de velocidade	183
Foto 29 — Corrida de revezamento	184
Foto 30 — Arremesso de dardo	184
Foto 31 — Arremesso de peso	184
Foto 32 — Interdição da rua para o Festival	184

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Demonstrativo do corpo docente e pedagógico da “Escola Vitória”	42
QUADRO 2 — Demonstrativo dos sujeitos participantes da pesquisa	43
QUADRO 3 — Contexto da “Escola Vitória”	60
QUADRO 4 — Demonstrativo dos projetos realizados pela “Escola Vitória” desde o ano de 1998	226
QUADRO 5 — Categorização da sondagem feita pela escola em 2001	77
QUADRO 6 — Grade Curricular 2003	81
QUADRO 7 — Conceito de Currículo em Rede	96
QUADRO 8 — Materialidade da proposta pedagógica adotada pela escola ...	102
QUADRO 9 — Modelo CIPP de avaliação	233
QUADRO 10 — Demonstrativo dos instrumentos avaliativos adotados pelos professores e sua quantificação	120
QUADRO 11 — Modelo de identificação e classificação dos saberes	146
QUADRO 12 — Demonstrativo da reorganização curricular dos professores de Educação Física (P2 e P3)	150

LISTA DE SIGLAS

ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CTA — Corpo Técnico-Administrativo

ES — Espírito Santo

ENDIPE — Encontro Nacional de Didática e Política de Ensino

GRUPALFA — Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos Alunos e Alunas das
Classes Populares

IES — Institutos de Ensino Superior

Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PTA — Plano de Trabalho Anual

PTAs — Planos de Trabalhos Anuais

SEME — Secretaria Municipal de Educação

UERJ — Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFES — Universidade Federal do Espírito Santo

UFF — Universidade Federal Fluminense

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ — Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas

USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
O ITINERÁRIO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	14
CAPÍTULO I	
1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: DECIFRANDO O PERGAMINHO INVESTIGATIVO	27
1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: A “ESCOLA DE 1º GRAU VITÓRIA” E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	39
1.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS: O MERGULHO	45
1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS: A INTERVENÇÃO	52
1.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	55
CAPÍTULO II	
2 O MERGULHO: A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA E SUA MATERIALIDADE NO COTIDIANO	58
2.1 O CONTEXTO DA “ESCOLA VITÓRIA” NO ANO DE SUA MUNICIPALIZAÇÃO	59
2.2 A PROPOSTA CURRICULAR EM REDE NA “ESCOLA VITÓRIA”: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO	70
2.3 AMPLIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR EM REDE: TECENDO NOVAS LINHAS DE AÇÕES	80
2.4 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO EM REDE NA “ESCOLA VITÓRIA”	95
CAPÍTULO III	
3 AVALIAÇÃO DA ESCOLA E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA: MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	115
3.1 DAS AÇÕES DELINEADAS PELOS PRATICANTES ESCOLARES À PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA: AS MANEIRAS E ARTES DE FAZER DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	123
3.2 ENREDANDO SABERES E FAZERES: ENTRE A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIÁRIA	143
CAPÍTULO IV	
4 A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DO ESTUDO: DO MERGULHO À INTERVENÇÃO	150
CAPÍTULO V	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
6 REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	218
APÊNDICE A — Questionário	219
APÊNDICE B — Roteiro de entrevista utilizado com a Pedagoga	221
APÊNDICE C — Roteiro da entrevista em dupla utilizado com as professoras	

de Educação Física (P2 e P13)	222
APÊNDICE D — Temas geradores do grupo focal com os professores	223
APÊNDICE E — Roteiro da entrevista realizada com a professora de Educação Física (P2)	224
APÊNDICE F — Temas geradores do grupo focal com os alunos	225
APÊNDICE G — Quadro 4	226
APÊNDICE H — Quadro 9	233
APÊNDICE I — Avaliação escrita mergulho	234
APÊNDICE J — Gráfico de Participação	236
APÊNDICE K — Avaliação escrita intervenção	237
APÊNDICE L — Texto História	239
APÊNDICE M — Texto Corrida “Faça a coisa certa”	241
APÊNDICE N — Texto “Pé na Tábua”	242
APÊNDICE O — Desenho de História	244
APÊNDICE P — Gráfico de Participação Professores	245
APÊNDICE Q — Gráfico de Participação Geral do Festival	246

INTRODUÇÃO

O ITINERÁRIO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A minha proposta é que em vez de discutirmos a questão abstrata do sujeito histórico ou em vez de a resolvermos abstratamente [...] passando o sujeito à história, analisemos concretamente a nossa história como sujeitos [...] [pois], em termos gerais, todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade (SANTOS, 1995, p. 107).

Os estudos da avaliação em Educação Física ganham fôlego em meados da década de 1970, com o intuito de criar práticas avaliativas fidedignas e objetivas, influenciadas pelos trabalhos de Bloom, Pophan, Scriven, Stake, Stufflebeam e Tyler.¹ Com o passar das décadas, a construção do conhecimento na área indicou novas possibilidades e novos referenciais, sobretudo nacionais, pautados na ética, nas diferenças e na *avaliação formativa*.

Apesar dos avanços teóricos, trabalhos como o de Hoffmann (2001), na Educação em geral, e de Alegre (1993), na Educação Física, têm demonstrado uma insatisfação por parte dos professores quanto à prática avaliativa no processo ensino-aprendizagem, o que traz à tona a necessidade de refletirmos² acerca do que está sendo produzido no cotidiano escolar, principalmente nas aulas de Educação Física.

O interesse por esse campo investigativo eclodiu de uma pesquisa anterior denominada “Avaliação na Educação Física Escolar: análise em periódicos do século XX” (SANTOS, 2002).³ O estudo sistematizado, com base nos impressos,

¹ Em pesquisa anterior procurei demonstrar a influência desses autores na produção teórica da Educação Física brasileira. Para saber sobre o assunto, ver trabalhos de Wagner dos Santos (2002, 2003).

² Optei por construir o trabalho na 1ª pessoa do plural por acreditar, assim como o Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), localizado na UFF e orientado pela professora Regina Leite Garcia (2003), que, ao mergulhar nesse universo complexo, a ele nos imbrica, interagindo com os sujeitos que lá se encontram influenciando e sendo influenciados por eles e que, ao estudar *com o cotidiano*, estamos sempre “em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunas/alunos [sic] que fomos quanto como professoras/professores [sic] que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos ‘lugares’ (Lefebvre) ‘entrelugares’ (Bhabha), ‘não-lugares’ (Augé), de onde, de fato, nunca saímos” (FERRAÇO, 2003, p. 158). Desse modo, diferente dos estudos nos/sobre cotidianos, os estudos *com os cotidianos* “têm como pressupostos básicos: pensar a escola a partir da complexidade do cotidiano, assumir a idéia de sujeito participante para os sujeitos pesquisadores e para o pesquisador; garantir a legitimidade da pesquisa e assegurar a condição de sujeitos teóricos/autores também para os sujeitos pesquisados” (FERRAÇO, 2004, p. 2630).

³ A fonte utilizada para o levantamento de dados foi o **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**.

teve como objetivo construir um panorama do estado da arte sobre avaliação veiculado nos periódicos da Educação Física, bem como refletir acerca dessa produção nas últimas três décadas, 1970, 1980 e 1990. Para tanto, houve a necessidade de se estudar o debate avaliativo circunscrito no campo da Educação em geral,⁴ já que, a essa área, a Educação Física se encontrava inteiramente imbricada, influenciando e sendo influenciada por ela.

A análise dessa produção propiciou uma primeira leitura das correntes teóricas que permearam esses trabalhos, oferecendo *indícios* de como foram teorizadas as modificações conceituais ao longo da história.

Tal panorama evidenciou uma lacuna no conhecimento sobre o que está sendo praticado no interior da escola, haja vista que, de um *corpus* documental de trinta e três artigos, cinco investigaram a prática avaliativa do professor de Educação Física na escola, sendo eles: Capinussú (1984), Santos e Gonçalves (1996), Rombaldi e Canfield (1999), Batista (1999/2000), Rodrigues Filho *et al.* (1999). Buscamos também realizar o levantamento bibliográfico das teses e dissertações sobre a temática estudada.⁵ Foram encontrados os seguintes trabalhos: Myagima (1984), Alegre (1993), Silva (1993), Alcir Silva (1998), Fensterseifer (1996) e Rombaldi (1996).⁶

Com base nesses estudos, construímos uma categorização dos autores tendo como ponto crucial o *focus* de cada pesquisa.

Na primeira categoria, destacamos os trabalhos que investigaram a prática avaliativa dos professores no ensino superior. Os autores aqui selecionados foram: Capinussú (1984), Myagima (1984), Alcir Silva (1998), Fensterseifer (1996), Rombaldi (1996), Rombaldi e Canfield (1999) e Batista (1999/2000).

⁴ Estudos correlatos podem ser encontrados no campo da Educação em geral dentre eles destacamos: Candau e Oswald (1995); Barreto e Pinto (2001a, b); Vianna (1992, 2000). Todas as pesquisas objetivam investigar o debate sobre a avaliação veiculado nos periódicos da Educação, o primeiro em 16 periódicos no período de 1980 a 1992; o segundo, 10 periódicos no período de 1990 a 1998; o terceiro faz um balanço das publicações sobre a temática em questão durante os 20 anos do periódico Caderno de Pesquisa, o que compreende o período de 1971 a 1991.

⁵ Utilizamos como fonte para esse levantamento o banco de dados da CAPES, o Catálogo de Teses da biblioteca da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo. No campo da Educação em geral, indicamos os trabalhos de Sousa (1995, 1996). A autora realiza uma enorme investigação sobre as pesquisas realizadas no país sobre a avaliação desde a criação do Inep.

⁶ Outro trabalho encontrado foi o de Lacerda (2001), que apesar de não investigar o cotidiano escolar, nos oferece avanços teóricos significativos ao propor, com base nos estudos de Foucault e Bondía, a auto-avaliação enquanto *experiência de si*.

Na segunda, foram agrupados os trabalhos que objetivaram teorizar a prática avaliativa dos professores de Educação Física no ensino fundamental: Alegre (1993), Silva (1993), Santos e Gonçalves (1996), Rodrigues Filho *et al.* (1999). Tendo em vista que o objetivo deste estudo fora investigar a prática avaliativa dos professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série) de uma escola da rede municipal de Vitória, daremos ênfase a essa categoria.

Em linhas gerais, os autores dessa categoria indicaram que os profissionais de Educação Física, em sua grande maioria, realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação, cujo principal instrumento avaliativo é a observação. Segundo eles, a avaliação é realizada apenas para cumprir normas impostas por lei, ocorrendo sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais pré-definidos.

Dessa maneira, é importante enfatizar que essa prática encontra respaldo no Decreto Lei nº 69.450/1971, que estabelece, em seu Art. 3º § 1, que a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa. Já o Art. 4º reforça a exclusividade da aptidão física como orientadora do processo educativo, estabelecendo testes de aptidão física de caráter nacional com a finalidade de orientar os estabelecimentos de ensino e acompanhar a evolução dessa prática. Ao referir-se especificamente à avaliação na Educação Física Escolar, o Decreto enfoca que ela deve ser circunscrita às práticas de aptidão física e à apuração da assiduidade, sendo resultante das indicações já estabelecidas no Decreto Lei nº 58.130, do ano de 1966. Esse Decreto enfatiza, em seu Art. 3 § 1º (BRASIL, 1996, p. 143), que “[...] os efeitos dos exercícios serão apreciados anualmente e os resultados consignados em livro ou fichas biométricas, de acordo com o modelo fornecido pela Divisão de Educação Física”. Já no seu Art. 4º (BRASIL, 1996, p. 143), “[...] ficam os estabelecimentos de ensino obrigados ainda à frequência mínima de 75% em Educação Física, necessária à prestação do exame das outras disciplinas”.

Percebemos, então, que apesar de os autores no campo da Educação em geral, como Demo (2002), Hoffmann (1993; 1999, 2001), Lüdke e Mediano (1994), Luckesi (1995), Perrenoud (1993; 1999), Romão (1998), Saul (2001), Vasconcelos (1995; 1998; 2000) e, especificamente na Educação Física, Matos (1993), Ramos

(1998/1999), Resende (1995), Siebert (1995)⁷ indicarem avanços teóricos nos discursos acadêmicos sobre avaliação educacional, nos quais defendem a necessidade de construirmos práticas avaliativas escolares pautadas na ética, no juízo consciente de valor, no respeito às diferenças, no compromisso com a aprendizagem, todos os trabalhos aqui aludidos acabaram por denunciar as mazelas das práticas pedagógicas cotidianas.

Boas (2002), ao partir da reflexão de que na conjuntura posta nos estudos no campo da avaliação voltados para as constatações e denúncias já ofereceram sua parcela de contribuição, nos convida a realizar pesquisas que visem a investigar, analisar e divulgar as iniciativas de construção de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos e com o desenvolvimento dos professores e da escola. Nesse sentido, a autora, procura investigar as ações e inovações introduzidas, até o ano de 2001, no processo avaliativo do Colégio Marista de Brasília, por meio das percepções dos assessores psicopedagógicos.

É oportuno enfatizar que esse não é um problema específico dos estudos no campo da avaliação educacional, nem tampouco um problema específico da Educação Física; para isso, basta observar os trabalhos de André (2000), Azevedo (2002), Vasconcellos (1998) e Zago (2003) nos quais indicam a necessidade de pesquisas empíricas que vão além dos trabalhos de denúncia. Assim, os autores salientam a necessidade de, ao pesquisar com o cotidiano, “[...] enfatizar os aspectos positivos, pois os negativos não só são facilmente identificáveis nos estudos já realizados sobre escola, aqui e alhures, como não passam despercebidos a nenhum observador e a nenhuma observadora” (AZEVEDO, 2002, p. 129).

Colocado dessa forma, o problema recaia, mais uma vez, nas ações práticas dos agentes sociais — neste caso, os profissionais de Educação Física — e, provavelmente, a apropriação de novos referenciais teóricos o resolveria. Porém, Rombaldi e Canfield (1999), em pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores das disciplinas técnico-desportivas das Instituições Superiores de Educação Física do Sul, concluíram que, apesar de a maioria dos professores pesquisados terem conhecimento e entendimento do que seja avaliação numa abordagem mais compatível com a progressista, isso não se materializava em

⁷ Reconhecemos que existem diferenças significativas no modo de ver e conceber a avaliação por parte desses autores.

mudanças nas práticas pedagógicas desses professores, ou seja, a avaliação continuava sendo realizada pela obrigação imposta e não pela sua relevância. Segundo os sujeitos participantes dessa pesquisa, o principal problema da avaliação educacional não está na assimilação de novos referenciais teóricos, e sim, na vivência concreta desses pressupostos, pois como afirma Martins (2002, p. 17) “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula”. Então, onde estaria o fosso entre essas práticas pedagógicas e as teorias acadêmicas? Será que este não seria um problema do referencial teórico assumido nas pesquisas?

Nesse momento, uma constatação que se tornava evidente era a necessidade de se buscar realizar uma investigação empírica que indicasse caminhos, alternativas e possibilidades para se pensar em uma avaliação que pudesse ultrapassar o discurso teórico e viabilizasse novas formas de interpretação, pautadas nas práticas avaliativas dos professores, visto que, como afirma Caparróz (2001, p. 77),⁸

[...] é necessário manter a utopia de que é possível construir (para além dos discursos) uma alternativa à perspectiva hegemônica. Uma perspectiva omnilateral, opondo-se ao pragmatismo, de um ensino refém das demandas mercadológicas, de uma qualidade de vida em que o importante é ter e não ser, de uma formação que se reduz ao mínimo necessário para a sobrevivência do humano em favor da vitalização do sistema produtivo. Mas cultivar essa utopia não significa operar a crítica em frente à realidade, ficando presos a um discurso que não ultrapassa os limites da denúncia. É imperativo que a crítica se transforme na alavanca da ação-transformadora. E aqui é crucial para as perspectivas progressistas superarem o âmbito da denúncia e de uma proposição circunscrita ao discurso.

Diante do exposto, era preciso, conforme destaca Alves e Oliveira (2002), evidenciar mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos dizendo o que não há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado, tão comum nos estudos do/sobre o cotidiano, o importante era perceber e estudar o cotidiano escolar em seus contextos, como eles são, sem julgamentos *a priori* de valor.

Definido isso, outra questão se colocava, nesse momento, inteiramente pertinente: onde poderia encontrar uma prática pedagógica diferenciada que

⁸ Apesar de o autor indicar uma lacuna no conhecimento sobre o que está ocorrendo no cotidiano escolar e apontar para perspectiva de estudos que vão além da denúncia, ele mesmo não o faz em seus estudos.

pudesse indicar caminhos e possibilidades para pensar em uma nova avaliação nas aulas de Educação Física, para além das ações denunciadas?

Com o objetivo de facilitar esse processo de busca e seleção do *corpus* constituinte da pesquisa, resolvemos levantar alguns critérios referenciais: a) fazer parte da rede pública de ensino; b) apresentar uma proposta de avaliação diferenciada; c) estar localizada na cidade de Vitória-ES, já que o pesquisador mora naquela cidade e isso facilitaria sobremaneira o processo de investigação.

Na busca incessante desse universo, fomos até a Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES (SEME)⁹ conversar com o Chefe de Serviço de Desporto e Recreação Escolar para saber da possibilidade de realizar a pesquisa na rede Municipal de Ensino e, se dentro da perspectiva assumida no trabalho, ele poderia indicar algum professor ou alguma escola para efetuação do estudo. Ressaltou que não haveria nenhum problema em executar a pesquisa, haja vista, segundo ele, que esse tipo de iniciativa está virando uma prática rotineira e só tem contribuído para a melhoria da rede municipal de ensino.

Entretanto, ao invés de indicar os possíveis sujeitos para materialização do estudo, ele sugeriu a minha participação no curso de Capacitação de Professores,¹⁰ no qual poderia pessoalmente apresentar os objetivos desse trabalho e estender o convite a todos os profissionais de Educação Física.

Aceitando o convite, montamos um questionário (APÊNDICE A), com o objetivo de realizar uma sondagem dos possíveis candidatos a participarem dessa pesquisa. No dia 2 de maio de 2003, distribuímos 22 questionários que seriam respondidos e entregues no encontro seguinte, dia 16 de maio de 2003. Destes apenas 3 foram devolvidos e nenhum apresentava, na nossa leitura, mudanças significativas no que se refere à avaliação educacional.

Contudo, nesse mesmo dia, houve uma palestra com o professor Carlos Eduardo Ferraço,¹¹ sobre a construção do conhecimento e suas redes de

⁹ Faremos referência nesta dissertação da sigla SEME para representar a Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES.

¹⁰ Segundo as organizadoras do curso — entrevista cedida para o pesquisador no dia 20/05/03 na escola Municipal “Zilda Andrade” — essa Capacitação é oferecida pela rede Municipal de Vitória desde 2002. Os encontros ocorrem quinzenalmente e contam com a participação de todos os professores de Educação Física da rede.

¹¹ Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Organizador de cursos de extensão para professores no Estado do Espírito Santo. Doutor em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemáticas na USP.

significados. Nela, o palestrando destacou que, entre as escolas da rede Municipal de Vitória, três buscavam, em seu fazer diário, implementar uma proposta curricular diferenciada, sendo elas “Escola Vitória”, proposta curricular em rede; Escola “José Áureo Monjardim”, mais conhecida como JAM,¹² cuja proposta é construída por objetivos previamente definidos; e a Escola “José Costa Moraes” com proposta curricular embasada em projetos.

Com base nessa valiosa informação, procuramos saber quem eram os professores de Educação Física dessas escolas e se havia algum interesse em participar da pesquisa. Dentre eles, a professora de Educação Física¹³ da “Escola Vitória”¹⁴ foi a que manifestou maior entusiasmo, ressaltando inclusive a relevância acadêmica do estudo para a área.

O próximo passo foi visitar a “Escola Vitória”, para explicitar os objetivos do estudo, que no caso era inicialmente estudar as práticas avaliativas realizadas pelos professores de Educação Física, e saber se havia algum interesse dessa instituição em participar da pesquisa. Apesar de a diretora ter ficado muito entusiasmada, ressaltou que só poderia autorizar mediante o consentimento dos professores de Educação Física, visto que eles seriam os principais sujeitos do estudo. Como uma conversa inicial com os docentes já havia sido feita, não houve nenhum problema para que isso pudesse ocorrer.

Após essa conversa inicial, a diretora nos colocou à disposição, para análise documental, todos os Planos de Trabalhos Anuais (PTA)¹⁵ realizados pela escola desde o ano de 1998, ano da sua municipalização, que se encontravam juntos em um documento encadernado e organizado segundo o ano de elaboração que corresponde ao PTA de 1998; 2001; 2002; e 2003. As análises desses planos indicavam, inicialmente, que a escola estava buscando trabalhar em uma proposta curricular diferenciada, denominada “currículo em rede”, pautada em eixos temáticos, e, por sua vez, em uma perspectiva progressista de avaliação. Se as definições da perspectiva avaliativa adotada pela escola foram delineadas

¹² Um estudo sobre as práticas avaliativas realizadas na escola “José Áureo Monjardim” pode ser visto no trabalho de Marchesi (2002).

¹³ A descrição detalhada dos sujeitos participantes desta pesquisa será realizada no tópico “O cenário da pesquisa: a ‘Escola Vitória’ e os sujeitos participantes do estudo” presente no próximo capítulo.

¹⁴ Para manter/preservar o nome da escola investigada e em homenagem a cidade em que foi realizada a pesquisa, resolvemos nomeá-la de forma fictícia de “Escola Vitória”.

¹⁵ Desse momento em diante irei utilizar a sigla PTA ao invés de Plano de Trabalho Anual.

objetivando contribuir para a tessitura da teia que constitui a proposta curricular em rede, como analisar as práticas avaliativas dos professores de Educação Física sem conhecer essa proposta e sua materialidade?

Com base nos PTAs, percebemos que a construção e implementação da proposta curricular em rede adotada pela “Escola Vitória” estava sendo percorrida/tecida a partir das experiências concretas vivenciadas pelos professores e Corpo Técnico Administrativo (CTA),¹⁶ procurando solucionar os problemas cotidianos.

No campo teórico, percebíamos que a discussão sobre conhecimento em rede vinha ganhando destaque no Brasil, principalmente no que se refere aos estudos sobre currículo, a partir da metade da década de 1990, apesar de originar-se de estudos que datam dos anos de 1980.¹⁷ Tratava-se, segundo nossa leitura inicial, de uma vertente de trabalhos desenvolvidos fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves¹⁸ e Regina Leite Garcia,¹⁹ embora nos últimos anos encontrássemos a presença de outros

¹⁶ Utilizaremos a partir desse momento, nesta pesquisa, a sigla CTA para expressar a denominação Corpo Técnico Administrativo.

¹⁷ Lopes e Macedo (2002) ressaltam que os primórdios do conceito de rede, tal como aplicado ao campo do currículo no Brasil, datam de 1982, quando da discussão sobre alterações nos cursos de formação de professores. Neste momento, Nilda Alves (1986) identifica quatro esferas articuladas de formação profissionais do ensino: a formação acadêmica, a ação governamental, a prática pedagógica e prática política. No dizer dessa autora, “na articulação dessas quatro esferas se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação e a crise que enfrentamos está ligada, sem dúvida, ao tecido de relações entre as quatro esferas que se desenhou nas últimas décadas” (ALVES, 1998a, p. 34). A autora propõe, a partir do que denominou, com base nos estudos de Santos (1995), uma inversão metodológica, colocar em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos do cotidiano escolar, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses, ou seja, é por meio da prática desses sujeitos que se propunha a articulação entre a esfera da teoria e as outras duas esferas que para ela são mais nitidamente políticas. Tanto a centralidade da prática dos sujeitos que vivem nos espaços/tempos cotidianos, quanto à idéia de que a formação se processa por intermédio da articulação em forma de tecido de várias esferas, serão conceitos-chave da teorização acerca da noção de “currículo em rede”. É fundamental mencionar ainda que, objetivando demonstrar que os professores são formados na tessitura das várias redes dos múltiplos contextos cotidianos, Nilda Alves propõe, em trabalhos posteriores, a alteração da denominação formação dos professores por “contextos de formação” e “redes de formação”.

¹⁸ Dentre os livros que a pesquisadora Nilda Alves publicou sobre o tema na década de 1990, destacam-se os seguintes:

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Trajetória em redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

¹⁹ A pesquisadora Regina Leite Garcia publicou na década de 1990 as seguintes obras:

GARCIA, Regina Leite. **Uma orientação nova para uma nova escola**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

LINHARES, Célia; GARCIA, Regina. **Dilemas de um final de século: o que pensam os intelectuais**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (org.). **Orientação educacional: o trabalho da escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999

pesquisadores de diferentes instituições,²⁰ porém ligados ainda a este grupo. Para tanto, basta avaliar a produção teórica sobre conhecimento em rede produzida na coleção “O sentido da escola”,²¹ nos congressos como ANPEd,²² Endipe e mais recentemente na série “Cultura, Memória e Currículo”.²³

As reflexões desses estudos indicavam que, na proposta curricular em rede, os conhecimentos eram elaborados permeando transversalmente os diferentes campos de estudos, sem identificar-se especificamente com apenas um deles.

Diante desses achados iniciais, percebíamos a necessidade de construir um capítulo sobre “A proposta curricular da escola e sua materialidade no cotidiano escolar” a fim de compreender que implicações dessa proposta ocorriam nas práticas avaliativas adotada pela professora de Educação Física. Desse modo, constatamos que não era possível analisar as práticas avaliativas sem entender o contexto da proposta curricular em rede adotada pela “Escola Vitória”.

Assim, na fase inicial da pesquisa, buscamos entender o currículo adotado pela escola, sua materialidade e a avaliação escolar, tendo como sujeitos a professora de Educação Física da “Escola Vitória” e os alunos da 7ª série A. Procuramos, dessa maneira, desvelar o que era “currículo em rede”, como se

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____; ALVES, Nilda. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo, Cortez, 1996.

²⁰ Muitos desses autores fizeram o estrito-senso na Universidade Federal Fluminense (UFF) e/ou na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o exemplo disso é o professor Carlos Eduardo Ferraço.

²¹ Essa coleção consiste, até o momento, em 30 livros publicados. Os livros são organizados por diferentes pesquisadores que buscam discutir os temas referentes ao cotidiano escolar e suas múltiplas inter-relações. Essa coleção é organizada por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Dentre as diversas obras publicadas, encontramos uma variedade de temáticas como: cotidiano da escolar, multiculturalismo, meio ambiente, saúde e educação, avaliação, gestão democrática, linguagem, democratização da escola, cidadania, corpo dentro e fora da escola etc.

²² Na reunião da ANPEd de 1992, Alves e Garcia (1992) apresentam o projeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense na cidade de Angra dos Reis, defendendo que o conhecimento fosse entendido como prático, social e histórico. De acordo com Alves e Garcia (1992, p. 76) “olhar/agir do homem [...] está determinado pela condição de classe (dimensão objetiva), mas está também relacionada à nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião (dimensão subjetiva)”. Tomando como apoio referencial os estudos de Lefèbvre, as autoras buscam romper com a ordenação, a linearidade e a hierarquização dos conhecimentos, defendendo a idéia de redes complexas referenciadas na prática social.

²³ Coordenado por Nilda Alves, a série “Cultura, Memória e Currículo” começou a ser publicada no ano de 2002 e tem por objetivo lançar oito livros, dos quais cinco já foram publicados, referente ao tema currículo e suas diversas interseções. As temáticas abordadas são: criar currículo no cotidiano escolar; debate sobre currículo; memória e currículo; experiências e propostas alternativas curriculares; avaliação; diretrizes curriculares nacionais e propostas oficiais; currículo e formação de professores e currículo e educação ambiental. Cabe ressaltar, devido a sua relevância acadêmica para o tema, que apesar de ambas as coleções não objetivarem tratar especificamente da temática currículo, tem veiculado inúmeros trabalhos em seus impressos sobre essa temática, no qual vem ganhando força os estudos referentes ao conhecimento em rede e o cotidiano escolar. Dentre elas, destaca-se o primeiro número da coleção “O sentido da Escola”, publicada no ano de 1998, organizados por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, cujo título tem o mesmo nome da coleção; e o primeiro número da série “Cultura, Memória e Currículo” publicada no ano de 2002, intitulado “Criar currículo no cotidiano”, organizado por Nilda Alves.

materializa na prática, como a avaliação era entendida dentro dessa proposta, o que se avaliava nas aulas de Educação Física, como e para que se avaliava e quais as múltiplas inter-relações presentes nesse processo com a proposta curricular em rede.

Estas passaram a ser as questões da pesquisa de campo, o que impôs um trabalho sistemático de análise de fontes, de observação das aulas, de uso de entrevistas com a professora e com a coordenadora pedagógica e de uso de grupo focal com os professores.

À medida que mergulhávamos nesse cenário de significados complexos que são *os múltiplos contextos cotidianos* (SANTOS, 1995), fomos percorrendo/tecendo um caminho constante entre a prática/teoria/prática. Desse modo, paralelamente com a incursão nos espaços/tempos escolares, fomos realizando leituras teóricas com o intuito de auxiliar na compreensão do universo investigado.

Os achados dessa fase a que denominamos posteriormente de “O mergulho: a proposta pedagógica da escola e sua materialidade no cotidiano” e “Avaliação da escola e a avaliação na escola: mergulhando na prática pedagógica da professora de Educação Física” enredaram novas questões que precisavam, no nosso entender, ser exploradas. Fomos percebendo que a proposta pedagógica da escola, assim como a prática pedagógica da professora, estavam em processo de construção e que, naquele momento, seria necessário avançar para além da observação ou, como foi aqui indicado, mergulho. Dessa maneira, apesar de a prática pedagógica da professora indicar elementos diferenciados, como a auto-avaliação criterial e a revisão da avaliação escrita enquanto instrumento avaliativo, ela não avançava a ponto de indicar novos olhares, novas perspectivas. Entendemos que isso nos conduziria a cairmos nas próprias críticas, pois a questão aqui não era o uso desses ou daqueles instrumentos avaliativos, mas sim, qual o sentido e significado que é dado a esse processo.

O objetivo do trabalho foi se ampliando e dividindo-se em dois momentos distintos, porém inteiramente relacionados, que podem ser classificados como o mergulho e a intervenção. A observação, então, foi ganhando novos ares e assumindo um caráter mais participante, e a relação com a professora pesquisada passou a ser cada vez mais colaborativa. Na tessitura desse itinerário investigativo, que foi construído na concretude dos espaços/tempos escolares, passamos a adotar, como perspectiva metodológica, a *pesquisa-ação existencial* (BARBIER,

2002), visto que, ao mesmo tempo em que mergulhávamos em sua prática pedagógica, a ela nos juntávamos para pensar nos problemas cotidianos e suas possíveis soluções. Pretendíamos, assim, ao interagir com a professora, fazê-la refletir sobre suas ações pedagógicas e, a partir delas, buscar instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliá-la nesse processo constante de *ação-reflexão-ação*.

Com o novo delineamento da pesquisa, foram surgindo outras questões referentes especificamente ao processo de intervenção: como foi sendo construída a intervenção? Quais foram os aportes teóricos utilizados? Que apropriação foi feita pela professora desses referenciais teóricos? Quais as representações que os alunos fizeram do processo? Como se deu a avaliação nesse processo? Como foi articulada a questão da transversalidade do “currículo em rede”? Quais as dificuldades encontradas nesse processo de intervenção – tanto por parte do pesquisador como pelo professor e pelos alunos?

Os novos questionamentos indicavam a necessidade de se vincular a análise do trabalho que estava sendo construído pela professora no movimento de implementação de uma nova proposta curricular adotada pela “Escola Vitória”. Da mesma forma, não poderíamos olhar para as práticas avaliativas sem considerar os demais elementos que compõem a prática pedagógica e seus possíveis pressupostos teóricos; pois, conforme Freitas (2002a, p. 88-89),

[...] no interior da educação, a avaliação não se caracteriza por se uma categoria independente; ao contrário, sua significação depende de outras. O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem a determinações não apenas de um conteúdo específico, mas a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social. Complementado esse quadro, rapidamente aqui apresentado, está o par conteúdo/metodologia. É nesse terreno que se decidem formulações de trabalho que interagem de maneira importante com as possibilidades que o aluno e a escola apresentam, à luz do par objetivos/avaliação.

Assim, de acordo com Freitas (2002a), uma possível compreensão da avaliação educacional e suas ressignificações só eram possíveis no âmbito das demais categorias do processo pedagógico, as quais supõe uma intrincada rede de relações com outras ciências que dão suporte epistemológico à compreensão do fenômeno educacional, lugar no qual se insere a própria avaliação educacional. Dessa maneira, o processo de intervenção se constitui tanto pela alteração das

práticas avaliativas realizadas pela professora de Educação Física, sobretudo, no que se refere à auto-avaliação como *prática investigativa* (ESTEBAN, 2002c), como pela reestruturação dos demais pressupostos teórico-metodológicos que compõem essa prática.

Por fim, gostaríamos de destacar que a reflexão da literatura sobre “currículo em rede” e sobre avaliação escolar, que foram emergindo dos próprios dados que o estudo empírico indicava, revelou-se um importante instrumento para o redimensionamento das questões. E o projeto, que se caracterizava inicialmente como um *estudo de caso etnográfico* (SARMENTO, 2003), avançou aproximando-se da *pesquisa-ação existencial* (BARBIER, 2002), uma vez que houve a necessidade de uma ampliação do mergulho para a intervenção na prática pedagógica da professora de Educação Física. Logo, segundo o referencial teórico-metodológico assumido na pesquisa, não havia possibilidade de separar avaliação e currículo, e, de forma mais ampla para a intervenção, não havia como pensar esses elementos dissociados de outros aspectos do processo educativo como: objetivo, conteúdo e metodologia. Como procuramos demonstrar, o *projeto/pesquisa* foi moldado em rede com várias entradas e saídas simultaneamente, dado que teorias, técnicas de pesquisa e modos de análise surgiram no ato de *projetar/pesquisar* com o próprio cotidiano.

Nesse contexto, objetivando responder às questões construídas ao longo do estudo, estruturamos esta dissertação em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado “O itinerário da construção do objeto de pesquisa”, demonstramos as trajetórias utilizadas para definição do objeto de estudo e apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado. Realizamos, ainda, uma descrição detalhada do cenário da escola investigada, dos instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados utilizados na dissertação.

No segundo capítulo, “O mergulho: a proposta pedagógica da escola e sua materialidade no cotidiano”, apresentamos e discutimos os motivos que levaram a escola a adotar a proposta curricular em rede e como isso se materializava no cotidiano escolar.

Em “Avaliação da escola e a avaliação na escola: mergulhando na prática pedagógica da professora de Educação Física”, terceiro capítulo, focalizamos o olhar para a avaliação educacional, tomando como referencial as práticas avaliativas da professora de Educação Física da escola estudada junto aos alunos da turma da 7ª

série A. Sinalizamos, ainda, a relação entre a avaliação e a prática pedagógica diária da professora.

O quarto capítulo “A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção” apresenta e discute o processo de intervenção construído com a professora de Educação Física, acompanhando sua materialização na turma da 7ª série A.

Nas “Considerações Finais”, retomamos as questões centrais desse estudo, apresentando uma síntese dos achados sistematizados nos capítulos anteriores e indicando possibilidades de aprofundamentos a novas pesquisas.

CAPÍTULO I

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: DECIFRANDO O PERGAMINHO INVESTIGATIVO²⁴

Os sociólogos deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo. É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim, as soluções para os problemas de construção têm sempre que ser improvisadas. Estas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção [...] (BECKER, apud ZAGO, 2003, p. 287).

A escolha da metodologia adotada foi construída à medida que íamos sentindo, vendo, ouvindo, tocando e enredando a vida cotidiana da “Escola Vitória”; pois, como salienta Barbier (2002, p. 51), “é somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto (a necessidade, o pedido, os problemas) emerge, e que os participantes são capazes de apreendê-lo progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo”.

Assim, ao tomarmos como premissa que pesquisar com o cotidiano e preocupar-se com os saberes que aí se tecem significa deixar emergir as múltiplas redes de conhecimentos complexos do próprio mundo cotidiano e que, para tanto, é preciso enredar o caminho ao caminhar na mobilidade visível/invisível desse universo, como afirma Certeau (1994), resolvemos não determinar as estruturas conceituais e categóricas. Estamos, com isso, ressaltando que, na dimensão formadora do processo de pesquisa realizada com a “Escola Vitória”, recusamos qualquer abordagem metodológica que se constituísse aprioristicamente; posto que, se entendemos esses cotidianos como singular, plural, efêmero, instável e complexo, o delineamento de determinadas abordagens poderia, ou não, limitar ou negligenciar os nossos sentidos, visto que partimos da tese de que o momento de construir *projeto/pesquisa* com o cotidiano encontrava-se inteiramente imbricado, isto é, “[...] ele foi sendo construído no processo de pesquisa em resposta aos sinais que a realidade, ao ser investigada, vinha dando” (GARCIA, 2003, p. 23).

²⁴ Expressão utilizada por Certeau (1994).

Nesse contexto, a única base teórica inicialmente utilizada foi considerar a prática cotidiana como critério e referencial norteador da pesquisa, tomando como eixo epistemológico “[...] a teoria como expressão das ações práticas” (MARTINS, 2003, p. 154), ou dito de outro modo, a própria “[...] teoria do conhecimento como história da prática social, e não, como história do pensamento científico” (LEFEBVRE, 1983, p. 88). Partimos, então, do entendimento de que “a prática já não é guiada pela teoria, mas a teoria é que vai expressar as ações práticas dos sujeitos, ou seja, são as formas de agir, que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias” (MARTINS, 2003, p. 154).

Dessa maneira, procuramos, como salienta Pais (2003), abandonar a lógica do “preestabelecido” para tomarmos como campo epistemológico a lógica da descoberta com o *projetar/pesquisar*. No dizer desse autor,

[...] a lógica da descoberta que caracteriza a sociologia do cotidiano afasta-se da lógica do ‘preestabelecido’, que condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração rígida de hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que os seus quadros teóricos lhe permitem ver. Nesta lógica da descoberta [...], o desafio consiste em enigmatizar o social, recorrendo à ironia, na certeza de que a obscuridade dos enigmas é potencialmente clarificadora, intrigantemente reveladora (PAIS, 2003, p. 17).

Não queremos, em hipótese alguma, negar a contribuição das teorias e metodologias, ao contrário, foi fundamental, no momento da pesquisa, “[...] escolher entre várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até algum ponto” (ALVES, 2002a, p. 22).

No pergaminho deste processo investigativo, o trabalho foi edificado sob duas bases, que serão apresentadas separadamente, porém encontram-se vertebralmente interligadas, quando consideradas na complexidade e nas multidimensionalidades da realidade escolar. A primeira denominada “mergulho” e a segunda “intervenção”.

A palavra observação, que habitualmente é utilizada nas pesquisas sobre/do/no cotidiano, foi substituída pela palavra mergulho, posto que entendemos, assim como Alves (2002a), que é preciso imergir com todos os sentidos e significados no contexto investigado. Essa opção não pode ser entendida como um

simples trocadilho de palavras, ela pressupõe, sobretudo, uma outra forma de *olhar a vida cotidiana*; visto que, como afirma Alves (2002a, p. 16-17),

[...] o modo de 'ver' dominante no mundo moderno deverá ser superado por um 'mergulho' como todos os sentidos no que desejamos estudar; a este 'mergulho' temos chamado, pedindo licença ao poeta Drummond, de 'o sentido do mundo' [...] Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de 'a humilde razão do cotidiano', [...] exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto. Não há, para mim, que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação possível e, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica. Para começar é preciso 'notar' que também vivo e produzo conhecimentos no cotidiano, todos os dias. Portanto, não tenho nenhuma garantia de que não vou me iludir com uma possibilidade inexistente. Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela, estamos inteiramente mergulhados, correndo todos os perigos que isto significa. Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exigem que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que sejam capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário.

Procuramos, ao mergulhar com todos os sentidos no mundo cotidiano da “Escola Vitória” e especificamente na prática pedagógica da professora de Educação Física, decifrar o que se avalia, como se avalia e para que se avalia e quais as múltiplas relações imbricadas nesse processo com a proposta pedagógica “currículo em rede” adotada pela escola. Para tanto, houve a necessidade de se entender o que era “currículo em rede”, a partir de quando e como esse currículo foi proposto pela escola investigada e como ele se materializava no cotidiano escolar.

Dessa maneira, verificar como se constituiu a prática pedagógica de uma professora de Educação Física, das séries finais do ensino fundamental, dentro da proposta pedagógica referida anteriormente, acompanhando e analisando o desenvolvimento de suas práticas avaliativas na turma da 7ª série A, foi o objetivo inicial da pesquisa.

Entretanto, à medida que íamos mergulhando nesse imenso universo cotidiano chamado escola, percebíamos a necessidade de ampliarmos o nosso estudo; já que, como dito no tópico “O itinerário da construção do objeto de pesquisa”, estávamos em busca de novos olhares e novas perspectivas avaliativas para a Educação Física que fossem além dos trabalhos de denúncia, investigado no estudo monográfico; e a prática avaliativa da professora, observada no momento do

mergulho, não apresentava mudanças significativas que pudessem indicar novos olhares para essa avaliação.

Com base nesses primeiros achados e nas leituras efetuadas concomitantemente ao processo investigativo, sentimos a necessidade de reestruturarmos a pesquisa.

O caminho escolhido para essa nova incursão foi a abordagem da *pesquisa-ação existencial* (BARBIER, 2002), isto porque pretendíamos, por meio da ação interventora, oferecer subsídios teóricos, com base nos dados empíricos levantados na fase anterior da pesquisa, para refletir e reestruturar a prática pedagógica da professora de Educação Física; pois, como afirma Barbier (2002), o objetivo final da *pesquisa-ação existencial* reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade).

O autor ressalta que essa mudança deve partir, sobretudo, dos sujeitos investigados e que o pesquisador deve mediar esse processo, já que são os pesquisados que têm um problema a ser resolvido. Partindo desse pressuposto, os atores e autores do mundo cotidiano

[...] não são mais ratos de laboratório, mas pessoas que decidiram compreender ou lutar e não aceitam ser privados das análises ligadas às informações transmitidas aos pesquisadores e diretamente saídas de suas tragédias cotidianas. Eles querem saber e participar [e por que não, alterar o contexto no qual se encontram] (BARBIER, 2002, p. 19).

Para Barbier (2002), ao assumirmos como referência a *pesquisa-ação existencial*, passamos a questionar sobre o papel do homem na natureza e sobre a sua ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, de acordo com o autor, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência. A pesquisa-ação pode se afirmar, nesse extremo, como transpessoal e ir além das especificidades teóricas das Ciências Antropossociais e dos diferentes sistemas de sensibilidades e de inteligibilidades propostas pelas culturas do mundo. Adentrar numa pesquisa-ação, sob essa perspectiva, ajudou-nos a percorrer diversos campos de conhecimentos e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglotismo (BARBIER, 2002). Dessa forma, a abordagem multirreferencial dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais constitui a maior referência para a reestruturação

pedagógica da professora de Educação Física, participante do processo de intervenção.

Conforme Morin (2002), pensar complexificadamente é pensar os antagônicos como alternativos e complementares; é pensar dialeticamente (lógica da contradição) e dialogicamente (lógicas heterogêneas que se rechaçam mutuamente). Isso implica, segundo Morin (2002), uma reforma de pensamento, na qual se implemente outra grafia na maneira de se conceber e conhecer o mundo e os seres humanos, transpondo um pensamento que separa e compartimentaliza o conhecimento por outro que o ligue, denominada, por este autor, como *pensamento complexo*.

Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional sejam substituídas por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (MORIN, 2002, p. 18).

A proposta desse “método”²⁵ não é fornecer fórmulas programáticas de um pensamento “são”, mas convidar a pensar a si mesmo na complexidade. É pensar num paradigma que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento percorrido/tecido que conceba a relação recíproca entre todas as partes. É, ainda, religar os domínios separados do conhecimento, de forma dialógica.

Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. O conhecimento é, com efeito, uma navegação que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza. Certamente, nossa lógica nos é indispensável para verificar e controlar, mas o pensamento, finalmente, opera transgressões nela. A racionalidade não se reduz à lógica, mas a utiliza como um instrumento. A ciência reconheceu oficiosamente este desafio da complexidade que hoje penetra no conhecimento científico, embora não seja ainda reconhecido oficialmente (MORIN, 2002, p. 62).

Nesse enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas múltiplos caminhos/sentidos/aspectos e múltiplas fontes que estruturavam a prática pedagógica da professora de Educação Física. Assim, o contexto cotidiano foi analisado como sendo um lugar onde se materializam, de forma complexa, as *estratégias e táticas dos praticantes*, lugar dos movimentos caóticos da ordem e da

²⁵ É oportuno enfatizar que essa denominação foi utilizada por Morin (2002).

desordem, lugar da disciplina articulada com a antidisciplina, lugar onde se formam as redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos/espços subjetivos que é o mundo escolar.

De acordo com Barbier (2002), ao assumirmos, na *pesquisa-ação existencial*, a perspectiva teórica do paradigma da complexidade, é fundamental adotar uma visão sistêmica aberta.

Ele deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa — clausura — para onde o leva geralmente seu espírito teórico [...]. O organismo humano é concebido como um sistema aberto onde se articulam um sistema plástico, um sistema material, um sistema energético, um sistema estruturado e um sistema consciente (BARBIER, 2002, p. 91, grifos do autor).

Por meio dos processos denominados, nesta pesquisa, de mergulho e intervenção, buscamos coletivamente com a professora de Educação Física refletir sobre sua prática pedagógica, tendo como ponto referencial a implementação do “currículo em rede”, os problemas e dificuldades encontrados em suas ações cotidianas; e, a partir dessa reflexão, reestruturar/resignificar essas práticas.

Barbier (2002), ao discutir sobre o papel do pesquisador na *pesquisa-ação existencial*, ressalta a necessidade de uma conscientização das implicações que exercemos no contexto investigado e nos sujeitos que lá se encontram. Para ele,

[...] a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesse de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa [...]. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros (BARBIER, 2002, p. 14).

Circunscrito nessa perspectiva, fomos tecendo redes de relações com esse universo e fazendo parte de seu cotidiano, influenciando e sendo influenciado por ele, compartilhando coletivamente de suas ações. Entendemos que, ao enveredarmos por esse caminho, pudemos romper com a concepção de passividade, objetividade e neutralidade almejada pela ciência; posto que, como salienta Certeau (1994, p. 110),

[...] todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação ‘objetiva’ dessas posições próximas ou distantes que denominamos ‘influências’. Elas

aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali produziram.

À medida que mergulhávamos e intervínhamos nesse *sentido do mundo* cotidiano da “Escola Vitória” e dos sujeitos participantes da pesquisa, tivemos de investigar/sentir/questionar aquilo que era familiar; uma vez que, como descreve Certeau (1996, p. 32), “o estudo se articula em torno da relação que a sua estranheza mantém com uma familiaridade”. Foi necessário destinar um olhar de estranhamento ao comum, um olhar de heterogeneidade ao invés de homogeneidade, pois, à proporção que vivíamos esses espaços/tempos escolares, percebíamos que, aquilo que nos parecia igual inicialmente, era sempre recheado de diferenças.

Reparando bem, pode-se encontrar outras formas de viver o mesmo convivendo com as mesmas formas de viver o diverso, ao mesmo tempo também em que se convive com a surpresa do desafio, diante do não-vivido ou do já tantas vezes vivido que, em determinado momento, adquire o jeito de desconhecido. Sem contar que sempre pode acontecer algo que transforma todo o cotidiano. Previsto e imprevisto entrelaçados. Às vezes nem se pode distinguir um do outro nem se percebe que ambos estão lá, simultaneamente e, talvez, sorrateiramente (ESTEBAN, 2002b, p. 131).

Para exercer esse *olhar de estranhamento heterogêneo*, foi fundamental, como nos indica Santos (1995), um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso, um deslocamento que passasse a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância para se entender esse lugar singular e efêmero chamado escola; já que, como questiona Augé (1994, p. 8),

[...] hoje, não é nos locais superpopulosos, onde se cruzam, ignorando-se milhares de itinerários individuais, que subsiste algo do encanto vago dos terrenos baldios e dos canteiros de obras, das estações e das salas de espera, onde os passos se perdem, de todos os lugares de acaso e de encontro, onde se pode sentir de maneira fugidia a possibilidade mantida da aventura, o sentido de que só se tem que ‘deixar acontecer’?

A esses espaços o autor vai denominar de “*não-lugares*” que é diametralmente oposto ao lar, à residência, ao espaço personalizado. É representado pelos espaços públicos de rápida circulação constituídos a certos fins como aeroportos, rodoviárias, estações de metrô, meios de transporte e a relação que o indivíduo mantém com esses espaços. Só, mas junto com outros, o habitante do não-lugar mantém com este uma relação contratual representada por símbolos da “supermodernidade”, seja um bilhete de metrô ou avião, cartões de crédito, além

de documentos, símbolos que, enfim, permitem o acesso, comprovam a identidade, autorizam deslocamentos impessoais.

Augé (1994) destaca a importância de estudos que busquem valorizar as singularidades e as práticas cotidianas a partir de uma antropologia fundamentada na contemporaneidade que deverá ser assumida, segundo sua concepção, por meio dos “processos de aceleração da história e encolhimento do planeta”. Para ele,

[...] além do peso dado, hoje, à referência individual, ou, se preferirem, à individualização das referências, é aos fatos da singularidade que se deveria prestar atenção: singularidade de objetos, grupos ou das pertinências, recomposição de lugares, singularidades de toda ordem, que constituem o contraponto paradoxal dos processos de relacionamento, de aceleração e de deslocalização muito rapidamente reduzidas e resumidas, às vezes, por expressões como homogeneização – ou mundialização – da cultura (AUGÉ, 1994, p. 41).

Segundo o autor, a modalidade essencial do mundo contemporâneo é o excesso e a superabundância, em que vivemos em uma acelerada transformação do tempo, espaço e indivíduo, onde cada um de nós tem passado por mutações em relação tanto a nossa percepção de tempo e do espaço, quanto ao próprio *uso* que fazemos deles. Como destaca Augé (1994, p. 41),

[...] apenas temos o tempo de envelhecer um pouco e nosso passado já vira história, nossa história individual pertence à história [...]. Além disso, é preciso constatar que se misturam nas telas do planeta as imagens da informação, da publicidade e da ficção, cujo trabalho e finalidade não são idênticos, pelo menos em princípio, mas que compõem, debaixo dos nossos olhos, um universo relativamente homogêneo em sua diversidade.

Para Ginzburg (1989) e Giard (1996), é fundamental, ao pesquisar com o cotidiano, desviar o olhar para aquilo que antes era ignorado, retomando a insignificância para buscar romper o cerco da “cultura erudita”. Para eles, é necessário aceitar como dignas de interesse, de análise, de registro, essas práticas comuns tidas como insignificantes.

[...] Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidos e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito: invenções precárias sem nada capaz de consolidá-las, sem língua que possa articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las; biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos, inscritos na rede das determinações concretas (GIARD, 1996, p. 217).

Nessa perspectiva, a proposta curricular adotada pela “Escola Vitória” e, especificamente, a prática avaliativa e pedagógica da professora de Educação Física, foram analisadas como um *locus* de pesquisa cujo espaço/tempo é singular,

efêmero, heterogêneo, imprevisível e previsível. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, o imutável e o mutável, local em que vivemos concretamente nossas vidas. Local, como elucida Certeau (1994), da *antidisciplina* articulada por redes de *astúcias, táticas, maneiras e artes de fazer* que, entre outras coisas, subvertem as *estratégias* impostas por meio da *microdiferença, desvios sutis e criações anônimas*.²⁶

De acordo com Certeau (1994), as *estratégias* são as ações e relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de seu “ambiente” de um “próprio”. Desse modo, a *estratégia* postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Esta concepção de *estratégia* traz como efeitos principais um corte entre o lugar apropriado e seu outro (sujeitos submetidos à propriedade de um próprio). O próprio é “uma vitória do lugar sobre o tempo”. Ele permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter, assim, para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. “É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo” (CERTEAU, 1994, p. 99).

É, também, um domínio dos lugares pela vista, à medida que “[...] a divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar e incluir na sua visão” (CERTEAU, 1994, p. 99). Segundo o autor, seria legítimo definir o poder do saber por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas, é mais exato reconhecer nessas *estratégias* um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. “Noutras palavras, um poder é preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou o seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí” (CERTEAU, 1994, p. 99-100).

O autor não desconsidera as regras existentes no mundo cotidiano e seus efeitos normatizadores, como as leis oficiais, o lugar de poder (diretoria, chefia, relação professor/aluno). Por outro lado, entre essas regras estratégicas formuladas

²⁶ É preciso enfatizar que os conceitos de *estratégias*, de *táticas*, de *maneiras e artes de fazer* e de *usos* realizados por Certeau (1994; 1996) serão considerados como chaves para a análise e interpretação dos dados desta dissertação.

pelos “jogos específicos de cada sociedade” e as *maneiras e artes de fazer* encontram-se as *táticas* dos praticantes. Ou seja, as regras estão postas, elas se encontram ali no lugar de poder, porém sobre elas agimos subvertendo os “lances”, buscando espaço para aquilo que não está previsto, golpeando lance a lance, *astuciosamente* essas regras.

Certeau (1994) vai denominar esse processo subversivo dos praticantes de *tática*. Ao contrário das *estratégias*, as *táticas* são entendidas como um espaço caracterizado pela ausência de um próprio, em que opera golpe a golpe, lance a lance,

[...] dentro do campo de visão do inimigo, como dizia von Bülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

Enredando nos espaços, ocasiões e possibilidades deixadas pelas “lacunas” das *estratégias*, os *fracos* vão taticamente alterando o próprio no momento em que fazem *usos* de seus produtos. Dessa maneira, à proporção que as práticas cotidianas dos consumidores vão operando golpe a golpe suas *astúcias*, vão também modificando os sistemas estratégicos de poder.

O autor destaca ainda que, para além do *consumo*, daquilo que é produzido/vendido pelos que estrategicamente detêm o poder, é preciso compreender o *uso* que os sujeitos fazem desses produtos. Nesta abordagem, o conceito de *consumo* deixa de ser entendido como um elemento de transposição e apropriação mecânica que denota uma certa passividade por parte de quem consome, para ser substituído pelo conceito de *usos*, *contexto* de reelaboração e reapropriação no qual o usuário reconhece as *ações* (esse termo é utilizado pelo autor com o sentido militar) de forma consciente e ativa.

Assim, as *artes de fazer*, estilos de ação dos sujeitos cotidianos, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento *diferentes e interferentes*, dando origem a novas maneiras de utilizar a ordem imposta. Para além do consumo puro e

simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de *uso*, tornando-se produtores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, de forma invisível e marginal (OLIVEIRA, 2002).

[...] Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

Pesquisar com o cotidiano escolar foi, dessa maneira, um trabalho de busca de compreensão das *táticas* e *usos* que os autores e atores desse contexto desenvolveram no seu fazer pedagógico diário, penetrando *astuciosamente* e de modo peculiar a cada momento, no espaço estratégico de poder. Nessa direção, procuramos, ao estudar com o cotidiano, desviar o olhar para os sujeitos, no caso aqui especificamente os professores, Pedagogas, alunos da “Escola Vitória”, e enxergá-los não somente como produto de um determinado meio e sim *praticantes*²⁷ de suas ações; já que, nas *maneiras e artes de fazer* desses praticantes, encontram-se a mobilidade das práticas cotidianas ou, como diria Certeau (1994), as *táticas*.

Essas *táticas de praticantes* originam, segundo a concepção de Certeau (1994), uma *cultura ordinária*. Para o autor, a *cultura ordinária* diz respeito a um consumo que trata o léxico dos produtos em função de códigos particulares — muitas vezes, obras dos praticantes e em vista de seus interesses próprios —, ocultando, uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. Assim, a pluralização nasce do *uso ordinário*, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças.

Mergulhado nessa perspectiva, começamos a observar o cotidiano não como local de reprodução, de incompetência, de falta de conhecimento, mas como um ambiente de construção e (re)elaboração, de esperança, de vontade de fazer, de criação de alternativas e possibilidades. O exemplo disso encontramos na proposta curricular adotada pela “Escola Vitória”. Nesse contexto, foi preciso ouvir/sentir/cheirar o *sentido do mundo* cotidiano dialogando com os sujeitos que lá

²⁷ Conceito utilizado por Certeau (1994) para decifrar as ações *táticas* dos sujeitos cotidianos.

se encontravam e *saber* que, dentre as *estratégias* empregadas e sua materialização, existe um descompasso muito grande, posto que estamos lidando com os atores e autores do mundo escolar que possuem suas *astúcias*, suas *táticas*, *as maneiras e artes de fazer*, em que vão (re)elaborando novos *saberes*. Desse modo, a “Escola Vitória” foi vista como

[...] uma instituição não apenas consumidora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas como uma instituição eminentemente produtora de conhecimentos: os conhecimentos escolares. Não significa que a escola produz uma nova História, uma nova Matemática ou uma nova Química, mas sim que a escola (re)constrói esses e outros saberes, trabalha com processos de mediação didática, capazes de tornar ensináveis e assimiláveis os saberes, científicos e/ou eruditos. Na medida em que entendemos a escola como produtora de conhecimento – o conhecimento escolar –, precisamos trabalhar para que esse conhecimento escolar não se traduza apenas em conhecimento oficial hegemônico, mas reflita interesses de parcelas mais amplas da sociedade (LOPES, 1998, 43).

Constatamos que os autores e atores da vida cotidiana escolar, ao fazerem *uso dos conhecimentos escolares*, criavam estilos próprios de ensinar, imprimindo novas formas de *saber-fazer* e/ou de *saber sobre esse fazer*, inventando uma maneira pessoal de caminhar através do recebido, do admitido e do já feito.

Para tanto, foi fundamental ver a escola como um espaço efêmero de construção e formação de conhecimento tecido/percorrido na sua *multiplicidade subjetiva*. Assim, consideramos esse contexto como um espaço singular de ações (re)produtoras e ao mesmo tempo resistentes, *sobreviventes* e *criadores* de novas ações; pois, como elucida Alves (2002a, p. 29), “é preciso colocar ‘em quarentena’ a grande maioria das leituras sobre o cotidiano — escolar e outros — que o vêem, exclusivamente, como espaço de repetições equivocadas, de ritos dispensáveis e de processos equivocados”.

Dessa forma, sentimos a necessidade de lançar um olhar otimista à realidade investigada; ao invés de alienação, resistência; ao invés de limitação, criatividade; ao invés de conformismo, subversão.

Com o objetivo de explicitar quais foram os itinerários utilizados durante o processo de mergulho e intervenção desenvolvidos na pesquisa, procuramos, nos tópicos que se seguem, apresentar o cenário da escola investigada, os sujeitos participantes do estudo e os diferentes instrumentos de coleta de dados empregados.

1.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: A “ESCOLA VITÓRIA” E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A “Escola Vitória” está localizada no bairro Consolação, no município de Vitória-ES. Fundada em 1950,²⁸ pertenceu à rede estadual de ensino até o ano de 1997. Em 1998, foi municipalizada, conforme previsto na LDB nº 9.394/96, e passou a integrar a rede municipal de ensino de Vitória de acordo com a Portaria nº 411, de 30 de junho de 1998, publicada no Diário Oficial de 01 de julho de 1998.²⁹

Em agosto de 2001, foi remanejada para um espaço alternativo e temporário (chamado pelos professores de barracão) no mesmo bairro, onde funciona até o presente momento. No que se refere à estrutura física, o barracão, no qual a escola se encontra, foi construído em um terreno plano e possui um pavimento, as paredes são de madeira e o telhado de *amianto*. Seu espaço físico é dividido em doze salas, um laboratório de apoio curricular, uma biblioteca, uma sala para projetos. As outras dependências da Unidade Escolar são: um refeitório, seis banheiros (três femininos e três masculinos), um almoxarifado, uma sala de professores, dois banheiros para professores, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de direção, uma quadra descoberta e uma quadra de areia. Todas as salas são mal arejadas e escuras, as quadras, por não possuírem cobertura, são muito quentes e encontram-se em péssimo estado de conservação.

Nas fotos 1, 2 e 3, apresentadas a seguir, podemos ter uma idéia da precariedade do barracão, tanto externamente quanto internamente, e das quadras, verifica-se também como esse espaço da “Escola Vitória” é reduzido.

²⁸ É importante enfatizar que não foi tão fácil quanto parece descobrir o ano de sua fundação. O primeiro procedimento tomado foi perguntar aos funcionários. Apesar de nenhum deles saberem qual ano de fundação, na busca *indiciária* pelos *vestígios* deixados que nos pudessem levar a esse achado, a secretária nos informou que na outra escola, localizada no mesmo bairro, havia uma placa com essa informação. Ao chegarmos a essa escola, descobrimos que a placa não se encontrava mais lá, segundo algumas pessoas da vizinhança incluindo o vigia da escola, havia sido roubada. Como sabíamos que a escola na época de sua fundação era gerenciada pela Rede Estadual de ensino, resolvemos ir à Secretaria de Educação do Estado para procurar informações; depois de muita busca das funcionárias, conseguimos enfim descobrir o ano de fundação da “Escola Vitória”.

²⁹ A “Escola Vitória”, no ano da municipalização, como podemos observar no convite da 1ª Reunião de Pais datado do dia 16 de março de 1998, atendia somente aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série). No entanto, em 2000, a escola ampliou o atendimento até a 6ª série e delineou que, em 2002, passaria a atender todo o ensino fundamental, isto é, de 1ª à 8ª série, o que de fato ocorreu.



Foto 1 – Fachada da “Escola Vitória”



Foto 2 – Fachada lateral e quadra



Foto 3 – Corredor da “Escola Vitória”

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino. Tem capacidade para atender a cerca de 800 alunos (400 por turno), com 680 freqüentando atualmente. No turno matutino, funcionam as turmas de 1^a à 4^a série com 335 alunos e no vespertino as turmas de 5^a à 8^a série com 345. Esses alunos são oriundos dos bairros Consolação, Santos Dumont, Bonfim, Jaburu, São Benedito, Gurigica, Horto, Bairro de Loudes, Santa Lúcia, Bairro da Penha, Romão, Bento Ferreira e Itararé. De acordo com o PTA de 2003, a maioria desses bairros possui um elevado índice de violência, devido ao tráfico de drogas e à situação de pobreza em que se encontram seus moradores.

Esse Plano ressalta ainda que grande número das famílias é de baixa renda. Muitos pais encontram-se desempregados dependendo do recebimento de cestas básicas de instituições/entidades sociais e de programas do Governo na esfera Federal e Municipal.³⁰ Os pais, em sua grande maioria, possuem o ensino fundamental incompleto e muitos deles são analfabetos.

Entre os alunos, há um número significativo de crianças com dificuldades cognitivas, devido ao contexto socioeconômico, familiar e cultural em que estão inseridas. Essa problemática é ressaltada no Plano de Trabalho Anual de 2002 que relata:

³⁰ A fonte para essas afirmações foi à entrevista realizada com a P1 no dia 26 de maio de 2003.

Com o processo de municipalização constatou-se desvios de alfabetização, de idade/série, problemas de frequência escolar, evasão escolar e um considerável número de alunos com dificuldade de aprendizagem (PTA, 2003).

Essa é uma realidade evidente na turma da 7ª série A, em que foi realizado o processo de mergulho e intervenção. A turma é formada por 23 alunos, sendo 13 meninos e 10 meninas, com cerca de 15 anos de idade, apresentando uma defasagem de idade/série de pelo menos dois anos. Por meio das atividades desenvolvidas em sala durante a observação, detectamos que grande parte desses alunos, pelo menos 90% da turma, apresentavam dificuldade na leitura e na escrita. A leitura é soletrada sem qualquer respeito à pontuação; encontramos na escrita problemas ortográficos e de concordância verbal e nominal. Apesar de alguns professores, dentre eles a professora de Artes (D2), o professor de História (D10) e a professora de Matemática (D17), conforme QUADRO 1, caracterizarem a turma como apática e desestimulada o mesmo não ocorria nas aulas de Educação Física no momento da realização do estudo. Nela, os alunos costumavam ser assíduos e participativos, cabe destacar também a ótima relação estabelecida entre a professora desse componente curricular e os(as) alunos(as).

No período de coleta de dados, a escola contava com 18 professores nas séries finais do ensino fundamental sendo 16 efetivos e 2 contratados. Destes profissionais, 9 são graduados, 8 são pós-graduados em lato senso e 1 está terminando o mestrado. Das 3 pedagogas da escola, 2 são efetivas e atendem aos dois turnos, 1 é contratada e atende ao turno vespertino. A diretora é a única profissional da escola que entrou concomitantemente ao processo de municipalização.

No QUADRO 1, apresentamos o corpo docente e pedagógico que compõe a escola, bem como suas respectivas disciplinas/funções, grau de formação, vinculação com a SEME, ano em que começou a trabalhar na escola, número de aulas de cada professor e séries em que eles atuam.

Disciplina/ Função	Prof.	Formação	Vínculo	Admissão no PJB	Nº aulas	Séries	Obs.:
Artes	D1	Especialização	Efetivo	2003	20	5ª e 6ª	+ 2 horas de Projeto
	D2	Especialização	Efetivo	2003	18	7ª e 8ª	-
Ciências	D3	Graduado	Contrato	2003	18	5ª e 6ª	-
	D4	Graduado	Efetivo	2003	18	7ª e 8ª	-
Ed. Física	D5	Especialização	Contrato	2003	20	5ª e 6ª	+ 2 horas de Projeto
	D6	Graduado	Efetivo	2002	18	7ª e 8ª	-
Geografia	D7	Graduado	Efetivo	2003	18	5ª e 6ª	-
	D8	Especialização	Efetivo	2003	18	7ª e 8ª	-
História	D9	Graduado	Efetivo	2002	18	5ª e 6ª	-
	D10	Especialização	Efetivo	2002	18	7ª e 8ª	-
Inglês	D11	Graduado	Efetivo	2002	18	5ª, 7ª e 8ª	-
	D12	Graduado	Efetivo	2003	6	6ª	-
Português	D13	Mestranda	Efetivo	2002	18	7ª A e B	+ 10 horas de projeto
	D14	Especialização	Efetivo	2002	20	5ª e 7ª C e D	-
	D15	Especialização	Efetivo	2002	20	6ª e 8ª	-
Matemática	D16	Especialização	Efetivo	2001	20	7ª C e D	+ 10 horas de Projeto
	D17	Graduado	Efetivo	2002	20	7ª A e B e 5ª	-
	D18	Graduado	Efetivo	2002	20	6ª e 8ª	-
Pedagogas CTA	D19	Especialização	Efetivo	2000	-	-	-
	D20	Graduado	Contrato	2003	-	-	-
	D21	Graduado	Efetivo	2002	-	-	-
Diretora	D22	Especialização	Efetivo	1998	-	-	-

QUADRO 1 – DEMONSTRATIVO DO CORPO DOCENTE E PEDAGÓGICO DA “ESCOLA VITÓRIA”

Fonte: Arquivo dos dados pessoais do ano de 2003 e conversa informal realizada com a Pedagoga no dia 29-05-2003.

Desses 22 profissionais, 12 participaram como sujeitos da pesquisa, porém a intensidade e as formas dessa participação foram variadas, como veremos no QUADRO 2. Nele, procuramos identificar, com base no QUADRO 1, quem são esses professores, qual a disciplina e/ou função desenvolvida por eles no cotidiano escolar, qual a sua formação acadêmica, qual o vínculo empregatício estabelecido com a rede municipal e quando foi o ano de admissão na “Escola Vitória”. Resolvemos, ainda, com o objetivo de manter o sigilo dos informantes, codificá-los de acordo com especificação abaixo e indicar qual(is) o(s) instrumento(s) de coleta de dados utilizado(s) com esses *praticantes*.

Disciplina/ Função	Prof.	Cód.	Formação	Vínculo	Admissão no PJB	Instrumento de coleta de dados
Pedagoga	D19	P1	Especialização	Efetivo	2000	Entrevista semi-estru
Ed. Física	D6	P2	Graduação	Efetivo	2002	Entrevistas semi-estru em dupla; observação e grupo focal
	D5	P3	Especialização	Contrato	2003	Entrevista semi-estru
	-	P13	Especialização	Aposentada	1998-2002	Entrevista em dupla
Artes	D1	P4	Especialização	Efetivo	2003	Grupo focal
	D2	P5	Especialização	Efetivo	2003	Grupo focal
Matemática	D17	P6	Graduado	Efetivo	2002	Grupo focal
Português	D13	P7	Mestranda	Efetivo	2002	Grupo focal
	D14	P8	Especialização	Efetivo	2002	Grupo focal
	D15	P9	Especialização	Efetivo	2002	Grupo focal
Inglês História	D11	P10	Graduado	Efetivo	2002	Grupo focal
	D9	P11	Graduado	Efetivo	2002	Grupo focal
	D10	P12	Especialização	Efetivo	2002	Grupo focal
Educação Infantil	Convi dada	P14	Especialização	Efetiva	1999	Grupo focal

QUADRO 2 – DEMONSTRATIVO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Obs.: As colunas disciplina e função, prof., formação, vínculo, admissão na “Escola Vitória” foram retiradas do QUADRO 1.

Tendo em vista que o foco do trabalho é o processo avaliativo desenvolvido nas séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física, demos ênfase aos professores de Educação Física P2 e P3, por serem os professores desse componente curricular. Desse modo, a fim de conhecermos os professores envolvidos na pesquisa, fizemos uma avaliação detalhada, levando em consideração que a prontidão para intervir mudando suas práticas pedagógicas está associada aos seus saberes experimentados ao longo da vida.

Ambos os(as) professores(as) são graduados em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, P2 no ano de 1992 e P3 no ano de 1993.³¹ Todavia, P3 realizou especialização no ano de 1993, nessa mesma instituição, em Educação Física Escolar.³²

A professora de Educação Física denominada de P2 trabalha como regente de classe há dez anos. Porém, essa vivência se apresenta de forma diversificada. Formada em magistério, começou a trabalhar como regente de classe no ensino fundamental (1ª à 4ª série) em uma escola estadual e particular no município de Cachoeiro do Itapemirim, lá permanecendo durante cinco anos. No final do curso de graduação, mudou-se para Vila Velha onde começou a ministrar, em uma escola da

³¹ A fonte utilizada aqui foi também uma conversa informal realizada durante o recreio, no dia 29-05-03.

³² Conversa informal realizada na escola, no recreio no dia 21-05-03 para explicar os objetivos da pesquisa.

rede estadual de ensino, o componente curricular Educação Física. Após dois anos naquela escola, foi convidada a trabalhar em uma cooperativa, com essa mesma disciplina, ficando naquele local por um ano. No ano de 2002, conforme os QUADROS 1 e 2, passou a trabalhar na “Escola Vitória” com situação funcional de professor(a) estatutário(a).³³

Já o docente P3 trabalha na área de Educação Física desde o ano de sua formação, o que corresponde a dez anos. Sua experiência como docente apresenta-se de forma eclética, trabalhando dez anos na rede estadual de ensino, atuando, ainda, paralelamente, em algumas instituições particulares, escolinhas de basquetebol, ginástica olímpica, natação e vôlei, no mesmo período. Neste ano (2003), foi contratado (QUADROS 1 e 2) para atuar como regente de classe na “Escola Vitória”. Continua ainda lecionando na rede estadual, porém, por falta de tempo, teve de encerrar suas atividades nas escolinhas.

Diante do exposto, é fundamental elucidar que, desses dois professores, P2 mostrou-se mais interessado em participar da pesquisa desde o início. Infelizmente, o mesmo não ocorreu com P3, que desde os primeiros contatos alegou que sua contribuição provavelmente seria pequena, uma vez que era professor contratado e tinha entrado naquele ano na escola.

Vale destacar que, para decifrar os pergaminhos investigativos, devidamente descritos nos tópicos que se seguem, foi necessário inventariar “mil maneiras de caça não autorizada” ao objeto de estudo (CERTEAU, 1994). Assim, buscamos utilizar, em nosso trabalho, tendo como referência os dois momentos da pesquisa, uma variedade de instrumentos metodológicos, sendo eles: análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação, registros fotográficos e diário de campo.

Dessa forma, a preocupação com o rigor metodológico impõe, nesse momento, uma explicitação mais detalhada dos itinerários da investigação empírica; pois, como destaca André (2000, p. 55), o pesquisador deve “[...] explicitar os instrumentos utilizados de modo que se os próprios informantes quisessem continuar os estudos saberiam que caminhos seguir”.

³³ Faremos uma análise mais detalhada sobre os saberes que compõem a prática pedagógica da professora no terceiro capítulo desta dissertação, sobretudo no tópico “Enredando saberes e fazeres: entre a avaliação e a prática pedagógica diária”.

1.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS: O MERGULHO

No dia 21 de maio de 2002, iniciamos a primeira fase da pesquisa, denominada de o mergulho. Nela, procuramos, por meio dos procedimentos de coleta de dados, realizar uma imersão no universo investigado a fim de caracterizar a proposta pedagógica da escola, sua materialidade e as questões referentes à prática avaliativa da professora de Educação Física (P2). Essa fase teve duração de dois meses e nove dias, compreendendo o período de 21 de maio até 30 de julho de 2003.

Para tal intento, foram utilizados, nesse momento da pesquisa, os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental; entrevista semi-estruturada; grupo focal e observação.

Poderíamos dizer que a primeira fonte analisada foram os PTAs cedidos pela diretora da escola. Nele, encontramos uma gama variada de informações, dentre as quais destacamos a avaliação diagnóstica da execução dos planos anteriores; o delineamento de novas ações de acordo com os problemas cotidianos identificados pela escola; caracterização socioeconômica da clientela atendida; projetos de caráter institucionais elaborados pela escola, bem como suas parcerias para efetuação de alguns projetos; gestões pedagógicas que compreendem elementos como organização curricular, metodológica; espaços/tempos escolares e eventos culturais; gestão participativa junto ao conselho de escola; gestão de recursos humanos; gestão financeira; cronograma de previsões para as ações delineadas no PTA; calendário escolar; convite, datado do dia 16 de março de 1998, para a primeira reunião de pais da escola e pauta dessa reunião e da reunião com os professores e demais funcionários.

Encontramos também, nos PTAs, três documentos oficiais enviados pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória à “Escola Vitória”. O primeiro é um pré-plano de acompanhamento das ações pedagógicas nas unidades escolares de 1998. O segundo são as Diretrizes Básicas para o ano de 1998, construído tendo como suporte teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e os pareceres do Conselho Nacional de Educação. O terceiro foi o Projeto 2002, escrito pela SEME, visando a buscar o fortalecimento do Sistema Municipal de Educação.

Essas fontes documentais nos possibilitaram contextualizar o cenário da escola investigada, identificar seus agentes, resgatar o processo de construção da proposta curricular em rede, explicitar as diferentes concepções de avaliação desenvolvida pela escola ao longo de sua história.

Com base nesses dados e nas leituras que vínhamos fazendo concomitantemente ao processo de investigação empírica, formulamos o roteiro para primeira entrevista (APÊNDICE B), realizada no dia 26 de maio de 2003, com a Pedagoga (P1).

De acordo com a Diretora, a Pedagoga seria a profissional mais adequada para conversarmos sobre a “Escola Vitória” e sua proposta curricular, pois havia vivenciado, segundo ela, grande parte desse processo de construção.

As entrevistas realizadas nesse pergaminho investigativo foram do tipo reflexiva e obedeceram a um roteiro semi-estruturado. Assim como Szymanski *et al.* (2002, p. 12), partimos da constatação de que a entrevista reflexiva

[...] é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação [...]. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade — pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz —, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

As vantagens do uso desse instrumento são de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada; atingir informações que não poderiam ser obtidas por outros meios de investigação; permitir correções, esclarecimentos e adaptações; possibilitar que a resposta de um questionamento seja ou não acrescida de uma justificativa. Enfim, por meio das entrevistas, conseguimos resgatar e construir os fatos e experiências marcantes que traduzem a prática docente, em especial ao contexto da escola investigada e o processo avaliativo do ensino-aprendizagem.

Mas as técnicas de entrevista, assim como outras, podem oferecer desvantagens como falta de interesse do investigado em responder às questões; inadequada compreensão do significado das perguntas por parte do investigado; respostas que não condizem com a sua prática; influência da aproximação do investigador, aproximação que pode ser corporal; excesso de questionamentos por parte do pesquisador; influência das opiniões pessoais do pesquisador sobre as

respostas do entrevistado. Mesmo considerando tais possibilidades, entendemos que, pela natureza e questionamentos deste estudo, as vantagens superaram as desvantagens, haja vista que, por meio dela, juntamente com outros instrumentos, foi possível responder aos primeiros questionamentos realizados na pesquisa, bem como identificar a necessidade de ampliarmos o estudo de um mergulho à intervenção.

Buscando ainda investigar a multiplicidade da “Escola Vitória” e sua proposta curricular, já que a avaliação estava a essa diametralmente ligada, realizamos no dia 1 de agosto de 2003 outra entrevista, porém esta em dupla, conforme APÊNDICE C.

A decisão de organizar a entrevista em dupla não partiu do pesquisador, e sim dos sujeitos a serem entrevistados, a professora de Educação Física (P2) e a professora de Educação Física (P13) aposentada. Todavia, essa decisão não causou nenhuma desvantagem no uso desse instrumento, pelo contrário, acabou por originar uma contribuição riquíssima para pensarmos sobre o contexto da escola investigada no ano de sua municipalização e as ações dos sujeitos que lá se encontravam — especificamente professores, CTA e alunos.

Como P13 era a única professora a trabalhar na escola desde o processo de municipalização, conforme conversa informal realizada com a Pedagoga e a professora de Educação Física (P2), resolvemos entrevistá-la, apesar de estar aposentada.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado para esse momento foi o grupo focal. Inspirada em técnicas de entrevista não direcionada e técnicas grupais usadas na Psiquiatria, o grupo focal é uma técnica qualitativa, não diretiva, cujo resultado visa ao controle da discussão de um grupo de pessoas. Os grupos são formados por participantes que possuem características comuns e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores, dificuldades.

Suanno (2002, p. 3) relata que o

[...] Grupo Focal tem caráter pedagógico, formativo, pois é uma experiência social significativa que forma valores e promove mudanças da cultura avaliativa, potencializando o desenvolvimento humano e institucional. [Ele] tem por propósito entender processos de construção da realidade de um grupo social mediante coleta e interpretação em profundidade [...] a fim de detectar comportamentos sociais e práticas cotidianas.

As principais vantagens no uso dessa técnica são: possibilitar a identificação e o levantamento de opiniões coletivamente; minimizar opiniões falsas ou extremadas; proporcionar o equilíbrio e a fidedignidade dos dados; propiciar um clima de confiança para os participantes expressarem suas opiniões; possibilitar a participação ativa e coletiva.

Assim como na entrevista, o grupo focal pode apresentar algumas desvantagens: as respostas dos participantes podem ser influenciadas por outras, principalmente se as opiniões forem muito dominantes; a flexibilidade das perguntas e respostas muitas vezes pode dificultar a análise, que deve ser realizada de maneira rigorosa. Pela natureza do trabalho e os objetivos para o qual os utilizamos, esse instrumento não apresentou nenhuma limitação, pelo contrário, constituiu-se em uma valiosa técnica de coleta de dados qualitativos, para entendermos a proposta curricular adotada pela escola.

O convite para a participação do grupo focal foi realizado no dia 20 de outubro de 2003 no horário de “recreio”, quando explicitamos brevemente que a participação se restringiria aos professores estatutários.³⁴ Nesse dia, dez professores manifestaram o interesse em participar. Pela condição objetiva do cotidiano escolar, não foi possível realizar o grupo focal em um único dia, devido à incompatibilidade de horário dos professores e por alguns trabalharem em outras escolas no horário noturno. Resolvemos, então, juntamente com a Pedagoga, realizá-lo no horário de 17h30min às 18h, nos dias 29 e 30 de outubro de 2003, na biblioteca da escola.

É oportuno enfatizar que resolvemos ainda convidar para participar do grupo focal uma professora das séries iniciais do turno matutino, denominada aqui de professora de Educação Infantil (P14), por ser a professora a trabalhar mais tempo na escola e, em contrapartida, por ter participado do processo de construção dessa proposta curricular. Evidenciamos, desse modo, que essa proposta curricular orienta os dois turnos da escola investigada.

O primeiro encontro contou com a presença de oito professores: professora de Artes (P5), professora de Matemática (P6), professora de Português (P7), professora de Português (P8), professora de Português (P9), professora de Inglês

³⁴ Como nosso objetivo, nesse momento, era procurar apreender elementos que nos permitissem analisar a construção da proposta curricular adotada pela escola e sua materialidade, resolvemos não convidar os professores de designação temporária, já que todos eles haviam entrado para a escola no ano da realização da pesquisa, ou seja, 2003, bem como não permaneceriam no ano seguinte.

(P10), professor de História (P13), professora de História (P12) e professora de Educação Infantil (P14) (QUADRO 2). Apesar de a professora de Educação Física (P2) e a de Artes (P4) manifestarem o interesse em participar do grupo focal, no dia marcado, não puderam comparecer.³⁵

No segundo encontro, os professores de Português (P9) e (P7) e a professora de História (P11), que participaram no dia anterior, não puderam comparecer.³⁶ Contamos, porém, nesse dia, com a presença da professora de Educação Física (P2) e História (P11). Como tínhamos um número significativo de participantes e havia uma dificuldade por parte dos professores em marcar um outro dia, resolvemos, nos dois dias, efetuar o grupo focal sem a participação dos professores mencionados, o que não acarretou, na nossa avaliação, sobre o processo investigativo, maiores problemas.

No que se refere ao papel do pesquisador, procuramos, durante o desenvolvimento do grupo focal, seguir orientações indicadas por Abramovay e Rua (2003): ganhar a confiança do grupo; apresentar os temas de discussão; mediar o grupo realizando as perguntas e estimulando os participantes a falar; deixar a discussão fluir sem, no entanto, sair do tema; escutar com atenção e guiar a discussão de maneira lógica; além de controlar o tempo e o ritmo da reunião.

Os temas geradores para o grupo focal (APÊNDICE D) emergiram fundamentalmente das análises dos PTAs, da bibliografia que estava sendo estudada por nós, sobre a proposta pedagógica da escola, e dos dados coletados nas entrevistas com a Pedagoga e as professoras de Educação Física (P2 e P3).

Entendemos que o uso desse instrumento constituiu-se em um momento fundamental de construção coletiva de conhecimentos sobre a proposta pedagógica “currículo em rede”, sua materialidade na prática cotidiana, indicações de linhas de trabalhos, identificações de problemas e soluções e indicações de novas linhas de ações. O cruzamento desses dados com os PTAs permitiu averiguarmos qual a participação dos professores na construção da proposta pedagógica da escola.

Além desses instrumentos, resolvemos, ainda, com o objetivo de revelar o contexto investigado, observar e registrar algumas reuniões dos grupos de estudos

³⁵ A professora de Educação Física (P2) levou os alunos para fazerem um passeio turístico não chegando a tempo e estava participando de um congresso sobre meio ambiente.

³⁶ A professora P7 justificou a ausência alegando que tinha marcado consulta médica, a professora P9 ficou doente e não compareceu à escola naquele dia, e a professora P11 teve de levar os filhos no hospital.

promovidas pela escola, todas as segundas, das 17 às 18 horas; o conselho de classe realizado no dia 20 de agosto de 2003 e a avaliação institucional efetuada pelo CTA da escola e professores no dia 14 de julho de 2003. Partimos, dessa maneira, do princípio de que não poderíamos olhar para a prática pedagógica da professora de forma isolada do conjunto de ações que estavam sendo desenvolvidas pela escola, posto que essa prática encontra-se circunscrita nesse contexto.

No que se remete à prática avaliativa da professora, coletamos alguns dados documentais como a avaliação de Educação Física realizada pelos alunos da 7ª série A, além dos registros fotográficos dos cartazes realizados com os alunos sobre o eixo temático “Paz”. Como o professor de Educação Física (P3) manifestou, durante a entrevista, que não estava interessado em participar do estudo, acompanhamos somente a prática pedagógica da professora (P2).

Nesse momento da pesquisa, a observação constitui-se como o principal instrumento de coleta de dados, no qual procuramos acompanhar as três aulas por semana da professora na turma da 7ª série A, no período de 7 a 29 de julho de 2003, correspondendo a sete aulas.

Buscamos observar, fundamentalmente, por meio da prática pedagógica da professora, o que se avalia, como se avalia e para que se avalia e qual a relação dessas ações com a proposta curricular da escola.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 65), a observação é uma técnica de coleta de dados “para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Ao discutirem sobre esse instrumento qualitativo, autores como Marconi e Lakatos (1999), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), Lüdke e André (1986) ressaltam as principais vantagens e limitações dos mesmos nas pesquisas. Para eles, as principais vantagens atribuídas são permitir um contato pessoal e direto com o fenômeno pesquisado; possibilitar a evidência de dados do cotidiano, no cotidiano, uma vez que *in loco* acompanha as ações diárias dos sujeitos participantes da pesquisa; possibilitar meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; permitir identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir.

Por outro lado, as seguintes desvantagens costumam ser atribuídas à observação: presença do observador pode interferir na situação observada; fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador; duração dos acontecimentos é variável, o que dificulta a coleta de dados; abrange apenas seus próprios limites temporais e espaciais; grande envolvimento do pesquisador pode levar a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.

Mesmo considerando tais possibilidades, fica elucidado que a utilização desse instrumento, associado com as outras técnicas de coleta de dados descritas neste trabalho, possibilitou apreendermos as questões centrais levantadas no estudo e a gerir, por meio desses dados e da análise bibliográfica, novos questionamentos, o que acabou por evidenciar a necessidade de ampliação da pesquisa.

Nosso papel enquanto pesquisador foi de observar e registrar sistematicamente os acontecimentos. Negri (1999, p. 65), ao discutir sobre o assunto, ressalta que “quanto mais descritiva for a observação, mais saudável se apresenta ao momento seguinte, isto é, momento de análise de dados”. Assumimos, assim, a perspectiva da observação participante; visto que, mergulhados com todos os sentidos na riqueza do cotidiano vivido na “Escola Vitória”, procuramos descrever os fatos empíricos interagindo com o universo pesquisado.

Nesse contexto, André (2000) revela que a observação é denominada de participante devido ao papel do pesquisador, pois ele interage com a situação estudada influenciando e sendo influenciado por ela, isso porque “[...] o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 2000, p. 28), devendo enfatizar-se no processo de pesquisa e não em seu produto final.

Todas as observações foram registradas em diário de campo, seguindo um roteiro criterioso no qual buscamos descrever os sujeitos professores e alunos participantes da pesquisa, os acontecimentos, as aulas e os espaços, bem como atentarmos para as questões que surgiam no momento de coleta de dados empíricos. Paralelamente a isso, procurávamos registrar nossas idéias e interpretações emergentes desse contexto.

Um dado bastante relevante nessa fase de observação remete-se à ótima relação estabelecida entre o pesquisador e a pesquisada. Ela manifestou muito interesse em participar da pesquisa e colocou-se, em todos os momentos, a inteira disposição. Essa postura nos ajudou a construir um ambiente favorável à

investigação, em que foi se edificando uma relação de respeito e confiança por parte dos sujeitos participantes do estudo.

Nos primeiros dias de observação na turma da 7ª série A, notamos que os alunos sentiram-se incomodados com a minha presença, apesar de ter explicitado juntamente com a professora de Educação Física (P2), desde o primeiro contato, quem eu era e quais as minhas intenções, esse fato nos levou a não utilizar os recursos de registro fotográfico. Entretanto, à proporção que adentrávamos nesses espaços/tempos e nos relacionávamos com os alunos, isso foi desaparecendo, sobretudo, na fase da intervenção.

Além das observações, fizemos com a professora de Educação Física (P2) uma entrevista semi-estruturada, no dia 26 de outubro de 2003, seguindo os pressupostos teóricos das entrevistas anteriores. Nela, procuramos informações sobre os *saberes* dos professores; as fontes sociais de aquisição; os modos de integração no trabalho docente; a participação dos professores de Educação Física na Proposta do Currículo da escola e sobre sua prática pedagógica, enfatizando as questões referentes ao processo avaliativo de ensino-aprendizagem, conforme o roteiro presente no APÊNDICE E.

No uso desses instrumentos, tomamos algumas providências éticas: antes de cada entrevista, grupo focal e das primeiras observações, apresentávamo-nos aos sujeitos investigados, fornecendo-lhes dados referentes ao tema geral do trabalho, seu objetivo, solicitávamos aos entrevistados a autorização prévia para gravarmos em fita cassete e permissão para seu uso, mantendo, evidentemente, o sigilo de seu nome; esclarecíamos que a participação nos procedimentos de coleta de dados deveria ser espontânea; combinávamos também que, se, durante o procedimento de coleta de dados, houvesse alguma dúvida sobre o questionamento efetuado, eles(as) deveriam informar, para que a questão pudesse ser reestruturada.

1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS: A INTERVENÇÃO

A segunda fase da pesquisa compreendeu o período de 31 de julho a 31 de outubro de 2003. Nela, procuramos, com base nos dados levantados na fase anterior, intervir na prática pedagógica da professora; já que, como explicitado no tópico “O itinerário da construção do objeto de pesquisa”, as ações pedagógicas dessa professora estavam em processo de construção assim como a proposta

curricular adotada pela escola e que, naquele contexto, seria imprescindível ampliarmos o nosso olhar para além das práticas avaliativas, isto é, era necessário intervir nos demais elementos que compõem a prática pedagógica da professora de Educação Física, sobretudo, nos seus pressupostos teórico-metodológicos.

O pergaminho investigativo escolhido para essa fase foi a abordagem da *pesquisa-ação existencial* (BARBIER, 2002), e os instrumentos de coleta de dados empíricos foram os mesmos da fase anterior.

Para tanto, o primeiro procedimento adotado foi marcar uma reunião com os dois professores de Educação Física (P2 e P13), realizada no dia 19 de julho de 2003, no horário de planejamento, com o intuito de explicitar o novo delineamento dado ao estudo. É importante salientar que P3 novamente não manifestou interesse em participar da pesquisa.

Ficou decidido, na reunião, que, além de observar as aulas de Educação Física, iríamos também realizar encontros semanais no horário de planejamento de P2, com o objetivo de estudar, planejar e avaliar o processo de reestruturação da prática pedagógica em andamento.

Os encontros ocorreram três vezes por semana, às segundas e quartas-feiras, com duração de 50 minutos, e às sextas-feiras, quando não havia curso de capacitação de professores oferecido pela Secretaria, com duração de 5 horas. Foram efetuados 20 encontros, perfazendo 100 horas.

Tendo em vista os objetivos traçados nessa fase e a natureza dos questionamentos levantados, construímos, tomando como referencial teórico norteador os momentos da metodologia de *sistematização coletiva do conhecimento* realizado por Martins (1993; 2002), também definida por ela como *pesquisa-ensino* (MARTINS, 2003), o seguinte percurso metodológico:

- a) caracterizar as práticas pedagógicas do sujeito investigado;
- b) identificar os problemas oriundos dessas práticas;
- c) buscar, com base nas ações cotidianas, instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliar esse processo de reestruturação pedagógica;
- d) avaliar os avanços e dificuldades da nova prática pedagógica estabelecida;
- e) delinear, de acordo com os resultados obtidos nas fases anteriores, novas linhas de ações.

Diante desses procedimentos, buscamos privilegiar a formação da professora de Educação Física nos espaços/tempos escolares, procurando, por meio desses

encontros, orientar o processo de ação transformadora no sentido de incorporar uma atitude investigativa no educando, ou seja, trabalhar na direção da *pesquisa-ensino* (MARTINS, 2003).

Pretendíamos, dessa maneira, ao interagir com a professora de Educação Física, fazê-la refletir sobre suas ações pedagógicas e, a partir delas, procurar instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliá-la nessa nova caminhada. O papel do pesquisador foi de mediar esse processo, selecionando alguns textos para serem estudados com P2 durante os encontros semanais.

À medida que íamos reestruturando a prática pedagógica, procurávamos também acompanhar o desenvolvimento dessas ações nas aulas realizadas na turma da 7ª série A. É importante ressaltar que a observação ganhou uma perspectiva mais colaborativa, como nos indica Sarmento (2003), em que, ao invés de só descrevermos sistematicamente o universo investigado, passamos a intervir no processo ensino-aprendizagem. Resolvemos, ainda, diferentemente da fase anterior, registrar as aulas em fotos mediante a autorização dos alunos e da professora.

Com base nos dados coletados, foi possível identificar os problemas cotidianos, planejar novas linhas de ações e aplicá-las nas aulas subseqüentes. Essa postura exigiu dos participantes da pesquisa um constante processo de *ação-reflexão-ação*.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a análise documental. Selecionamos, como fonte de análises, todo material desenvolvido durante o processo de reestruturação pedagógica, dentre os quais, destacamos os textos sobre a história da Educação Física, os cuidados na corrida e caminhada utilizados pela professora, a avaliação realizada no bimestre, o *gráfico de auto-avaliação* efetuada com os alunos.

Finalmente, com o objetivo de identificar como os alunos avaliaram esse processo de reestruturação pedagógica, fizemos um grupo focal, que foi desenvolvido na sala, no horário da aula de Educação Física, no dia 31 de outubro de 2003. Antes de iniciarmos, explicitamos que a participação deveria ser voluntária e pedimos autorização para gravação. Os 17 alunos presentes manifestaram interesse em participar, porém, no momento em que iniciamos o grupo focal alguns não quiseram responder aos questionamentos efetuados, por mais que insistíssemos. Temos *indícios* de que essa postura deveu-se principalmente pela

vergonha de se expressar diante dos colegas e pelo fato de estarmos gravando as falas. As questões geradoras do grupo focal encontram-se no APÊNDICE F.

Apesar desse contratempo, esse instrumento nos indicou dados relevantes sobre a percepção e avaliação do aluno diante do processo de intervenção.

Por fim, entendemos que o uso dos procedimentos de coleta de dados empíricos, adotados tanto na fase de mergulho como na intervenção, nos propiciou

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2000, p. 41).

1.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

A análise foi desenvolvida durante toda a investigação por meio de teorizações progressivas em um processo iterativo com a coleta de dados, o que possibilitou, como demonstramos nos tópicos anteriores, a definição e contextualização do objeto de estudo desta dissertação. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 170), a análise de dados

[...] é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, que se inicia já na fase exploratória e acompanhando toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de 'sintonia fina' que vai até a análise final.

No entanto, considerando a quantidade de material coletado, tornou-se necessário estruturar um esquema de trabalho para analisarmos com maior profundidade essas fontes e, conseqüentemente, procurarmos, de posse delas, responder às questões propostas no presente estudo. Primeiramente, transcrevemos as informações colhidas, identificando os grupos de informantes, isto é, pedagoga, professores e alunos. Em seguida, tentamos tabular, categorizar, interpretar e analisar as informações colhidas.

Para tanto, utilizamos como base teórica as contribuições oferecidas por Szymanski *et al.* (2002). Essas autoras, ao sistematizarem os procedimentos de análise para as entrevistas, definem as seguintes orientações:

- a) **Subjetividade na análise:** a análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas das análises dos dados, mas também, da produção dos mesmos.
- b) **Transcrição:** é a primeira versão escrita do texto que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se originou.
- c) **Texto de referência:** numa segunda versão, deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado segundo as normas ortográficas e de sintaxe, mas sem substituição de termos.
- d) **Transcrever/reviver/analisar:** cada reencontro com a fala é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante os instrumentos de coleta de dados e transcrição.
- e) **Categorização:** leituras e releituras do texto completo, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização das falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos.

De acordo com Szymanski *et al.* (2002, p. 71), “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”. Assim, a partir de agrupamentos dos assuntos tendo como *focus* a proposta curricular da “Escola Vitória”, sua materialidade no cotidiano, o conceito de avaliação definido a partir desse currículo, suas efetivações nas aulas Educação Física e o processo de reestruturação da prática pedagógica da professora de Educação Física (P2), construímos as seguintes categorias: contexto da “Escola Vitória” no ano de sua municipalização; conceito de “currículo em rede”, materialidade da proposta curricular; avaliação dos professores sobre os problemas e soluções da proposta curricular em rede; avaliação e currículo da escola; avaliação nas aulas de Educação Física; avaliação e currículo nas aulas de Educação Física; entre a avaliação e a prática pedagógica da professora de Educação Física, *saberes*

e *fazer*; e reestruturação da prática pedagógica da professora por meio da intervenção.³⁷

Com base nesses dados, devidamente organizados, procuramos realizar a triangulação de fontes. Conforme Sarmiento (2003), a triangulação de fontes torna-se prática indubitavelmente essencial nas pesquisas qualitativas, visto que ela impede a unilateralidade do foco sobre o objeto investigado.

O cruzamento das fontes permite, desse modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir, em suma, a exceção que 'é sempre mais interessante de estudar do que a regra em si mesma' (SARMENTO, 2003, p. 157).

Resta ainda dizer que, durante todo o processo de coleta de dados, procuramos realizar um confronto entre as fontes empíricas e as leituras que vínhamos fazendo à medida que mergulhávamos e intervínhamos nesse universo.

³⁷ É oportuno elucidar que a apresentação dessa análise foi feita, na maioria das vezes, em forma de QUADRO, para uma melhor visualização das informações.

CAPÍTULO II

2 O MERGULHO: A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA E SUA MATERIALIDADE NO COTIDIANO

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este 'mundo memória', segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história 'irracional', ou desta 'não-história', como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... (LEUILLIOT apud CERTEAU, 1996, p. 31).

Mergulhado com todos os sentidos na invisibilidade aparente, quase sempre negligenciada, da escola, e aqui especificamente da “Escola Vitória”, procuramos *pistas, indícios*,³⁸ dados que nos permitissem *caçar* de forma fugida a singularidade plural dos fios que tecem a complexidade da proposta pedagógica adotada pela escola, denominada de “currículo em rede”, e sua materialidade na prática cotidiana.

Falar da “Escola Vitória” e da implementação de sua proposta curricular requer, conforme o nosso entendimento, um detalhamento maior de como se constituiu esse processo de reorganização pedagógica ao longo de sua história, ou pelo menos, a partir de sua municipalização. Dessa maneira, queremos demonstrar que as alterações e inovações ocorridas nesse contexto não nasceram do acaso, pelo contrário, elas emergiram das experiências alternativas que lá foram vivenciadas, objetivando, na maioria das vezes, solucionar os problemas cotidianos.

Estamos, com isso, partindo da premissa de que “nunca se explica

³⁸ Ginzburg (1989), considerando a impossibilidade de captar o real enquanto tal, remete-nos à necessidade de trabalharmos sobre os indícios. É preciso, segundo ele, ler *sinais, pistas* compreender por meio delas alguns significados daquilo que não podemos dominar de outro modo, captar neles elementos de realidade não compreensíveis através de meios tradicionais de pesquisa. “As pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 151). Erigido então sobre o *paradigma indiciário*, o autor ressalta a emergência em retomar às raízes mais antigas, ao tempo em que o homem era caçador, o que exigia dele aprender a “reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 1989, p. 151).

plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. [...] A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 60). Mesmo sendo uma história recente, ou melhor, uma história do tempo presente,³⁹ constatamos que a tentativa de evidenciar, por meio das *pistas indiciárias*, as linhas de ações delineadas pela escola, a partir de 1998, fornecesse ao leitor uma idéia recorrente de como se constitui esse processo e quais foram as *estratégias* e *táticas* utilizadas pelos *praticantes* escolares, especificamente aqui os professores e CTA da escola, para efetivação de tal propósito. Procuramos, dessa forma, reconstruir não o real como foi vivido pelos *praticantes* diversos; mas, reescrever uma interpretação do real, uma vez que as construções dos *praticantes* históricos e suas ações não se encontram cristalizadas no tempo.

2.1 O CONTEXTO DA “ESCOLA VITÓRIA” NO ANO DE SUA MUNICIPALIZAÇÃO

Ao transcrever/reviver/analisar⁴⁰ os *vestígios*, ou dito de outro modo, as fontes que acabaram por constituir essa pesquisa, percebemos que emergiam de forma recorrente os problemas encontrados na “Escola Vitória” no ano de sua municipalização, bem como as linhas de ações desenvolvidas pelos *praticantes* escolares, buscando solucionar esses problemas.

Nesse processo constante de transcrição/leitura/análise, ou melhor, de imersão nos dados coletados, fomos construindo as primeiras categorias do estudo, que, como já foi mencionado, serão aqui apresentadas em forma de QUADRO quando possível.

No QUADRO 3, procuramos demonstrar, tomando como referência as fontes analisadas, qual o contexto da “Escola Vitória” no ano de sua municipalização, destacando, sobretudo, os principais problemas encontrados pelos *praticantes*.

³⁹ Segundo Chartier (1998), na história do tempo presente, o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os seus atores sociais as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um melhor entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental que ordinariamente separa o instrumental, afetivo, psíquico do historiador, daqueles que fazem a história, no caso, os depoentes da pesquisa.

⁴⁰ Estamos fazendo *uso* das reflexões de Szymanski *et al.* (2002) já evidenciadas neste trabalho no subtítulo “Procedimento para análise de dados”. Nunca é demais lembrar que a obra da autora refere-se exclusivamente ao instrumento entrevista e que, por isso, encontramos a denominação *reviver* na citação utilizada no corpo do texto.

Categoria	Transcrições/Fontes	Explicação dos significados
Contexto da "Escola Vitória" no ano 1998	"Em 1998 e 1999 a coisa foi muito séria, muito série. [W – Em que sentido]. Em todos os sentidos, disciplina, de organização escolar, a relação dos alunos com a escola, a relação da comunidade com a escola, a questão da defasagem que era enorme eu peguei uma turma em 1999 que não tinha nenhum aluno dentro da faixa etária todos tinham mais de treze anos na quarta série, eram todos analfabetos, a questão deles em relação com a sala de aula não era de quem veio para escola para estudar. Há o vídeo quebrou? Então não pode ter aula porque não tem vídeo! Não tem professor de EF não tem aula! Quer dizer, o que trazia esse grupo para escola não era à vontade de aprender" (P14) "Para manter as crianças na sala de aula era um horror, eles fugiam. Se o professor demorasse a entrar então!!! Eles iam beber água e não voltavam. Acabava que na Escola, a gente tinha mais que catar menino do que outra coisa. Eles não pediam posso ou não posso, simplesmente abriam a porta e saíam, eles chegavam atrasados, entravam de porta adentro, sem pedir licença, fazendo bagunça. [...]. [Os alunos dessa escola] são muito carentes, a maioria deles tem uma vida familiar totalmente desestruturada, tem alunos que vivem pedindo na rua, no sinal, tem muita criança que já trabalha para estar ajudando a família" (P13) "Com o processo de municipalização constatou-se desvios de alfabetização, de idade/série, problemas de frequência escolar, evasão escolar e um considerável número de alunos com dificuldade de aprendizagem e portadores de necessidades educacionais especiais [...]. Temos encontrado dificuldades, desde a municipalização, no comprometimento das famílias no que se refere à garantia da assiduidade de seus filhos à escola, bem como encaminhar os mesmos a atendimento pedagógico alternativo oferecidos pela escola, quando necessário" (PTA, 2001) "Aqui nessa escola, outra coisa interessante também é que há um processo de mudança muito grande, hoje eles estão morando nesse bairro no outro dia eles tem que ir embora, às vezes a família toda tem que ir embora por problemas de roubo ou de tráfico. [...]. Há também na escola desde o ano de municipalização uma rotatividade muito grande de professores, por exemplo, no ano passado mudou pelo menos 90% dos professores, já esse ano permaneceram alguns. Todo ano não tinha um quadro permanente o que dificultava um pouco o trabalho" (P1)	• Indisciplina por parte dos alunos (P14) (P13); • Falta de organização pedagógica, técnico-administrativa da escola (P14); • A comunidade não valoriza a escola (P14) (PTA); • Defasagem idade/série (P14) (PTA); • Desinteresse dos alunos para com os saberes escolares (P14) (P13); • Disfunção do professor (P13); • A maioria dos alunos é oriunda de famílias desestruturadas e carentes (P13) (P1); • Alguns alunos trabalham para ajudar na renda familiar (P13); • Alunos com desvios de alfabetização (P14) (PTA); • Alunos com problema de frequência escolar (P13) (PTA); • Problemas de evasão escolar (PTA); • Alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PTA); • Necessidade de um envolvimento maior da família no processo de escolarização do filho (PTA); • Rotatividade de professores (P1);

QUADRO 3 – CONTEXTO DA "ESCOLA VITÓRIA"

Obs.: Resolvemos, nas Explicações dos Significados, agrupar e destacar, utilizando os códigos das Transcrições/Fontes, os itens convergentes com o intuito de transformar as explicações menos redundantes.

Como podemos observar, vários foram os problemas encontrados na escola, no ano de sua municipalização, que decorreram, por sua vez, de diversas matrizes, como foi destacado na coluna “Explicação de significados” presente no QUADRO 3. Constatamos que, pelo teor desses problemas, é possível agrupá-los em três subcategorias: *problemas pedagógicos/técnicos/administrativos*; *contexto sócio-econômico da clientela atendida*; *especificidade dos alunos*.

Para a construção da primeira subcategoria, denominada *problemas pedagógicos/técnicos/administrativos*, aglutinamos os itens da coluna “Explicação dos significados” que procuravam demonstrar os principais problemas de ordem técnica/administrativa encontrados na “Escola Vitória”, sendo eles: falta de organização pedagógica e administrativa da escola (P14); rotatividade dos professores (P1).

Uma das preocupações iniciais da escola, como se verifica na convocação da primeira reunião de pais e na primeira reunião de professores e demais funcionários, elaborada em 1998, de acordo com o PTA, foi procurar se organizar internamente; visto que, de acordo com a professora de Educação Infantil (P14), com o processo de municipalização, constatou-se que grande parte dos documentos escolares como históricos dos alunos, matrícula, pauta dos professores, livro ponto, encontravam-se desorganizados; alguns desses documentos, como as pautas dos professores, sem os devidos registros.

Objetivando intensificar os esforços para organizar a documentação encontrada na secretaria, foi solicitado à SEME o deslocamento de uma secretária efetiva para essa unidade escolar, o que facilitou, segundo a diretora, sobremaneira esse processo de organização.

Paralelamente a essas iniciativas de ordem técnico-administrativa, foi construída uma proposta de organização pedagógica, como se observa nos PTAs (2001). Nela, os *praticantes* escolares procuraram sistematizar algumas ações que vinham sendo realizadas na escola, bem como acrescentar outras; dentre elas, destacamos: a) normas de funcionamento da escola, nas quais encontramos dados referentes à entrada dos alunos, encaminhamento no caso de agressões, conservação do patrimônio; b) avaliação; c) ações pedagógicas/projetos; d) horário de funcionamento da escola nos dois turnos; e) atividades curriculares onde encontramos a grade curricular; f) organização metodológica (planejamento-professor-pedagoga); g) acompanhamento do processo ensino-aprendizagem pela

Pedagoga, esse tópico é subdividido ainda em planejamento com os professores, semana pedagógica e conselho de classe.

Outro problema enfrentado pelo CTA foi a rotatividade de professores, agravada, sobretudo, pelo número excessivo de professores contratados e pela falta de concurso público. Esse fato, conforme os *praticantes* escolares, dificultava a continuidade do trabalho docente que vinha sendo desenvolvido na escola, porém, não impedia esse trabalho, como salienta a Pedagoga no QUADRO 3, ao dizer que “há também na escola desde o ano de municipalização uma rotatividade muito grande de professores, por exemplo, no ano passado mudou pelo menos 90% dos professores”.

Entretanto, esse problema foi minimizado com a realização, no ano de 2001, do concurso público.

Com o concurso de 2001, vários professores assumiram cadeiras em 2002. Porém, como ainda era lotação provisória, todos os professores entraram em remoção. Esse ano não, quem escolheu para cá já é definitivo, a não ser que ele queira sair no final do ano (P1).

É oportuno salientar que o processo de efetivação do concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Vitória exige, em suas normas legais, uma carência de um ano em lotação provisória, os professores assumiriam definitivamente suas cadeiras somente no ano de 2002.

Na segunda subcategoria, denominada “contexto sócio-econômico da clientela atendida”, foram integrados os itens referentes ao contexto sócio-econômico, familiar e cultural em que estão inseridos os alunos, presentes na coluna “Explicação de significados” do QUADRO 3, sendo eles: a maioria dos alunos é oriunda de famílias desestruturadas e carentes (P13 e P1); muitos alunos trabalham para ajudar na renda familiar (P13); a comunidade não valoriza a escola (P14 e PTA); necessidade de um envolvimento maior da família no processo de escolarização do filho (PTA).

Como algumas questões referentes ao contexto sócio-econômico já foram apresentadas no subtítulo “O cenário da pesquisa: a ‘Escola Vitória’ e os sujeitos participantes do estudo”, daremos ênfase à relação aluno/trabalho; escola/comunidade.

No que se refere à questão aluno/trabalho, a escola desenvolveu duas linhas de ações. A primeira procurou efetuar parcerias com algumas instituições e/ou

projetos sociais desenvolvidos na cidade de Vitória, dentre eles destacamos: Conselho Tutelar, Família Cidadã e Cidadão Criança.⁴¹ É oportuno enfatizar que, além do objetivo já aqui explicitado, essas parcerias visavam também a “garantir a permanência e o bom desempenho dos alunos que vinham apresentando problemas com relação à assiduidade, pontualidade, evasão escolar e até mesmo no processo de aprendizagem” (PTA, 2001).

No QUADRO 4, APÊNDICE G, procuramos destacar os projetos desenvolvidos pela escola desde o ano de sua municipalização, identificando os nomes dos projetos, ano de elaboração, objetivos, atividades desenvolvidas e algumas observações quando necessárias.⁴²

Já a segunda linha de ação centrava-se, sobretudo, no esforço da diretora em buscar diminuir o problema, como destaca a professora de Educação Física aposentada (P13)

A Diretora foi tentando de várias maneiras diminuir o número de alunos que ficavam pedindo esmola na rua, ela abordava esses alunos no trânsito e pedia para irem embora para suas casas estudar, ajudar a mãe no serviço, mas não ficar na rua.

A própria diretora, em conversa informal, registrado em caderno de campo, destaca o seu esforço na busca de minimizar o problema.

Muitas vezes as pessoas, como os professores e alguns membros da comunidade, ligavam para mim informando que tinham visto o aluno X no sinal pedindo esmola, eu então pegava o meu carro e ia até o lugar onde estava este aluno, conversava com ele e depois o colocava dentro do carro e o levava para casa.

Apesar dos esforços desenvolvidos pela escola desde o processo de municipalização, encontramos, ainda, devido à situação financeira em que vivem estas famílias, alguns alunos trabalhando para ajudar na renda familiar, como bem explicita a professora de Educação Física aposentada

⁴¹ Os projetos sociais “Família Cidadão” e “Criança Cidadã” fazem parte de um projeto mais amplo denominado Rede Criança. Esse projeto é desenvolvido e patrocinado pela Prefeitura Municipal de Vitória juntamente com as seguintes parcerias: Fundação Otacílio Cozer; Fundação Vale do Rio Doce; Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social; Fundação Telefônica e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Tem por objetivo “oferecer, através de seus atores e dentro de suas especificidades, proteção, assistência, garantia e defesa dos direitos fundamentais como vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. Essa rede de atendimento tem por princípio cumprir e atender às demandas de proteção, resgate e promoção, vindas e/ou sentidas das crianças e adolescentes do município”. Para outras informações, acessar o site < <http://www.redecia.org/links/>>.

⁴² Esse quadro foi construído com base nos PTAs e nas entrevistas realizadas durante o trabalho de campo.

Com todo esse processo isso foi diminuindo, mas trabalhar ainda eles trabalham, carregando compra, carrinho na feira, lavando carro, vigiando carro na rua, na verdade precisam para ajudar a família, já que vivem em uma situação muito difícil, uma história de vida bem difícil (P13).

Contudo, os *praticantes* escolares, principalmente a Diretora, ressaltam com bastante orgulho que o número de crianças pedindo esmola nas ruas reduziu consideravelmente “Hoje é difícil encontrar um de nossos alunos pedindo esmola na rua, mas quando isso acontece as pessoas procuram logo me avisar” (DIRETORA).

Para os *praticantes* escolares — aqui especificamente professores, pedagogas e diretor — os problemas apresentados até o presente momento contribuíam de forma significativa para a não valorização da escola pela comunidade e para o pouco envolvimento das famílias no processo de escolarização dos filhos.

Na verdade, essa questão é mais ampla e complexa do que se apresentava inicialmente, entendemos que sua análise se horizontaliza na mobilidade dos espaços/tempos escolares na busca de superar segregações, por meio das ações dos *praticantes* escolares, existentes entre escola e comunidade; currículos oficiais e currículos praticados; *saberes teóricos formais* e os *saberes das práticas cotidianas*.

Foi nessa perspectiva que a escola buscou, em seu fazer diário, estreitar/entrelaçar a relação escola/comunidade. Para tanto, criou, no ano de 1998, o Conselho de Escola conforme exigência da LDB Lei n. 9397 de 1996.⁴³ Seguindo o princípio da gestão democrática, o Conselho de Escola deveria incorporar membros da comunidade escolar e local, visando, conforme o PTA (2003) a

[...] administrar democrática e coletivamente a escola, envolvendo os representantes dos diferentes segmentos organizados (alunos, pais, comunidade, professores, secretários escolares, ATD's, pedagogas), efetivando a socialização de decisões e divisão de responsabilidade no que diz respeito às atribuições e tarefas de cada segmento. [Deveria também] gerenciar os recursos oriundos da esfera federal e municipal em parceria com o Caixa Escolar e demais sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com o PTA (2003), o

Conselho da Escola funciona com um cronograma de reuniões ordinárias em toda primeira terça-feira do mês. Participam os conselheiros e como convidados os membros do Caixa Escolar, representantes de turmas e demais componentes de todos os segmentos que desejarem participar. As

⁴³ A LDB Lei n. 9394 de 1996 determina em seu Art. 14 que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

convocações são feitas por escrito com 72 horas de antecedência e afixadas na escola para conhecimento de todos. O cronograma também é afixado nas dependências da escola. Antes e após as reuniões, é feito um momento com o segmento de magistério, servidor e alunos para informação dos assuntos a serem discutidos e deliberações tomadas.

A imersão no universo investigado evidenciou que o princípio da gestão democrática não se limitava à obrigatoriedade legal do Conselho da Escola, pois, como o bem salienta Alves *et al.* (2002, p. 61), “[...] nenhuma legislação é suficiente para garantir a democratização, ela se constitui no *uso* diário dos *praticantes* escolares em suas ações *táticas* cotidianas”.

Nessa direção, eram freqüentes as reuniões realizadas pelos *praticantes* escolares, principalmente os professores, pedagogas, diretor e CTA, para resolver ou deliberar encaminhamentos sobre questões tanto técnico-administrativas (reforma ou construção da nova escola), como pedagógicas (definição dos eixos temáticos, avaliação do curso de “Formação Continuada”, definição do tema para o próximo curso de formação).

Cabe-nos, ainda, como destaca Inês Barbosa de Oliveira (2003), desenvolver uma reflexão sobre a questão da participação cidadã dentro dessa democracia. Santos (*apud* OLIVEIRA, 2003) tem se referido às democracias contemporâneas como democracias de baixa intensidade, às quais opõe a idéia de democracia de alta intensidade, na qual a participação cidadã deve ser ampliada e o ideal democrático da igualdade se faça acompanhar do direito à diferença, condição para a construção de relações sociais que considerem e reconheçam as diferenças culturais, sem criar, a partir delas, uma hierarquia entre as diversas culturas.

Alves *et al.* (2002), ao versarem sobre o tema, argumentam que a organização e o funcionamento do Conselho de Escola podem se efetuar de modo mais democrático, à proporção que se legitima a presença, o conhecimento e os posicionamentos de todos os grupos participantes desse Conselho. Essa valorização das redes de saberes, poderes e fazeres dos envolvidos, nesse trabalho, os autores nomeiam *colegiado de saberes*.⁴⁴

Assim, apesar da pluralidade de visões e posições como fruto das diferenças históricas sociais e culturais, a maioria das decisões tomadas coletivamente, foram,

⁴⁴ Sobre a discussão da democracia social, a partir do referencial assumido nesta pesquisa, ver trabalhos de Alves *et al.* (2002); Inês Barbosa de Oliveira (2002; 2003) e Santos (1995; 1997).

até onde foi possível perceber, respeitadas pelos *praticantes* escolares da “Escola Vitória”. Para Alves *et al.* (2002, p. 80),

[...] Reconhecer os conflitos, encará-los coletivamente como inevitáveis e parte integrante da pluralidade democrática, buscando formas de regulação dos mesmos que se inspire na necessária permanência desta pluralidade, é, para nós, uma forma privilegiada de se criar soluções compatíveis com os limites e as possibilidades das diversas unidades escolares e dos grupos e sujeitos que nelas atuam.

Buscando ainda estreitar/entrelaçar a relação escola/comunidade e envolver cada vez mais “[...] as famílias no processo de escolarização dos filhos, principalmente com relação a manter a frequência regular dos mesmos na Escola” (PTA, 2002), foram criados os projetos “Semana da Família na Escola”; “Integrando com a Família” e “Arte Educadora”, os dois últimos projetos em parceria com o “Programa Crer com as Mãos”.⁴⁵

Para os professores, pedagogas e diretora, esses projetos foram fundamentais para conscientizar as famílias da importância de enviar seus filhos com assiduidade à escola, bem como evitar a evasão escolar deles, a Pedagoga da “Escola Vitória” relata bem essa questão, ao destacar que

[...] nós já fizemos projetos com os pais e com as famílias para resolver o problema de evasão escolar e trabalhamos junto com o Conselho Tutelar. Essa é uma das preocupações da escola que além da evasão centra-se também na frequência regular dos alunos. Os alunos faltam por motivos mais banais, simplesmente para ficar em casa. A mãe sai para trabalhar eles dormem, não acordam e não vêm para a escola. Às vezes falta um, dois, três, quatro, cinco, dez dias e a família não sabe!

Essa questão é tangenciada por várias outras como: qual é o imaginário da família em relação à escola? Qual a importância do processo de escolarização para essas famílias? Quais perspectivas são criadas pela família tendo em vista o processo de escolarização? Qual relação existe entre os saberes escolares e os saberes da experiência?⁴⁶ Como a escola trata os saberes da experiência?

⁴⁵ Com o intuito de “promover ações que intensificassem a interação da escola com as famílias”, a “Escola Vitória” procurou “estabelecer parcerias com outras instituições inseridas na comunidade local com a finalidade de maior conscientização das famílias no que se refere à Escola como instituição educativa e seu papel na formação dos alunos” (PTA, 2003), dentre essas parcerias destaca-se o Programa “Crer com as Mãos”. Financiado pela fundação Otacílio Coser, o Programa “Crer com as Mãos” tem por objetivo contribuir para o sucesso escolar, diminuindo os índices de repetência e evasão escolar. Nessa parceria, a escola disponibiliza o espaço físico e os alunos e o Programa entra com os professores e com os recursos materiais.

⁴⁶ Tardif (2002), ao discutir sobre os saberes dos professores, suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, destaca como um dos pontos de formação desses saberes o saber pessoal. Para esse autor, esse saber é formado, sobretudo, pelo contexto social e familiar no qual vive o professor. No uso dessas reflexões, aplicamos *taticamente* esse conceito para os saberes dos alunos.

Apesar de essas questões apresentarem-se de forma profícua para entendermos a relação escola/comunidade e/ou comunidade/escola, pela sua complexidade e pelo recorte dado nesta pesquisa, não serão aqui discutidas.

Por fim, na terceira subcategoria, chamada de *especificidade dos alunos*, foram agrupados itens encontrados na coluna “Explicação dos significados”, que versam sobre os aspectos referentes: à indisciplina (P14 e P13); ao desinteresse pelos *saberes* escolares (P14 e P13); à defasagem idade/série, desvio de alfabetização (P14 e PTA); ao problema de freqüência escolar e evasão escolar (P13 e PTA); aos alunos portadores de necessidades educativas especiais (PTA); e à disfunção do professor (P13).

Várias foram às *táticas dos praticantes* escolares objetivando solucionar tais problemas, todavia, percebemos que partem de uma mesma matriz nucleadora, ou seja, na sistematização e materialização de diversos Projetos, como podemos observar no QUADRO 4, APÊNDICE G. Na verdade, cada projeto desses tem sua singularidade e complexidade; no entanto, ligados a um mesmo objetivo, que é o de buscar soluções cotidianas para os problemas vivenciados nos espaços/tempos escolares.

O exemplo disso encontra-se na implementação do projeto de aceleração efetuado, conforme PTA (2001), nos “últimos três anos de municipalização”, isto é, desde o ano de 1998, com o objetivo de solucionar os problemas de defasagem de idade/série, evasão escolar, dificuldade de aprendizagem. Identificando ainda a necessidade de intensificar essas linhas de ações, foi criado, no ano de 1999, o Projeto “Avançando na Leitura, Escrita e Conceitos Matemáticos”, no qual destaca em sua justificativa que

o presente projeto pretende dar continuidade ao trabalho de alfabetização, iniciado em 1998, quando a Escola foi municipalizada e encontrou um considerável número de alunos com defasagem em alfabetização, tendo como referência idade/série. [...] Para atender a estas necessidades, é preciso que a escola e o Currículo se aproximem cada vez mais da realidade do aluno para que os conhecimentos adquiridos ao decorrer do processo sejam úteis em sua vida prática e cotidiana (PTA, 2001, Projeto Avançando na Leitura, Escrita e Conceitos Matemáticos).

Objetivando solucionar os problemas de evasão e freqüência escolar e aumentar a auto-estima dos alunos, foram criados os projetos “Banda Marcial”, “Desporto na Escola”, “Projeto Capoeira” e “Projeto Musical Mania do Samba”,

conforme QUADRO 4 em APÊNDICE G. Esses projetos funcionam duas vezes por semana fora do horário regular, ou seja, após o término das aulas.

A escola, procurando atender à demanda de alunos portadores de necessidades especiais e às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional no que se refere à inclusão dos alunos, sistematizou, no espaço/tempo da formação continuada, o projeto “Política de Educação Inclusiva” para estudo e aprofundamento teórico sobre a política de Educação Inclusiva. Os objetivos principais desse projeto foram

[...] promover reflexões teóricas para que a escola tenha atitude favorável a diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando a maximização de suas potencialidades; sensibilizar a equipe educacional sobre a importância de perceber que o crescimento do aluno ocorre de forma processual, respeitando as diferenças peculiares dos alunos.

Apesar da relevância do tema, a avaliação feita pelos professores com relação ao projeto foi insatisfatória, pois atingiu parcialmente os objetivos traçados. De acordo com os professores, esse fato deveu-se, principalmente, à falta de qualidade acadêmica de alguns professores convidados a participar enquanto palestrantes desse projeto, isto é, estes não conseguiram avançar e contribuir significativamente para a formação dos docentes.

Por fim, os dados evidenciaram que a idéia de trabalhar com projetos ocorre na escola desde o processo de municipalização, com o intuito de

[...] empreender mais esforços no que se refere à alfabetização, ao envolvimento da família no processo de escolarização dos filhos, principalmente no que lhes compete, ou seja, enviar seus filhos com assiduidade para a escola e corrigir, gradativamente, o fluxo escolar, bem como diminuir o índice de evasão escolar [poderíamos acrescentar, ainda, diminuição da retenção escolar e capacitação dos professores] (PTA, 1998, 2002, 2003).

Sobre esse assunto, é oportuno destacar que, na maioria dos projetos sistematizados pela escola, bem como nas falas dos *praticantes* escolares, é recorrente a preocupação de resgatar a auto-estima e promover a valorização pessoal e social dos alunos e seus familiares. Essas questões são colocadas em voga como suporte fundamental para qualificar o processo ensino-aprendizagem na “Escola Vitória”, posto que, como afirma Esteban (1992, p. 75), “a criança que possui expectativas negativas em relação a si mesma não acredita em suas diversas

possibilidades”. Essa também parece ser uma das preocupações centrais de Charlot (2003). Nos termos expressos por ele,

[...] o adolescente é frágil e tem uma imagem frágil de si mesmo. O saber deve permitir que ele reforce essa auto-imagem, ao invés de feri-la ainda mais como muitas vezes acontece. Porque quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima, você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza (CHARLOT, 2003).

Além dessas iniciativas macro-estruturais, não podemos deixar de levar em consideração as ações dos *praticantes* escolares que, dentro dessa perspectiva, poderíamos denominá-las de micro-estruturais, o exemplo disso pode ser observado no dizer da professora de Educação Física aposentada (P13)

Chegou uma época em que os alunos falavam tanto palavrão, que eu comecei a retirá-los durante dois minutos das atividades por cada palavrão dito. Sabia que não era muito legal, mas eu tinha que procurar meios para poder tentar amenizar aquela situação. Eu tinha até que excluir e conversar individualmente com alguns alunos. [Outra coisa também], nas festas da escola procurávamos estar envolvendo os alunos que davam mais problemas nas atividades de teatro, dança [...]. Eu também procurei fazer torneios na escola, JOINJOB [Jogos Internos da 'Escola Vitória']. Acredito que essas iniciativas foram ajudando os alunos a respeitarem uns aos outros, pois trabalhávamos em grupo onde aprendíamos a cooperar. Esse foi um trabalho de muita persistência!

Esse depoimento nos indica como as ações *táticas dos praticantes* escolares em seu fazer pedagógico diário são extremamente complexas e impossíveis de se definir sob um determinado foco. As mobilidades de suas ações estão pautadas na diversidade dos problemas cotidianos e, apesar de a professora de Educação Física aposentada não concordar com algumas de suas práticas, considera-as necessárias para se buscar efetivar as mudanças de comportamento dos alunos, sobretudo, no que se refere à disciplina. Observamos que essas reflexões evidenciam o quanto é profícuo valorizar as experiências dos *praticantes* escolares⁴⁷ sem, contudo, estar preocupado em julgá-las, mas sim, compreendê-las no contexto do qual elas se originam.

Como podemos perceber, os problemas encontrados na “Escola Vitória” não são muito diferentes dos problemas evidenciados e denunciados nas pesquisas

⁴⁷ Marcos Aurélio Taborda de Oliveira (2003), ao realizar um estudo sobre “Educação Física Escolar e Ditadura Militar”, no período de 1968 a 1984, demonstra com bastante propriedade como foram, ao longo da historiografia da Educação Física brasileira, negligenciadas as experiências dos professores. De igual modo, encontramos no campo da Educação em Geral o estudo de André (2002) no qual procura analisar as pesquisas sobre formação de professores no Brasil no período de 1990 a 1998.

no/do/sobre as escolas públicas brasileiras. Na verdade, a diferença não está nos problemas encontrados na escola, e sim, nas formas como eles foram enfrentados, isto é, nas linhas de ações delineadas pela escola para buscar solucionar esses problemas.

Tentamos, desse modo, demonstrar qual era o contexto da escola investigada e quais linhas de ações foram desenvolvidas tendo como *focus* investigativo esse contexto. Assim, objetivamos explicitar que as inovações ocorridas no interior da escola são, na verdade, fruto das ações dos *praticantes* escolares dentro da mobilidade dos currículos praticados, articulados com os *saberes e fazeres* dos professores e dos alunos. Essas iniciativas acabaram por culminar, no ano de 2001, na construção de um projeto pedagógico maior denominado de **proposta curricular em rede**.

2.2 A PROPOSTA CURRICULAR EM REDE NA “ESCOLA VITÓRIA”: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

A construção e implementação da proposta “currículo em rede” começou a ser elaborada a partir de uma experiência concreta vivenciada no ano de 2001, pelos professores e CTA da “Escola Vitória”. Nessa ocasião, os professores diagnosticaram que os alunos da 5ª série F apresentavam defasagem em relação aos pré-requisitos para a série que cursavam, principalmente nas áreas de Português e de Matemática. Sendo assim, decidiram coletivamente alterar os conteúdos programáticos, adequando os objetivos/conteúdos às especificidades da turma,⁴⁸ o que correspondeu ao aumento da carga horária das áreas desses dois componentes curriculares, como destaca a Pedagoga

Ao trabalharmos com os alunos da turma da 5ª F, no ano de 2001, percebemos que não tinham condições de acompanhar os conteúdos dessa série. Resolvemos, então, conversar com os professores de português e matemática principalmente com o intuito de adequar os conteúdos de acordo com a turma, pois não adiantava começar com os conteúdos da 5ª se eles não dominavam os da 4ª. Quando foi no final do ano, em outubro mais ou menos de 2001, no conselho de classe, nós avaliamos que, se fôssemos cobrar os resultados deles, todos iriam ficar reprovados. E aí? Reprovar uma turma de 36 alunos, como é que fica essa coisa? Então,

⁴⁸ Foram trabalhados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática conteúdos correspondentes à 3ª e 4ª séries (PTA, 2002). Em Língua Portuguesa, a ênfase dada foi em leitura, escrita, interpretação, ortografia e produção de texto, e em Matemática foram trabalhadas as quatro operações e sistema monetário.

vamos pensar numa outra coisa, promover esses conteúdos com os alunos e em 2002 montaríamos um trabalho onde poderíamos estar realmente dando continuidade ao processo de alfabetização, já que eles não dominavam leitura e escrita, na verdade escreviam com muita dificuldade.

Ao levar em consideração a conjuntura da turma, a equipe de educadores, coletivamente com o CTA, decidiu, durante o Conselho de Classe do 3º bimestre, pela aprovação de todos os alunos, ou seja, todos tinham antecipadamente o mínimo necessário para sua aprovação, o que corresponde a cinco pontos de um total de dez. Os outros cinco foram distribuídos em atividades como provas, trabalhos em grupo e participação. Foi também realizada uma recuperação paralela com os alunos. A Pedagoga, ao referir-se sobre a temática, destaca que

[...] para resolver a questão da avaliação, sentamos com os professores fizemos várias reuniões inclusive com a participação do professor Carlos Eduardo Ferraço em algumas delas, na verdade sempre que pôde esteve presente auxiliando em nossas reflexões. Então, combinamos que não trabalharíamos com a possibilidade de retenção dessa turma, todos seriam aprovados, trocando para números na verdade todos teriam no mínimo cinco, isso foi o grupo que decidiu. Com isso, em todas as avaliações os alunos nunca iriam receber uma avaliação com menos de cinco pontos. [W – Os alunos estavam cientes disso?] Na verdade o aluno não sabia disso, como também não sabiam que todos seriam promovidos. Contudo, o professor tinha clareza de que esses meninos não ficariam retidos, os alunos já teriam cinco pontos e o restante da nota correspondia aos outros cinco pontos restantes. Esses pontos eram distribuídos em provas, exercícios e demais atividades regulares que os professores aplicam na escola, atividades em grupo, atividades individuais etc. Fizemos também um trabalho de recuperação paralela.

A partir da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, os professores estabeleceram uma leitura positiva da realidade. No dizer de Charlot (2000), uma leitura negativa explica o fracasso escolar pelo que o aluno não é, não fez, pelas suas carências. Uma leitura positiva presta atenção ao que fazem, conseguem, sabem da vida, são, e não somente às suas falhas. Para o autor, a leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Desse modo, praticar uma leitura positiva não é, segundo ele, apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado de carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa.

Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta 'o que está ocorrendo', qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação do aluno que fracassa em um aprendizado e, não, 'o que

falta' para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

De igual modo, os professores coletivamente com o CTA da “Escola Vitória” estabeleceram uma outra relação com o *saber*, com o tempo e com o processo avaliativo.⁴⁹ Nessa dimensão, os *praticantes* escolares, ao trabalharem com a prática de não retenção dos alunos, romperam com a idéia do *saber* e do *não-saber* para circunscrever suas práticas no *ainda não-saber* dos alunos, focalizando os seus esforços nos processos em desenvolvimento de forma heterogênea, isto é, a partir das singularidades dos diferentes sujeitos presentes nessa turma. Ao respeitarem os diferentes tempos do processo ensino/aprendizagem, avançaram no sentido de retomar os alunos enquanto *praticantes* escolares com todas as suas complexidades e heterogeneidades. Os professores estabeleceram uma outra relação com o fracasso escolar, entendendo-o não como situação absoluta, mas como um processo em desenvolvimento; exerceram, assim, uma leitura positiva dessa situação.⁵⁰ No dizer de Charlot (2000, p. 78-79),

[...] a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros — ‘o aprender’ — requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro.

Articulando a idéia do *saber* enquanto elemento constitutivo do processo de desenvolvimento materializado na heterogeneidade de cada sujeito, o CTA

⁴⁹ Experiências correlatas no campo da avaliação são apresentadas pelos estudos que visam a discutir a promoção automática e/ou a progressão continuada, dentre eles se destacam os estudos sobre a Escola Plural de Belo Horizonte, Escola Cidadã em Porto Alegre e a Escola Candanga em Brasília. Uma análise geral permite situar a existência de dois grupos com pontos de vista distintos. Para Esteban (2003a, 2004), Dalben (1998; 2000; 2002; 2003), Firme (1994), a promoção automática redefine o sentido da avaliação enfatizando seu caráter processual, dialógico e cooperativo, deixando para trás as práticas que vinculam este processo à dinâmica de seleção, controle e exclusão que orienta a reprovação escolar. Para outros, como Freitas (2002a, 2002b), Ana Lúcia Sousa de Freitas (2003) e Demo (1998), a defesa da não-retenção tem se confundido com o desconhecimento de que a aprovação automática não elimina os profundos problemas, de natureza socioeconômica mas também pedagógica, enfrentados no cotidiano escolar, de igual modo, relacionam essa perspectiva com a necessidade da produção dos índices de escolarização exigidos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, nesse sentido, a não reprovação aprofunda a seletividade escolar tendo apenas a ilusão de aprendizagem. Apesar dessas diferenciações, os dois grupos são unívocos ao afirmarem que a aprovação automática, por si mesma, não resolve os desafios postos à democratização da escola brasileira, embora, conforme Esteban (2004), os seus defensores a vejam como parte de uma concepção de educação e de projeto pedagógico que encaminham possibilidades de sua transformação.

⁵⁰ Uma análise profunda sobre o sucesso e o fracasso escolar pode ser vista em Lahire (1997). Nessa obra, o autor procura discutir, com muita propriedade, como se constitui o sucesso escolar nos meios populares em quatro grupos escolares situados em zonas de educação prioritárias na periferia de Lyon, na França.

coletivamente com os professores promoveram uma ruptura na prática avaliativa. Portanto, os mecanismos e instrumentos de avaliação se impuseram, não apenas como elemento de democratização, mas também, como forma de articulação com a concepção de tessitura do conhecimento em rede que preside a proposta pedagógica adotada pela escola. Assim, a avaliação, entendida como *prática investigativa* centralizada no *ainda não-saber* do aluno, constituiu-se como forte aliada para a resignificação do trabalho pedagógico.

Mostra-se mais interessante redefinir o sentido da avaliação para que ela seja parte da prática pedagógica, inserida no movimento proposto pelo projeto, e possa dialogar com a diferença que tece a dinâmica escolar, fazendo da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos de todos (ESTEBAN, 2003a, p. 87).

Ao aproximar a avaliação, enquanto *prática investigativa* comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, a escola anuncia uma possibilidade concreta de reconstrução do paradigma teórico de avaliação. Para Esteban (2004), o fato de a avaliação deixar de servir como base para a decisão sobre a aprovação ou reprovação do estudante significa uma redefinição do sentido da avaliação no cotidiano escolar; deixando de se ocupar meramente do rendimento do aluno e passando a tratar da complexidade da dinâmica aprendizagem/ensino visando à produção de um processo pedagógico que propicie a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A autora, utilizando como referencial teórico os estudos de Vygotsky (1994), ressalta a necessidade de se romper com conceito de aprendizagem como reflexo do desenvolvimento, resultante da acumulação de informações somadas umas às outras, de modo progressivo e sempre em direção a uma posição mais elevada, revelando, assim, a descontinuidade evolutiva do processo de aprendizagem/desenvolvimento.

Para Vygotsky (1994), aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Dessa maneira, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de

aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou de modo paralelo. Para o autor, o desenvolvimento nos *praticantes* escolares nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem “[...] relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (VYGOTSKY, 1994, p. 119).

Ao tomar o processo de aprendizagem/desenvolvimento de forma prospectiva, dando especial atenção aos processos em desenvolvimento dos alunos, e não só ao já consolidado, assim como a ênfase na natureza coletiva, compartilhada, do processo de tessitura de conhecimentos, o CTA e os professores da “Escola Vitória” fortaleceram a necessidade de indagar a relação *saber/não-saber* estabelecida nas práticas escolares, possibilitando novos olhares para a dinâmica pedagógica da avaliação (ESTEBAN, 1998).

Sob esse prisma, é possível afirmar que as linhas de ações delineadas pela escola investigada caminharam no sentido de romper com as dicotomias erro/acerto, *saber/não-saber* imprimindo uma outra grafia no processo de tessitura de conhecimento. Vislumbraram, então, essas dicotomias como complementares, complexas, híbridas; introduzindo, desse modo, a possibilidade de acerto no erro, o *ainda não-saber* como ponte entre o *não-saber* e o *já-saber*, o quase-certo que foge ao absoluto certo ou errado.

Apesar das diferenças de cunho teórico-metodológico, Hoffmann (1999),⁵¹ ao analisar a dimensão do erro no processo ensino-aprendizagem, salienta a

⁵¹ O uso dessa autora foi realizado com a intenção de demonstrar as possibilidades de se trabalhar com a dimensão do *ainda não-saber* do aluno, contudo, temos consciente que a crítica realizada por Esteban sobre o aprendizado como reflexo do desenvolvimento cabe também aos estudos de Hoffmann (1993; 1999; 2001); já que, ao trabalhar com o conceito de avaliação como prática mediadora do processo ensino/aprendizagem, ela utiliza como aporte teórico os estudos de Piaget. Além dessa autora, poderíamos ainda citar o trabalho de Davis e Espósito (1990), por de igual modo buscar redimensionar a questão do erro a partir dos estudos de Piaget. Para Esteban (2002c, p. 122), “processo ensino/aprendizagem, centrado no indivíduo, não se constitui como um processo interativo ao dar ênfase na aprendizagem. A mudança fundamental se refere ao pólo mais forte – quem é o sujeito e quem é o objeto – e não à concepção em si mesma. [Neste caso] as práticas escolares estão subordinadas às práticas sociais, mas esta subordinação é mascarada pela excessiva individualização do

necessidade de se incluir a expressão *ainda* no vocabulário dos professores. Nesse sentido, destaca que, ao invés de analisar os exercícios dos alunos para responder a acertos/erros, é preciso investigar quem aprendeu/quem ainda não aprendeu.

O fato de incluir-se o *ainda* revela que existe a confiança na possibilidade de a criança estar aprendendo sempre, evoluindo permanentemente em suas hipóteses sobre os objetos e os fenômenos. Ao mesmo tempo, o professor passa a fazer parte do *ainda*, comprometendo-se em tornar o 'vir a ser' possível, em oportunizar-lhes muitos desafios que favoreçam sua descoberta do mundo (HOFFMANN, 1999, p. 115).

Desse modo, com a decisão pela aprovação de todos os alunos e a criação de maneiras e artes de fazer para promover o desenvolvimento destes alunos, o erro passou, conforme nos indica Esteban (2002a, c; 1999, 2003), a ser visto como elemento constitutivo da *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos nos espaços astuciosos do “entre-lugar” do *saber* ao *não-saber*, isto é, nos espaços/tempos intervalares, fronteiriços onde se configura o *ainda não-saber*; portanto, o que pode *vir a ser*. Ao trabalharem com a dimensão do erro enquanto processo que se revela no *ainda não-saber* do aluno, ou enquanto dimensão de potência, não de deficiência, os *praticantes* escolares, especificamente professores e Pedagoga, acabaram por redimensionar a noção do erro. Entendido, agora, como um importante elemento para a percepção da diversidade de lógicas e de conhecimentos que circulam no contexto escolar e se plasma nas respostas dos *praticantes* escolares — especificamente alunos.

[...] O erro revela que o saber e o não-saber dialogam no processo de construção de conhecimentos e na elaboração das respostas. O erro oferece pistas importantes, indica caminhos percorridos pela criança, e nem sempre percebidos pelo professor, que devem ser considerados e explorados para que se possa trabalhar no sentido de uma verdadeira ampliação coletiva dos conhecimentos. O erro explicita a interação entre os diversos conhecimentos e marca a dimensão criativa do processo de construção de conhecimentos, revela as aproximações possíveis num

processo de aprendizagem”. Apesar dessa crítica, entendemos ser possível realizar uma aproximação entre as reflexões de Hoffmann (2001), sobretudo no livro “Avaliar para promover: as setas do caminho”, com os escritos de Esteban sem perder de vista a críticas já mencionadas. Fato esse que pode ser identificado mesmo de forma incipiente pelo próprio uso de alguns autores, antes não utilizados por Hoffmann, como Charlot (2000), Morin (2000), Schön (2000), Zabala (1998), referenciais fundamentais no estudo de Esteban. É preciso ressaltar que o uso desses referenciais teóricos de forma incipiente não contribuíram ainda de forma significativa para a autora avançar no sentido de superar as críticas realizadas, pois continua pautada na “observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. [...] Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos” (HOFFMANN, 2001, p. 23). Porém, evidencia, como a autora mesmo afirma, as setas do caminho a ser percorrido. Desse modo, procuramos retomar/resignificar o sentido da *avaliação mediadora* tendo como *focus* central os estudos de Esteban e não o inverso.

determinado momento do processo de construção de conhecimento. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir (ESTEBAN, 1998).

Tomado como processo interativo entre o *saber* e o *não-saber*, o erro passou a ser entendido como inerente ao processo ensino/aprendizagem. Ao propor uma redefinição do sentido do erro, Esteban (2002a, b; 2003b) busca desenvolver mecanismos para que os professores possam identificar o erro como dimensão criativa e múltipla em que nos oferece *pistas* importantes, assinala trilhas não percebidas, que devem ser consideradas e exploradas dentro da singularidade dos *praticantes* escolares.

Entretanto, a partir dessas considerações, o trabalho pedagógico precisava, segundo a Pedagogia da escola, ser reconfigurado como um todo, posto que a preocupação não era que o aluno ou aluna ‘passe de ano’ ou ‘tire boa nota’, mas que aprendesse. Aprendizagem que não se refere apenas à retenção de determinados conteúdos para o momento em que serão verificados por meio dos exames, representa a apreensão de conhecimentos emancipatórios que ampliem a possibilidade de compreender, interpretar, analisar, atuar, enfim, interagir crítica e produtivamente. Foi com essa preocupação associada ao compromisso ético frente à realidade encontrada na turma da 5ª F que os professores resolveram ainda trabalhar com a recuperação paralela. Realizada duas vezes na semana, com duração de uma hora, a recuperação paralela objetiva subsidiar e promover a evolução do aluno que se encontra em dificuldades de aprendizagens. O objetivo central aqui não era a aquisição de nota, mas sim, dos *saberes* em desenvolvimento.

Concomitantemente a essas iniciativas, os professores coletivamente com o CTA foram construindo uma proposta curricular para ser desenvolvida com esses alunos no ano de 2002, com o objetivo de resgatar a auto-estima e de dar continuidade ao processo de aquisição e domínio da leitura, escrita e conceitos matemáticos. Ficou decidido que a turma seria dividida em duas, e a perspectiva de trabalho adotada seria por projetos. Para tanto, foi realizada uma sondagem com os alunos, com o propósito de identificar os temas de maior (do que e de que mais gostavam) e menor interesse (do que e de que menos gostavam), como demonstra o QUADRO 5.

Do que mais gosto	Do que não gosto
Esporte: time, chuteira, tênis, ginástica, voleibol, rodeio, Flamengo, Guga, Copa do Mundo Diversão: novela e desenho animado Animais: cachorro, arara, gato Alimento: salada, bolinho frito, suco de laranja Cosméticos: esmalte, baton, maquiagem, tesoura Adereços: relógio, aliança, jóia Outros: mansão, avião a jato, celular, robô, computador, mulher, dragão, Papai Noel, bebê, cerveja, Papa João Paulo II.	Esporte: jogo de basebol, corrida, tênis, futebol, maratona, pokemon Diversão: violão, Xuxa, Sandy e Júnior, programa do Ratinho, robô Alimento/bebida: tomate, cerveja, ovo Valores sociais: falsidade, mentira, ladrão, violência, guerra, míssil, tortura, drogas, prostituição, fome, político Outros: mulher velha, homem, computador, trabalhar na terra, pássaro, tatuagem, Papai Noel.

QUADRO 5 – CATEGORIZAÇÃO DA SONDAGEM FEITA PELA ESCOLA EM 2001

Fonte: Plano de Trabalho Anual 2003

Com base nesse QUADRO, foi montado o projeto “Resgatando a Cidadania”,⁵² que pela complexidade e abrangência foi dividido em três subprojetos, envolvendo, por sua vez, todos os componentes curriculares: 1) “Saúde é o que interessa. Cuide do seu corpo: cuide de sua mente”; 2) “Sexualidade: respeito e carinho são fundamentais”; 3) “Pipas e o Universo das Ciências”. De acordo com a Pedagoga da escola investigada,

[...] a idéia inicial do projeto era ampliar a carga horária de história e geografia. Quando chegou o ano de 2002, nós recebemos todos os professores novos na escola, o que dificultou o desenvolvimento do processo anterior. Contudo, procuramos, ao recebê-los, explicar a realidade dessa turma, explicitando que estávamos com esse projeto escrito onde gostaríamos de enfocar a leitura, a escrita, conceitos matemáticos e estar trabalhando a auto-estima, pois é uma turma que além da dificuldade de conteúdo possui um problema sério de relacionamento. Então, os professores que assumiram o projeto no ano passado na turma 6ª série A, assumiram sabendo quais dificuldades iriam encontrar e o que precisaria trabalhar com os alunos. Quando foi mais ou menos uns 15 dias ou um mês, os professores chegaram à conclusão que não tinha como trabalhar com a turma, 37 alunos dentro dessa sala levando em consideração a conjuntura da classe. Daí partimos para uma outra fase do projeto que foi estar reestruturando e solicitando junto à secretaria de Educação a divisão dessa turma em duas. Dos 37 alunos pegamos mais 3 de outras salas, formando 40 alunos, que apresentavam dificuldades semelhantes, e fizemos duas turmas de 20 alunos, reestruturamos a carga horária. Desse modo, procuramos observar as dificuldades reveladas pelos alunos e quais os professores que teriam disponibilidade de tempo maior para poder estar trabalhando com esses meninos. Nesse caso, foram os de português e matemática. Então, a carga horária de português e matemática passou a ser de 6 horas aulas. Esses professores, de uma certa forma, conseguiram

⁵² É importante salientar que a idéia de trabalhar com projetos ocorre na escola desde o processo de municipalização como já foi demonstrado neste capítulo. Os projetos são desenvolvidos enfocando os educadores, os alunos, os educadores/alunos, os pais/alunos, os educadores/pais/alunos. Além desses projetos, a escola mantém parcerias com o Programa “Crer com as Mãos”, financiado pela fundação Otacílio Coser e com o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. No Quadro 4, APÊNDICE G, procuramos discriminar os projetos realizados pela escola desde 1998.

fazer uma articulação de todo o trabalho junto aos professores das outras disciplinas. O interessante foi que todos, dentro da sua especificidade e de seu entendimento, acabaram por abraçar a causa, começaram a perceber a necessidade de realizar um trabalho diferenciado com as turmas da 6ª A1 e a 6ª A2, que foram oriundas da divisão realizada. O trabalho foi muito positivo, pois percebemos que conseguimos resgatar a auto-estima, melhorar significativamente a leitura e a escrita, sempre tomando como parâmetro as dificuldades explicitadas pelos alunos.

Além do trabalho realizado em prol da leitura, escrita e conceitos matemáticos, os projetos tinham ainda como pano de fundo a preocupação com a questão da auto-estima; pois, conforme a professora de Educação Física (P2) e a professora de Educação Física aposentada (P13), em entrevista realizada em dupla, o grande problema dessas turmas centrava-se na baixa auto-estima.

Todos os professores que entraram o ano passado sentiram que o grande problema dessa turma era a baixa auto-estima, na verdade eles não acreditavam neles nem um pouquinho. No primeiro dia quando passei um questionário para responderem sobre sua identidade, quem são, o nome do pai, da mãe, eles não sabiam nada! Uns respondiam muito mal, a maioria não sabia nem escrever o próprio nome. Então, a gente fez um resgate muito grande dessa auto-estima, para que eles se conhecessem. [...] O projeto "Cuida do seu corpo, cuida de sua mente" ajudou demais a eles se respeitarem, respeitarem o corpo, andar decentemente vestidos, valorizar mesmo, porque não tinham nenhum pouco de amor próprio, esse trabalho foi importantíssimo para eles melhorarem.

Assim posto, atentamos para o fato de que a questão da valorização e do resgate da auto-estima não surge a partir do projeto "Resgatando a Cidadania" e nem se restringe à turma da 6ª A, na verdade, essa sempre foi uma preocupação que tangenciou a maioria dos projetos realizados na "Escola Vitória" desde o ano de sua municipalização, fato esse identificado nos 15 dos 22 projetos realizados na escola até o momento da pesquisa (QUADRO 4, APÊNDICE G). Encontramos a evidência de uma continuidade e articulação, tecidas a partir de diferentes experiências, em que acabaram por formar redes de conhecimentos que possibilitaram a sistematização inicial do que se denominou "currículo em rede", isto é, ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, os *praticantes* escolares foram tecendo alternativas práticas objetivando solucionar os problemas encontrados na "Escola Vitória", tomando como ponto referencial a questão da valorização da auto-estima.

Ao colocar em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos do cotidiano escolar, especificamente os alunos, com todos os seus *saberes*,

sentimentos, gostos e interesses, os professores e CTA da escola retomaram a uma das idéias centrais da proposta “curricular em rede”, qual seja, a centralidade da prática dos sujeitos que vivem nos espaços/tempos cotidianos. Na visão de Alves *et al.* (2002, p. 16),

[...] aí está o que sempre achei. No caso da implantação de uma nova proposta de currículo, deveríamos partir, assim, não do estabelecimento de um lugar ideal para onde devemos ir, inscrito ou indicado em um documento que diz aos professores/professoras e a seus alunos/alunas o que e como fazer, mas sim ir ao cotidiano da escola e buscar ali as experiências alternativas que já estão sendo criadas ou que foram criadas e interrompidas, por reformas anteriores que não as levaram em consideração.

A Pedagoga, ao fazer um balanço das iniciativas realizadas pela escola, enfatiza que os resultados foram altamente positivos e o objeto inicial alcançado, apesar de os alunos da 6ª A, que no momento da pesquisa estavam na 7ª A, ainda apresentarem dificuldades na leitura, escrita e conceitos matemáticos dessa respectiva série. Segundo a Pedagoga,

[...] se você pegar hoje os alunos que estão na 7ª A, muitas coisas ainda não venceram, por exemplo o conteúdo que foi trabalhado no ano passado de matemática foi o de 5ª série e alguma coisa da 6ª. Mas, o objetivo central que era a permanência deles na escola e despertar a vontade de estudar, acredito que nós conseguimos! Trabalhamos todas as dificuldades e diferenças existentes na sala de aula, eu acho que isso é uma coisa muito importante. Outra coisa que nós achamos importante foi o envolvimento dos próprios professores, eles participaram, se dedicaram, estavam predispostos para fazer.

A avaliação final da proposta de trabalho realizada coletivamente pelos *praticantes* escolares com a turma da 6ª A, evidenciou avanços significativos no que se refere à aprendizagem e ao resgate da auto-estima. Fato esse, indicado na avaliação do projeto “Resgatando a Cidadania”, feito pelos professores e CTA da escola, no qual destacam que

[...] podemos considerar que os resultados obtidos foram positivos, pois constatamos um crescimento significativo no nível de aprendizagem dos alunos, considerando como parâmetro o estágio inicial do mesmo. No entanto, sabemos que, para resgatar a cidadania desses alunos e a apropriação dos conteúdos essenciais para prosseguirem os estudos, faz-se necessário dar continuidade ao trabalho iniciado. Sendo assim, pretendemos no biênio de 2003 e 2004, continuar com o acompanhamento dessa turma para que possamos avaliar os resultados obtidos após os 3 anos de acompanhamento sistemático dos referidos alunos (PTA, 2003).

Mais uma vez, as práticas dos sujeitos escolares indicaram a necessidade de retomarmos a singularidade do cotidiano. Quando a Pedagoga e o PTA (2003) avaliam positivamente as experiências vivenciadas no contexto escolar, indicam como parâmetro referencial para tal análise o próprio desenvolvimento do aluno e não critérios exteriores ou a comparação com outros sujeitos. Desse modo, ressaltam que o ponto focal de qualquer prática avaliativa centra-se, principalmente, no sujeito e em seus processos de aprendizagem/desenvolvimento e não em objetivos construídos aprioristicamente.

Nesse sentido, ao tomar como referencial os resultados obtidos a partir das experiências concretas vivenciadas nos espaços/tempos escolares nos anos de 2001 e 2002, no início de 2003, os professores e CTA da escola investigada resolveram ampliar a proposta curricular realizada com a turma da 6ª A para toda a escola. Foram definidas, assim, três linhas de ações: 1) reorganização do currículo escolar; 2) criação dos eixos temáticos; 3) teorização sobre o “currículo em rede”.

2.3 AMPLIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR EM REDE: TECENDO NOVAS LINHAS DE AÇÕES

A primeira linha de ação realizada pela “Escola Vitória” buscou romper com a hierarquização dos componentes curriculares, propondo, em seu PTA (2003), “[...] uma equivalência parcial da carga horária na grade curricular de 5ª à 8ª série, tendo como perspectiva o redimensionamento do trabalho de cada área [...] de acordo com as reais necessidades da escola”. Apresentamos, no QUADRO 6, a organização da grade curricular após a sua reestruturação, com o detalhamento do número de séries, número de aulas em cada série, número de aulas por componente curricular, carga horária semanal de cada professor e número de professores por componente curricular.

Componente Curricular	5ª série (3)	6ª série (3)	7ª série (4)	8ª série (2)	Nº de aulas x 12 turmas	Carga Horária Semanal	Nº de Professores
Artes	3 9	3 9	3 12	3 6	36	18 + 2 18	2
Ciências	3 9	3 9	3 12	3 6	36	18 18	2
Ed. Física	3 9	3 9	3 12	3 6	36	18+2 18	2
Geografia	3 9	3 9	3 12	3 6	36	18 18	2
História	3 9	3 9	3 12	3 6	36	18 18	2
Inglês	2 6	2 6	2 8	2 4	24	18 06	1 1 completar
Português	4 12	4 12	4 16	4 8	48	16 16 16	3
Matemática	4 12	4 12	4 16	4 8	48	16 16 16	3

QUADRO 6 - GRADE CURRICULAR 2003

Fonte: Plano de Trabalho Anual 2003.

Com essa iniciativa, a escola objetivou superar as relações hierarquizadas de poderes, *saberes e fazeres* construídas ao longo da história,⁵³ em que definem para os *saberes teórico-formais* uma superioridade em relação aos *saberes práticos e cotidianos*, promovendo, assim, uma equivalência parcial dos diferentes campos disciplinares. De acordo com Alves *et al.* (2002, p. 68),

[...] e nesta noção de tessitura do conhecimento em rede, que inclui a idéia da não superioridade de alguns saberes sobre outros, entendo todos os tipos de conhecimento científicos ou cotidianos como importantes no processo de formação das identidades dos sujeitos e grupos em interação nas escolas.

Desse modo, a escola procurou transpor a concepção da divisão e subdivisão do conhecimento, legitimada por meio de sua organização disciplinar, característico da ciência moderna, impondo uma outra grafia na construção do conhecimento: a rede. Para Alves (2002b, p. 115),

⁵³ Ao discutirem sobre a introdução da Gymnastica no Brasil no final do século XIX na “Escola Normal da Província do Rio de Janeiro” e no “Imperial Collegio De Pedro Segundo”, Villela (2002) e Cunha Júnior (2003), respectivamente, levando em consideração as diferenças de cunho teórico-metodológico, demonstram em seus estudos que os professores dos componentes curriculares ditos práticos, como de gymnastica, música e desenho, não eram chamados de professores e sim instrutores e que os seus vencimentos eram bem menores comparados com os professores das chamadas disciplinas de cunho teórico. Um dos principais argumentos apresentados por esses autores está no fato de que os componentes curriculares práticos não eram cobrados nas avaliações dos alunos nos exames gerais realizados no final do ano.

[...] esta substitui a idéia de que o conhecimento se 'constrói' daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela idéia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação — ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação.

Com efeito, a discussão sobre conhecimento em rede e rede de conhecimento vem ganhando destaque no Brasil especialmente no campo do currículo. Embasados, principalmente, nas teorias da transversalidade e na idéia de rizoma de Deleuze e Guatarri; na perspectiva do conhecimento tecido no “imaginário social” de Castoriadis (1982, 1992, 1999); na teoria da capilaridade do poder de Foucault; na noção de conhecimento em rede de Lefebvre, Certeau e Latour, na teoria da complexidade de Morin, na idéia de rede de subjetividade em relação com a hermenêutica das redes de contextos cotidianos de Boaventura de Souza Santos e, recentemente, na teoria da autopoiese de Maturana e Varela (1999),⁵⁴ os autores do campo da teoria curricular em rede como Alves e Garcia (1992; 1997; 2002); Alves e Oliveira (2002a; 2002b); Azevedo (2002); Garcia (2002); Gallo (2002); Alves (1998a; 1998b; 2001; 2002b; 2003); Alves *et al.* (2002); Ferraço (2000; 2002a; 2002b; 2004); Manhães (1999; 2002); Machado (1995; 2000); Inês Barbosa de Oliveira (2003) salientam a necessidade de se buscar romper com a ordenação, a linearidade, a compartimentalização, a especialização e a hierarquização dos conhecimentos/saberes fundamentados no paradigma da ciência moderna.

⁵⁴ As obras desses autores, mais referenciadas, são:

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v 1, p. 11-37.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1983.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1996.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda (Orgs.); GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Cognição, ciência e vida cotidiana. In: MAGRO, Cristina; PAREDES, Víctor (orgs.). **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

É oportuno enfatizar ainda que as reflexões de Maturana ganham destaque em obra recente publicada por Inês Barbosa de Oliveira (2003). Nela, a autora utiliza como suporte teórico principal os estudos de Maturana (1999; 2001) e Boaventura Santos (1995; 1997; 2000). De acordo com Oliveira (2003, p. 33), “as contribuições dos autores referidos revestem-se de particular importância, à medida que ambos buscam formular caminhos possíveis de respeito à diferença, associados à necessária opção pelas alternativas mais democráticas e emancipatórias, resultantes de ações e de reflexões sobre os processos de interação social”.

Conforme Najmanovich (2001), o discurso moderno, característico da ciência, foi instituído a partir de um conjunto de pressupostos subjacentes e desenvolvido ao longo de vários séculos desde o Renascimento, passando pela Revolução Francesa, até a atualidade. Para a autora, não se trata meramente de uma “forma de falar”, mas de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo. Segundo Santos (1995), o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes, confirma o autor.

Nesse processo, surge uma maneira de entender o mundo, natural e social, baseado em dicotomias, luz e sombra, calor e frio, alto e baixo, certo e errado, branco e preto, teoria e prática (GINZBURG, 1989) que, segundo Alves *et al.* (2002) fazem sua primeira aparição, talvez, na obra do cientista inglês Francis Bacon,⁵⁵ considerado um dos pais da ciência moderna, quando ele organiza as suas duas árvores do conhecimento: aquela do conhecimento divino e a do conhecimento humano.

Porém, a mentalidade moderna não é, como bem salienta Najmanovich (2001, p. 11), um sistema homogêneo, ao contrário, “é o nome genérico de uma rede complexa de idéias, conceitos, modos de abordagem, perspectivas intelectuais, estilos cognitivos, modalidades de intelecto-ação e atitudes valorativas, sensíveis e perceptivas que caracterizaram uma época ampla”. Nessa direção, Santos e Jardimiano (2002) destacam que não se pode afirmar que esse modelo imperou, durante séculos, incólume, sem críticas, vozes de dentro da própria modernidade ecoaram, abalando as colunas de sustentação da racionalidade moderna, dentre elas, os autores destacam Nietzsche, Marx e Freud.

Ainda assim, de acordo com os autores, é possível abstrair um protótipo do que entendemos como mentalidade moderna, um modelo exemplar postulado pelas

⁵⁵ Santos (2003), ao discutir sobre o tema, salienta que Bacon, Vico e Montesquieu são os grandes precursores na tentativa de se aplicar o método da ciência moderna pautados nos fenômenos naturais, nos estudos sociais e humanos. De acordo com Santos (2003, p. 32), “Bacon afirma a plasticidade da natureza humana e, portanto, a sua perfectibilidade, dadas as condições sociais, jurídicas e políticas adequadas, condições que é possível determinar com rigor. Vico sugere a existência de leis que governam deterministicamente a evolução das sociedades e torna possível prever os resultados das ações coletivas [...]. Montesquieu pode ser considerado um precursor da sociologia do direito ao estabelecer a relação entre as leis do sistema jurídico, feitas pelo homem, e as leis inescapáveis da natureza”.

características da racionalidade cognitivo-instrumental, apresentando um *saber* acabado, fechado em si mesmo, um produto organizado e estruturado seqüencialmente que deve ser transmitido em tópicos menores, regido pela lógica da reprodução do conhecimento, fundamentados, basicamente, em duas formas de conhecimento científico, o modelo lógico-matemático e o conhecimento empirista das ciências naturais. Conforme Santos e Jardimilano (2002, p. 2),

[...] é deste contexto epistemológico que emergem as Ciências Sociais, com uma vocação empirista simbolizada pelo seu primeiro nome — Física Social. A gênese das Ciências Sociais e seu estatuto científico foram circunscritos ao estatuto epistemológico das Ciências Naturais. O exemplo mais notório desse fato não está somente na teoria do Estado positivista de Comte e sua concepção de sociedade, mas sobretudo na obra do fundador da sociologia científica, Emile Durkheim, que reduziu os fatos sociais a Coisa, exacerbando suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, como requeria o bom método positivista.

Poderíamos, assim, fundamentados nos estudos de Santos (1987), definir a tendência paradigmática da ciência moderna que

[...] dicotomiza as ciências naturais e ciências sociais; impõe o modelo das ciências naturais às ciências sociais; define fronteiras que dividem e encerram a realidade; o conhecimento avança pela especialização e é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Sendo disciplinar, é disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor; valoriza a restrição do conhecimento à especialidade, à área a qual 'pertence'; consagra o homem como sujeito epistêmico, mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto; reforça a rigidez do método e pune a qualquer perspectiva de não cumprir seus desígnios. O método é tão ou mais importante que o objeto de estudo; produz conhecimento e desconhecimento. Faz do cientista um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado; constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso; simboliza, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento, do senso comum para o conhecimento científico (SANTOS, 1987, p. 75).

Segundo Alves (2002 b) e Alves *et al.* (2002), o surgimento das chamadas ciências se constitui em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre as ciências e as artes, com os seus criadores entendendo a importância do que os simples “práticos”, em ações cotidianas, criavam como idéias e construíam como artefatos. Para a autora, não é por outro motivo que o método que vai ter posição central na produção do conhecimento científico moderno é chamado *experimental*. Esse processo de diálogo, no entanto, no seu desenvolvimento, se leva ao aprofundamento e ao alargamento do campo científico, também leva, em contrapartida, a um rompimento entre os conhecimentos criados,

na prática cotidiana, pelo que se denomina de “senso comum” e os conhecimentos teóricos, produzidos nos processos, também práticos, das ciências.

Esse processo de rompimento leva, então, conforme a autora, ao surgimento de hierarquia de *saberes*; de um lado, há conhecimentos reconhecidos como centrais, fundamentais, basais, anteriores, verdadeiros todos (os criados e usados pelas ciências); e outros entendidos como periféricos, superficiais, posteriores, superáveis, “senso comum” pelas próprias ciências (os criados e usados no cotidiano).

Para Alves (2002b) e Gallo (2002), esse modelo de explicação do mundo pelo prisma da ciência moderna ganha espaço dentro da escola e, especialmente, no campo curricular,⁵⁶ considerado como os mapas onde esse território arrasado pela fragmentação do conhecimento fica mais evidente.⁵⁷ Dessa maneira, pautado nessa perspectiva epistemológica, sinalizam que a construção do conhecimento ocorre de modo linear, hierarquizado com uma antecendência de disciplinas teóricas organizadas em um tronco comum sobre o que é chamado de disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado ao seu desenvolvimento.

Essa forma de construir o conhecimento seguindo um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado é que os autores vão denominar metaforicamente de *árvore*. Gallo (2002)⁵⁸ destaca que o paradigma arbóreo implica uma hierarquização do *saber*, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. Para o autor, a frondosa árvore que representa os *saberes*, apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e

⁵⁶ Não podemos deixar de mencionar que a escola “obrigatória” também é um invento da modernidade. Najmanovich (2001) aponta, em seus estudos, que a instituição escola foi e é um importante meio de incorporação dos ideais científicos modernos.

⁵⁷ Para Alves e Garcia (2002, p. 86), são quatro os processos dominantes que permitem organizar a escola de hoje. O primeiro é chamado pelas autoras, com base nos estudos de Varela, de pedagogização do conhecimento. Que é, na verdade, a seleção dos conhecimentos escolares. Com base nessa seleção, fez-se necessário agrupar e organizar esses conhecimentos e seus espaços/tempos escolares, o que as autoras vão denominar, apropriando-se do conceito de Popkewitz, de “grupalização”. O próximo passo foi a hierarquização dos conhecimentos, dos sujeitos e dos espaços/tempos escolares. Por fim, foi necessário, conforme as autoras, a centralização dos conhecimentos escolares por meio do currículo. Para saber mais sobre o assunto ver o estudo de Alves e Garcia (2002).

⁵⁸ Gallo (2002) salienta ainda que a disciplinarização dos saberes não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Para ele, com base nos estudos de Foucault, nela está embutida também a questão de poder.

hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco).⁵⁹

Esses autores não descartam que a perspectiva da especialização trouxe inúmeros benefícios e promoveu imensos avanços no conhecimento, no entanto, ressaltam a necessidade de compreender essas especializações como parte de um todo complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuarmos o próprio conhecimento adquirido ou construído. De acordo com Morin (2002, p. 16),

[...] os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos defrontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável, com os desafios da complexidade. Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar 'o que está tecido em conjunto', isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

Nessa perspectiva, instalam-se, em meados do século XX, três movimentos, de ordens e potencialidades diferenciadas, que vêm questionar a forma linear de construir conhecimento e a realidade da escola nela apoiada, abarcadas principalmente pelos novos lugares criados no mundo do trabalho — como as indústrias de ponta e as empresas de serviços — pelas e nas novas ciências de ponta — informática e comunicação — e pelos novos campos de conhecimento, não mais disciplinares — como a engenharia genética.

Fundamentados desse modo, no que denominam de crise de paradigmas epistemológicos, e referenciando-se nas reflexões de Santos (1995) e Morin (2002), os estudiosos sobre o currículo e conhecimento em rede destacam a necessidade de instaurar um novo paradigma que, certamente, permita distinguir separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-lo comunicar-se entre si, sem operar redução. É nesse sentido que Morin (2002) trata da necessidade de um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais.

Santos (1987), ao realizar críticas altamente contundentes ao que chama de paradigma dominante, pautado nas ciências moderna, vai defender a necessidade

⁵⁹ É preciso lembrar, como bem destaca Alves (2003), fundamentada nas reflexões de Certeau (1994), que esses processos não se dão sem lutas. O tempo todo os *praticantes* escolares buscam, em seus *usos* diários, fugir da lógica imposta estrategicamente, por meio de suas ações *táticas* sobre essas *estratégias*.

da instauração de um novo paradigma, denominado de emergente, este alicerçado na ciência pós-moderna. Para esse autor, na ciência pós-moderna,

[...] o conhecimento não é dualista, se funda na superação das distinções, revalorizando os estudos humanísticos; percebe que a tendência é de que as ciências da natureza sejam presididas por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais; é assumidamente analógica: conhece o que conhece pior pelo que conhece melhor; o conhecimento é total e constitui-se ao redor de temas. Os temas são galerias em que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Por isso, sendo total, é local: avança à medida que o seu objeto se amplia, é como raízes de uma árvore, alastra-se em busca de novas e mais variadas interfaces; é tradutor: incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem; aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzem à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural; assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante da explicação científica. O objeto é continuação do sujeito. Todo conhecimento é autoconhecimento, é autobiográfico; entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto, dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas; valoriza o conhecimento do senso comum com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória; considera que o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo (SANTOS, 1987, p. 87-88).

O conhecimento, nessa perspectiva, não se constrói de forma arbórea, ele segue caminhos variados, não lineares e não obrigatórios, sendo tecidos/percorridos pela complexidade social que, dialética e dialogicamente, gera ao mesmo tempo essa complexidade. A essa nova grafia na tessitura do conhecimento, os autores como Alves (2002a; 2003), Alves *et al.* (2002), Alves e Oliveira (2002) e Ferraço (2002a) vão denominar de *rede*. Embasados nas reflexões de Lefebvre (1983), esses autores argumentam que na grafia em rede é possível estabelecer uma diversidade e variabilidade de percursos para ir de um ponto a outro ponto, complexificando as lógicas de compreensão dos múltiplos espaços/tempos do viver humano, exigindo que estes sejam percebidos como não completamente ordenados, porque são frutos de múltiplas e diferentes práticas em permanente mudança.

Lefebvre (1983, p. 35-36) define bem estas duas metáforas (árvore e rede), ao destacar que

[...] numa árvore, o trajeto de um ponto a outro é obrigatório (coativo e único); passa inevitavelmente por esse e por aquele cume e pela hierarquia dos cumes. Define-se apenas por relações binárias (bifurcações, dicotomias etc.). Assim, o espaço é completamente ordenado. Em troca, as redes e semi-redes permitem múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e até mesmo um número ilimitado de percursos). A árvore é a figura

da organização burocrática; explicita a estrutura ideal, ao mesmo tempo mental e social, prática e teórica; determina a projeção da ordem hierárquico-burocrática em múltiplos domínios (tanto na fisiologia do sistema nervoso quanto no funcionamento das máquinas de informar — quanto no espaço urbanístico!). A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais complexa [...], segundo a qual o pensamento vai do complexo (analisado por redução) ao mais complexo (captado por re-produção), tal como a própria prática social [...]. Pode-se supor que, hoje, uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas aplicações técnicas vão se deslocar da árvore para a rede.

Com essa argumentação central, os estudos sobre currículo e conhecimento em rede vêm indicando a necessidade de uma crítica radical à polarização do pensamento moderno sobre escola e currículo. Esse movimento vai colocando para a escola, em todos os seus níveis e na sua organização curricular, questões à centralidade das disciplinas racionais, ou de soluções e acumulações predominantemente racionais, até há pouco tempo incontestáveis frente àquelas disciplinas. Por outro lado, nas organizações curriculares propostas, onde e quando quer que se realizem, vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação disciplinar, mas que, na verdade, melhor se caracterizam como campos de estudos, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos.

Garcia e Alves (2002b), Gallo (2002) e Ferraço (2002a) salientam, em seus estudos, que a antiga competição disciplinar, no contexto atual de construção de novos campos de conhecimento, com característica para além das disciplinas que anteriormente conhecíamos, deve ser substituída pela cooperação traduzida na transdisciplinaridade.⁶⁰ Advogam a necessidade de quebrar as amarras que

⁶⁰ Encontramos aqui pelo menos três vertentes dos estudos sobre rede de conhecimento e conhecimento em rede. Na primeira vertente, destacam-se os trabalhos que buscam, por meio da investigação empírica, analisar como se materializa a proposta curricular em rede no cotidiano escolar, dentre esses, aparecem como grandes expoentes as pesquisas que objetivaram investigar o Curso de Pedagogia de Angra dos Reis. Curso esse criado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em convênio com a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Iniciado em 1992, de forma experimental, esse curso objetivou, por meio de diversas iniciativas, implementar a idéia de conhecimento em rede, tecidos em contextos cotidianos variados. Para saber mais sobre o assunto, ver o estudo de Alves (1997; 1998a, b); Alves e Garcia (1992; 1997); Manhães (1999). Já na segunda vertente, encontramos trabalhos que buscam discutir teoricamente as possibilidades e os fundamentos teórico-metodológicos para implementação da proposta curricular em rede. Dentre os diversos estudos que abrangem essa questão, indicamos a obra “Criar Currículo no Cotidiano”, organizada por Alves (2002b); e a obra “O Sentido da Escola”, organizada por Alves e Garcia (2002), por apresentar de modo mais sistematizado essas idéias. Por fim, na terceira vertente, identificamos os estudos que objetivam decifrar os caminhos investigativos, ou seja, as diversas *maneiras e artes de fazer* pesquisa no/do/com o cotidiano escolar. Assim, evidenciam, a partir de variados ângulos e por meio de diferentes saberes e fazeres, os aspectos teórico-metodológico-epistemológicos utilizados nessas pesquisas. No que se refere especificamente a essa vertente, encontramos

prendem e separam as disciplinas, para, então, religar os conhecimentos de modo a lhes dar sentido, já que, como afirma Morin (2002), esses conhecimentos são, antes de tudo, humanos e, por isso, pertencentes à esfera antropossocial e à esfera biológica.

O autor ainda ressalta a necessidade de se operar o movimento em sentido inverso, isto é, a ciência física não é puro reflexo do mundo físico, mas sim, uma produção cultural, intelectual, noológica, cujos desenvolvimentos dependem da sociedade e das técnicas de observação-experimentação por ela produzidas. Assim, segundo Morin (2002, p. 54),

Devemos ir do físico ao social e também ao antropológico, porque todo o conhecimento depende das condições, possibilidades e limites do nosso entendimento, do nosso espírito-cérebro de *homo-sapiens*. É necessário enraizar o conhecimento físico e biológico numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências. A ciência transdisciplinar é a ciência que poderá desenvolver-se a partir destas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico que remete ao antropossocial

Pautado no que denomina de paradigma da complexidade, Morin (2002, p. 49) irá definir a transdisciplinaridade como

[...] esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma tal virulência que as coloca em transe. Em resumo, são redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências.

Para esse autor, se os problemas dos micro-contextos e dos macro-contextos eram tão complexos, inevitável foi a busca de um diálogo entre as disciplinas, e mais, de um rompimento das fronteiras disciplinares, o que levou ao inevitável diálogo transdisciplinar. Estes, se noutro tempo, divididos e subdivididos, contribuíram para o aprofundamento e ampliação, agora clamam por se reaproximarem de maneira a dar conta dos desafios que o real lhes apresenta e que cada um, isolado em suas fronteiras, mostra-se incapaz de resolver.

Circunscrito nessa perspectiva, Gallo (2002, p. 33) ressalta que assumir a transversalidade, por meio da transdisciplinaridade, é “transitar pelo território do *saber* como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem

aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal”. Para isso, é preciso partir da idéia de “que estar no mundo e ‘querer mudá-lo’ exige um trabalho intelectual de questionar os próprios problemas, na lógica mesma com que surgem para todos os sujeitos que os criam e os ‘sofrem’, o que pouco tem de disciplinar” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 105).

Na tentativa de atingir a transversalidade do “currículo em rede”, que era a segunda linha de ação definida pela escola, os *praticantes* escolares, especificamente professores e CTA, optaram pelo trabalho orientado por eixo temático,⁶¹ como evidencia a Pedagoga (P1). Na verdade, é preciso ressaltar, com base nos achados sistematizados até o presente momento, que os *praticantes* escolares resolveram dar continuidade à proposta iniciada no ano anterior com os alunos da 6ª A. Para a Pedagoga,

[...] esse ano colocamos de uma forma mais clara e definimos como uma proposta da escola trabalhar os conteúdos através de eixos temáticos. Na verdade, no ano passado a gente já começou a fazer isso com o projeto da 6ª série A. Todos os conteúdos desenvolvidos nessa turma foram basicamente trabalhados por meio de projetos. Esses eram definidos pelos próprios professores, no qual procuravam fazer uma interdisciplinaridade, é o que Carlos Eduardo Ferraço chama de construir uma rede de conhecimentos. Ao discutir com os professores, colocamos como meta para este ano estar trabalhando com os eixos temáticos, essa foi a linha definida pela escola. Com base nisso, definimos que o primeiro eixo temático deveria ser “Identidade e Cidadania”. Esse eixo foi discutido e planejado com os professores. No início do ano, retomamos um pouco o nosso trabalho, Carlos Eduardo sempre tem vindo aqui e participa das discussões. Decidimos e planejamos o que iríamos fazer dentro desse primeiro eixo temático. Agora estamos organizando uma pasta como ponto de apoio para os professores, ali estão sendo colocadas várias sugestões de atividade de textos, de jogos, de dinâmicas. Os professores poderão consultar esse material durante o planejamento e montar o seu trabalho tendo como referência a questão da “Identidade e Cidadania”.

O primeiro tema escolhido para efetivação de tal propósito foi “Identidade e Cidadania”. A escolha desse tema partiu da necessidade prática de se resgatar o papel do aluno como ser humano, como cidadão; posto que, segundo a constatação da escola, um número significativo de alunos apresentava baixa auto-estima, não estabelecia uma boa relação afetiva com a sua família, tendo como referência uma

⁶¹ Quanto às possibilidades metodológicas de materializar essa proposta no cotidiano escolar, as produções teóricas no campo do “currículo em rede” evidenciam algumas delas, dentre as quais se destacam: temas transversais; projetos; construção de disciplinas curriculares; eixos temáticos. Contudo, uma questão se faz presente independentemente da metodologia empregada na busca da implementação desta proposta curricular é a necessidade de tecer transversalmente e transdisciplinarmente todo *corpus* de conhecimento que constitui os saberes escolares, conectando, assim, todas as historicamente denominadas disciplinas curriculares e rompendo com a idéia de compartimentalização de conhecimento e especialização de saber.

vida comunitária conturbada; devido ao contexto social em que vivem, percebemos aqui uma articulação com as experiências vivenciadas com os alunos da 6ª série A, no ano anterior. Essa questão foi evidenciada no próprio Projeto “Identidade e Cidadania”, encontrado em ANEXO no PTA (2001), no qual ressalta que

Esse tema surgiu como primeira proposta transdisciplinar a partir da emergência de se resgatar o papel do aluno enquanto ser humano, enquanto cidadão. Durante vários anos de trabalho da EMEFJB, tem-se constatado que um número significativo da nossa clientela demonstra uma relação não muito positiva de sua identidade. Há vários casos de alunos que apresentam baixa auto-estima, que não estabelecem uma relação afetiva positiva com a família a que pertencem, têm como referência uma vida comunitária conturbada, formando-se assim cidadãos com poucas perspectivas de uma melhor qualidade de vida (EIXO TEMÁTICO IDENTIDADE E CIDADANIA apud PTA, 2001).

De fato, procurou-se, inicialmente, por meio dos problemas encontrados pela escola desde o momento de sua municipalização, escolher um tema que abrangesse todas as disciplinas escolares e ultrapassasse os limites de sua especificidade, dando continuidade às experiências vivenciadas pela escola. Todavia, é oportuno destacar que, nesse processo, continuou-se respeitando a lógica disciplinar dos diferentes campos de *saber*, o que de fato ocorreu foi a seleção de um tema de interesse que pudesse ser tratado por todas as disciplinas, levando em consideração o conteúdo específico de cada uma. De acordo com a Pedagoga,

[...] esse é um trabalho que acontece paralelo aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em sala. Os professores não param de desenvolver os seus conteúdos de sala de aula. Na verdade, eles aproveitam e estabelecem uma relação dos conteúdos com os eixos temáticos.

A maior dificuldade encontrada nessa experiência foi justamente estabelecer a articulação entre os eixos temáticos e os denominados conteúdos disciplinares específicos.⁶² Porém, antecipadamente, gostaríamos de ressaltar que essas questões são altamente relevantes para demonstrar como está sendo tecida essa proposta em construção e quais dificuldades são encontradas para efetivação de tal intento.

Quanto à relevância do tema, o PTA (2001) salienta que ele

[...] permitirá enfocar questões sócias, políticas, culturais, históricas e religiosas da comunidade contextualizado-se com o país/mundo. Também

⁶² Voltaremos a essa questão no próximo subcapítulo denominado “A materialidade do currículo em rede na ‘Escola Vitória’”.

será possível desenvolver valores éticos básicos como: a solidariedade, o respeito às regras, às diferenças, o repúdio à discriminação, dentre outros, além de buscar o regaste da auto-estima [...] levando-os a perceberem-se integrantes do processo de construção histórico do seu meio e do país.

Para tanto, o eixo temático “Identidade e Cidadania” foi subdividido em história da vida e qualidade de vida. Encontramos, ainda, com base nesse eixo, o Projeto “Paz e Cidadania”. Esse projeto é realizado em parceria com o Projeto “Paz na Escola”, organizado pelo Movimento pela Paz do Espírito Santo, e pelos professores e CTA da escola. Ele tem por objetivo produzir “[...] entre os alunos e comunidade reflexões sobre a importância da PAZ, [...] focalizando três perspectivas: paz ambiental, paz social e paz interior” (PTA, 2003).

A terceira linha de ação apresentada pela “Escola Vitória” procurou, na realidade, dar uma fundamentação teórica sobre o que já vinha ocorrendo desde 2001, uma vez que, como destaca em seu PTA (2003), “[...] o currículo em rede já existe, o que vamos fazer é desvelar esta rede, dar visibilidade a ela”. Partindo da perspectiva de que os *praticantes* escolares em seu fazer pedagógico diário tecem várias conexões com a rede complexa denominada cotidiano escolar, Alves *et al.* (2002) ressaltam que o movimento necessário hoje não é fazer uma proposta curricular em rede, mas sim, fazer emergir as tantas redes trançadas cotidianamente nas nossas escolas e que, na maioria das vezes, ficam submersas.

Para tanto, segundo a Pedagoga, foi necessário discutir com os professores o que era essa proposta curricular e como as ações delineadas pela escola aproximavam-se dela.

Nesse sentido, foi organizado, no projeto “Formação Continuada”,⁶³ o subprojeto denominado “Políticas Educacionais para uma Educação Popular e Reorientação Curricular” (QUADRO 4, APÊNDICE G). É importante destacar que o projeto de “Formação Continuada” é realizado pela escola desde o ano de sua municipalização e tem como objetivo criar um espaço/tempo sistematizado, no próprio cotidiano escolar, para estudo e aprofundamento teórico-metodológicos sobre os problemas cotidianos da “Escola Vitória”.

O objetivo central do subprojeto “Políticas Educacionais para uma Educação Popular e Reorientação Curricular” era dar visibilidade e fundamentação teórica para

⁶³ O projeto de “Formação Continuada” ocorre quinzenalmente às segundas feiras, nos espaços/tempos escolar, e com duração de 1 hora.

a proposta curricular que vinha sendo tecida no contexto escolar a partir da experiência com a 5ª e a 6ª série. Entretanto, foram lidos os textos “Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar”, de Silvio Gallo (2002), e o texto “Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer”, de Carlos Eduardo (2002a), ambos do livro “O Sentido da Escola”. É oportuno destacar que esse momento foi acompanhado pela assessoria do próprio Ferraço.

Entendemos que a institucionalização de um espaço/tempo para formação continuada dentro do contexto da escola investigada, levando em consideração sua realidade e especificidade, oportunizando as trocas de experiências, com seus sucessos e angústias, foi um passo decisivo para implementação da proposta pedagógica adotada pela escola, bem como para a busca de solução dos seus problemas cotidianos. Assim, a criação de projetos de formação continuada deve ocorrer, principalmente, nos espaços/tempos de cada escola, levando em consideração a singularidade deste contexto e a importância da reflexão coletiva dos *praticantes* escolares para tessitura de alternativas pedagógicas. Ao discorrer sobre o assunto Nóvoa (2004) ressalta que um bom projeto de formação continuada

[...] deve estar centrado nos problemas da escola, organizando-se no quadro daquilo que é comum designar-se por formação-ação. Dito de outro modo: a formação faz-se na ação (e vice-versa). Não quero advogar nenhum desvio ‘praticista’. A prática, por si só, não resolve nenhum problema. A prática, por si só, não é formadora. Precisamos de mobilizar conceitos, teorias, métodos. Mas eles devem ser mobilizados no contexto concreto de uma reflexão profissional e não como elementos exteriores ao trabalho escolar.

Nota-se, então, que a mudança no trabalho pedagógico de uma escola, tanto no que se refere ao currículo quanto à sua organização mais ampla, exige uma participação efetiva de todos os *praticantes* escolares, visto que, como afirma Morin (2002), a reforma de pensamento deve originar-se dos próprios professores e não do exterior. Ainda segundo o autor, não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes.

Que fique bem entendido: a reforma deve originar-se dos próprios professores e não do exterior. Pode ser estimulada por eles. Cito-lhes a frase de um filósofo cujo nome não será aqui referido: ‘é preciso que o corpo docente se coloque nos postos mais avançados do perigo que constitui a incerteza permanente do mundo’. É justamente isso que devemos compreender neste fim de século XX: o mundo não gira sobre um caminho previamente traçado, não é uma locomotiva que anda sobre trilhos. Como o futuro é absolutamente incerto, é preciso pensar com e na incerteza, mas

não a incerteza absoluta, porque sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais (MORIN, 2002, p. 35).

Na tessitura complexa entre reforma de pensamento e reforma institucional, foram formadas as redes da proposta curricular da “Escola Vitória”. Desse modo, tomando como critério referencial as experiências, vivências dos *praticantes* escolares, a escola escolheu como eixo curricular a proposta em rede, e foi a partir das questões emergentes, das necessidades e das possibilidades dessa proposta que resolveram recorrer à teoria, isto é, foram a ela a fim de apreender estas questões, interpretá-las e propor alternativas, que se transformassem em novas práticas; portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. A teoria, então, foi tomada como um instrumento que ajudava a entender, aprender e redimensionar o contexto analisado que, no caso específico, era a proposta curricular em rede (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Além de oferecer a instrumentalização para se questionar, repensar e redimensionar as ações cotidianas, o projeto “Políticas Educacionais para uma Educação Popular e Reorientação Curricular” constitui-se em um importante espaço/tempo para os *praticantes* escolares refletirem conjuntamente sobre as experiências vivenciadas na escola, assumindo um papel ativo diante dos problemas evidenciados em seu contexto escolar. Nesse caso,

[...] a tradicional dicotomia entre o fazer e o pensar é substituída pela percepção da complexidade do processo pedagógico. O/A professor/a assume como função pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar. No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica — situada no contexto social — e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que, coletivamente, constroem/destroem/reconstroem conhecimentos. A relação dialético-dialógica entre prática e teoria se concretiza nas ações cotidianas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 23).

Os caminhos percorridos/tecidos nessa perspectiva epistemológica, denominadas por alguns estudos,⁶⁴ de uma nova epistemologia da prática docente

⁶⁴ Em estudo realizado por mim juntamente com Ferreira Neto, Venturim e Locatteli (2004), apresentado no II Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte do Espírito Santo, procuramos apresentar alguns desses referenciais teóricos, destacando o movimento do professor pesquisador no qual reconhece a importância da

possibilitam aos professores respostas a questionamentos sobre diversas vivências que se efetivam em sala de aula e abrem novas possibilidades acerca desses mesmos questionamentos. Conforme ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002), ampliam não apenas a percepção dos produtos, mas principalmente, a compreensão dos processos e de seus determinantes. Possibilitam, ainda, aos docentes unirem-se em tempo/espaço, numa ação profissional de melhor qualidade, em que a reflexão é base para novas tomadas de posição.

2.4 A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO EM REDE NA “ESCOLA VITÓRIA”

Investigando ainda nesse cenário complexo, tecido pelos diferentes *praticantes* escolares em suas teias cotidianas, objetivamos apreender, tomando como eixo a própria percepção dos professores, a partir do grupo focal, o que os docentes entendem como “currículo em rede”; como ele se materializa em sua prática pedagógica; quais as dificuldades e problemas encontrados; e quais as possíveis soluções para esses problemas.

Para tanto, partimos da tese de Morin (2002), já demonstrada neste trabalho, de que a reforma de pensamento deve originar-se, primordialmente, dos próprios professores e não do exterior, ou seja, a alteração curricular da escola parte, antes de tudo, do envolvimento individual e coletivo dos *praticantes* escolares, de sua consciência do que seria essa proposta, e da necessidade de sua implementação de acordo com o contexto da escola em questão. Nessa perspectiva, é preciso ainda querer fazer e assumir o compromisso ético e político para tal.

Resolvemos, dessa maneira, tomar como questão inicial, para realização do grupo focal, o que os professores entendiam como “currículo em rede”, conforme a sistematização presente no QUADRO 7.

Categoria	Transcrições/Fontes	Explicação dos significados
Conceito de “currículo em rede”	O currículo em rede é onde todas as disciplinas afim estão interligadas com um único propósito, um eixo temático que a escola defina no início do ano. Eu entendo como isso, uma rede mesmo, uma rede de computador onde todos estão interligados, todas as disciplinas estão ligadas uma nas outras nos conteúdos, não só nos conteúdos, mas nos temas, nos subtemas (P10). Currículo em rede é um tema que vai ser abordado por todo mundo, é um trabalho em conjunto. Todo mundo desenvolvendo o mesmo tema (P5). É uma norma, uma diretriz única de tal maneira que todas as escolas pudessem acompanhar. Vamos dizer o bimestre, o período e os conteúdos, aí não levaria em conta as diferenças de cada um, do bairro, de cada clientela. Por exemplo: Jardim da Penha é uma realidade totalmente diferente e lá tem escola da rede, a ‘Escola Vitória’ é outra clientela totalmente diferente e no caso acompanharia o mesmo conteúdo. Quando eu coloquei a questão geral do município, eu coloquei nesse sentido aí, se lá, por exemplo, a escola de São Pedro nesse momento está trabalhando em um projeto interno ligado por exemplo com o meio ambiente, aqui também está e as outras escolas também estão (P12). Quando as normas vêm de cima para baixo, você diz que a rede é extra-escolar, não é? E nós estamos colocando a rede interna, quando é uma escolha nossa. Então existem esses dois aspectos. Da rede interna quando é uma decisão uma escolha de acordo com a realidade em que nós estamos inseridos que vemos as dificuldades e as necessidades da escola e a rede externa quando recebemos determinações vindas da secretaria ou até do ministério (P7). Entendo o currículo em rede como uma rede interna no núcleo da escola, na realidade da escola, não no núcleo da comunidade do município, mas da comunidade interna, vamos dizer assim, dentro desta escola a rede se estabeleceria dentro da nossa realidade, por exemplo, a língua portuguesa estaria articulada com a história, com a geografia fazendo uma rede de conhecimentos, veiculando esses conhecimentos à realidade dos alunos, fazendo adequação (P9).	• Ligação por meio dos eixos temáticos e seus temas e subtemas, das diferentes disciplinas curriculares (P10) (P5) (P9) • Trabalho transdisciplinar realizado com a participação dos professores e CTA da escola (P5) • Entendimento da rede enquanto Rede Municipal de Ensino e seus projetos (12) • Diretriz externa, que não leva em consideração as singularidades das práticas cotidianas (P12) • Diferenciação entre rede interna e externa (P7) (P9) • Rede interna formada pelas singularidades dos espaços tempos escolar (P9) (P7) • Formação, por meio da conexão dos diferentes campos disciplinares, da rede de conhecimento e do conhecimento em rede (P9) (P7)

QUADRO 7 – CONCEITO DE CURRÍCULO EM REDE

Em razão dos conceitos específicos abordados pelos professores, conforme está demonstrado na coluna “Explicação dos significados”, no QUADRO 7, foi possível identificar a presença de dois conceitos diferentes sobre o termo “currículo em rede”, que serão aqui agrupados em duas subcategorias.

Na primeira subcategoria, denominada de *Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino*, encontramos a fala da professora de História (P12), na qual conceitua o “currículo em rede” como uma diretriz externa orientada e elaborada estrategicamente pela Rede Municipal de ensino de Vitória. No dizer da professora, “É uma norma, uma diretriz única de tal maneira que todas as escolas pudessem acompanhar”. Ainda segundo ela, por ser uma diretriz externa, não leva em consideração as singularidades do contexto da “Escola Vitória” e as ações *táticas dos praticantes* escolares. Tencionando essa fala, percebemos uma vinculação, por parte da professora de História, do termo rede à própria idéia da rede que compõe o sistema de ensino da prefeitura municipal de Vitória e não da rede de conhecimento e do conhecimento em rede tecidos a partir dos problemas concretos vivenciados pela escola investigada, pontos nodais desta proposta curricular.

Mesmo se assim o fosse, não poderíamos deixar de destacar que entre as *estratégias* propostas pela Rede Municipal de Ensino e seus *usos, maneiras e artes de fazer*, coabitam as *táticas dos praticantes*, como diria Certeau (1994).⁶⁵ Foi nesse sentido e na busca de elucidar o conceito de “currículo em rede” que a professora de Português (P9) fez o seguinte dizer,

Não entendo o currículo em rede como sendo de cima para baixo. Se a prefeitura vem com um livro dessa grossura aqui [apontou para tese de doutorado com cerca de 400 páginas que estava no centro de uma mesa para apoiar o gravador] e determina que você tem que desenvolver o trabalho conforme as determinações presentes nesse livro, cabe à escola e ao professor adaptar, replanejar e refazer.

Nesse caso, é possível identificar uma extrema disparidade, ao comparar a fala da professora de História (P12) com os demais participantes do grupo focal, o que acabou por gerar um intenso debate entre os professores. Na verdade, as demais reflexões tomaram como apoio referencial às idéias de P12, tanto para se opor radicalmente como para demonstrar o ponto de inflexão entre as *Diretrizes Curriculares para a Rede de Ensino Municipal* e a proposta “Curricular em Rede”, o

⁶⁵ Freitas (2002a), ao pesquisar o projeto de Progressão Continuada implantado no estado de São Paulo, via Conselho Estadual de Educação, ressalta que a verticalização dessa proposta, no que denomina de “diálogo por cima”, por meio de “interlocutores válidos” previamente definidos — gerentes de sistema, diretores de escola e especialistas —, ignorando a participação, mobilização e o diálogo com professores, foi um dos principais motivos para a falta de adesão e consentimento dos mesmos. Segundo ele, “a mobilização de grandes forças não se faz com um ‘diálogo por cima’, verticalizado, mas com ampla participação. Isso fere cronogramas políticos, muitas vezes, mas não respeitar essa regra pode gerar a rejeição das mudanças e seu arquivamento no momento seguinte, sem que tenha uma perspectiva sustentável de continuidade” (FREITAS, 2002a, p. 93).

exemplo disso encontramos explicitamente nos recortes das falas das professoras de Português (P7 e P9) presentes no QUADRO 7.

Entendo o currículo em rede como uma rede interna no núcleo da escola, na realidade da escola, não no núcleo da comunidade do município, mas da comunidade interna, vamos dizer assim, dentro desta escola a rede se estabeleceria dentro da nossa realidade (P7).

Quando as normas vêm de cima para baixo, você diz que a rede é extra-escolar, não é? E nós estamos colocando a rede interna, quando é uma escolha nossa (P9).

No centro dessa discussão, emerge a segunda subcategoria denominada *Currículo em Rede*. Inversamente ao exposto pela professora de História (P12), os demais participantes do grupo focal entendem o “currículo em rede” como uma rede interna tecida a partir da transversalidade, por meio da transdisciplinaridade, dos diferentes *saberes e fazeres dos praticantes* escolares, levando em consideração a multiplicidade complexa do contexto cotidiano da “Escola Vitória” se aproximando, dessa forma, das produções teóricas no campo do currículo. Para Alves (2002b), a idéia de conhecimento em rede pressupõe uma pluralidade de caminhos, na qual nenhum é privilegiado, nem subordinado em relação a um outro. Existe uma reciprocidade entre nós e ligações que se tornam feixes de relações, com a pressuposição da inexistência de um percurso linear e de um centro de ordenação. Contrapondo-se a essa concepção, a perspectiva em rede se desenvolve dentro do princípio de que a articulação de palavras, conceitos e teorias só constituem um fortalecimento das múltiplas redes se forem resultado e prolongamento da prática e de opções pessoais, no coletivo. Segundo Alves *et al.* (2002), é na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. Assim, é a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas, a partir de *saberes* também diferenciados, que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo.

A análise dos depoimentos dos professores de Português (P7 e P9), articulada com as reflexões de Alves *et al.* (2002), possibilita-nos ainda perceber que a idéia do “currículo em rede” não está ligada somente à maneira pela qual o conhecimento é tecido, mas sobretudo, pelo modo como isso se materializa na prática cotidiana dos professores, isto é, a partir da conexão, por meio dos eixos

temáticos e seus temas e subtemas das diferentes disciplinas curriculares, questão esta presente nos depoimentos da professora de Artes (P5), das professoras de Português (P7 e P9) e da professora de Inglês (P10), conforme fragmentos retirados do QUADRO 7

O currículo em rede é onde todas as disciplinas afim estão interligadas com um único propósito, um eixo temático que a escola defina no início do ano. Eu entendo como isso, uma rede mesmo, uma rede de computador onde todos estão interligados, todas as disciplinas estão ligadas uma nas outras nos conteúdos, não só nos conteúdos, mas nos temas, nos subtemas (P10).

Currículo em rede é um tema que vai ser abordado por todo mundo, é um trabalho em conjunto. Todo mundo desenvolvendo o mesmo tema (P5).

[...] Da rede interna quando é uma decisão uma escolha de acordo com a realidade em que nós estamos inseridos que vemos as dificuldades e as necessidades da escola [...] (P7).

[...] Por exemplo, a língua portuguesa estaria articulada com a história, com a geografia fazendo uma rede de conhecimentos, veiculando esses conhecimentos à realidade dos alunos, fazendo adequação (P9).

Ao analisarmos ainda as *pistas indiciárias* presentes nos depoimentos desses sujeitos, é possível identificar o *uso* de algumas palavras que demandam alguns conceitos inteiramente imbricados com a proposta do “currículo em rede”, como: rede interna, rede de conhecimento, ligação disciplinar, eixos temáticos, temas e subtemas. Entendemos que a apropriação dessas palavras e o próprio conceito de “currículo em rede” nessa subcategoria devem-se ao contado com os estudos teóricos de Ferraço (2002a) e Gallo (2002). Isso indica que o subprojeto “Políticas Educacionais para uma Educação Popular e Reorientação Curricular” vem cumprindo com seu objetivo inicial, qual seja o de oferecer fundamentação teórica para essa proposta curricular.

Essas reflexões evidenciam incipientemente que há, na formulação da conceituação do que seria “currículo em rede”, uma articulação entre as experiências vividas pelos diversos *praticantes* escolares na tentativa de materializar essa proposta em seu fazer pedagógico diário e entre a apropriação das teorias referentes a essa proposta curricular. Assim, esse conceito emerge da articulação epistemológica entre as práticas sociais desses sujeitos e os conhecimentos teóricos, formulando, então, a unidade, como diria Alves (1998b), *prácticateoriaprática*.

Para Alves (1997; 1998a), a grande diferença introduzida pela grafia em rede está na introdução da prática social enquanto referencial básico, em que o

conhecimento praticado é tecido por múltiplos caminhos. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o *saber* é criado e valorizado, desloca a centralidade da teoria sobre a prática, eliminando as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. Circunscritos nessa perspectiva, os autores do campo do “currículo em rede” procuram romper com a complexa dicotomização existente entre teoria e prática ao defenderem que o conhecimento encontra-se imbricado na teia *prácticateoriaprática*. Nesse círculo dialético, esses autores buscam, a partir da prática, ir à teoria a fim de compreendê-la e à prática retornar com a teoria resignificada, atualizada, recriada e dela se referenciando para melhor interferir na própria prática (GARCIA, 2003).

Apesar de os *praticantes* escolares evidenciarem o modo pelo qual o “currículo em rede” deveria se materializar no cotidiano escolar, ou seja, por meio dos eixos temáticos, quando perguntamos como isso efetivamente ocorre em seu fazer pedagógico diário, os professores focalizaram suas respostas nas dificuldades e problemas enfrentados em trabalhar com essa proposta. Parece-nos, inicialmente, que este fato está inteiramente imbricado ao momento de construção/consolidação dessa proposta no âmbito da “Escola Vitória”.

Na verdade, a resposta para essa questão é encontrada no *corpus* documental constituinte das diversas perguntas abordadas no grupo focal que, na maioria das vezes, emergiram das falas dos professores, buscando legitimar, por meio de diversas exemplificações, as suas reflexões. Dessa forma, no momento em que respondiam sobre o conceito de “currículo em rede”, o modo como era trabalhado na “Escola Vitória”, e os problemas enfrentados em sua prática pedagógica para se materializar essa proposta, evidenciavam, também, as diferentes artes e maneiras de fazer criadas pelos *praticantes* escolares na busca de soluções concretas para essas questões.

Procurando seguir a mesma lógica de estruturação textual presente neste trabalho, organizamos os dados, referentes a essa questão, no QUADRO 8, a seguir.

Categoria	Transcrições/Fontes	Explicação dos significados
Materialidade do “currículo em rede” nos espaços/tempos da “Escola Vitória”	[...] Este ano eu procurei trabalhar com um artista internacional. Eles ficaram quase um mês trabalhando e agora eu estou trabalhando com um artista brasileiro e a intenção, até o final do ano, é trabalhar com um artista capixaba. Então, eu fui buscando sempre contextualizar, trazer a questão social, por exemplo Tarcila do Amaral. Esta artista, que foi muito crítica para época, trabalhou muito com a questão social, com as diferenças que é o nosso eixo norteador. Então, eu estou trazendo muito isso dentro da obra dela! Por que ela pintou esse quadro com pessoas negras, casinhas do morro, da favela? Por que as pessoas negras têm que morar no morro? Por que as pessoas as ricas têm que morar na Ilha do Boi perto da praia? Então, eles foram falando porque eles têm dinheiro, porque eles podem. Mais será que a gente também não pode isso? Por que a gente não pode? Isso foi muito legal! E gerou muito debate. Tudo que eu falo na sala de aula é sempre contextualizado, nunca trabalho conteúdo por conteúdo! (P14) Eu procurei inserir o tema dentro do meu conteúdo, e deu. Em Artes eu procurei trabalhar o tema de violência por exemplo na 8ª série eu trabalhei com o impressionismo aí nos trabalhos com o quadro o Grito. Mais foi assim, um trabalho que eu fiz isolado eu desenvolvi dentro da minha área e foi aquilo que [P9] estava colocando, cada professor desenvolveu o tema isolado dentro de sua disciplina (P5). Na verdade eu penso que cada professor desenvolve um pouco desse trabalho de acordo com o momento, às vezes nos temos situações na sala de aula que a gente percebe que tem que parar conversar um pouquinho e aí acaba entrando o eixo temático [...]. Principalmente matemática, que eu não vejo como está inserido de outra maneira se não falando e pedindo opiniões. Ontem por exemplo eu parei uma aula, na verdade eu transformei a minha aula de matemática numa aula para eles pararem e pensarem como foi o caso do falecimento do nosso aluno, numa turma em que eles estavam levando na brincadeira, eles não estavam conseguindo alcançar a dimensão, a gravidade do que foi a morte do nosso aluno. Então, eu tive que parar na 5ª B e conversar um pouquinho com eles, porque estava virando uma brincadeira para alguns alunos, de desenhar no quadro e tudo cenas do acontecimento que eles estavam presentes. Então, eu penso que isso também é uma forma de se trabalhar o eixo temático (P6). Olha em dois momentos da minha matéria eu tive facilidade para incluir o assunto, mais na maioria das vezes eu tive que abrir espaço para poder trabalhar e todas as vezes que eu abrir esse espaço eu aproveitei o próprio conteúdo que eu estava trabalhando para poder fazer a inclusão, só que aí ele não cabe no espaço determinado do bimestre. [...] Inclusive eu estou trabalhando agora, por exemplo, ainda fechando a questão da cidadania. [Desse modo], no início do ano eu tinha feito um questionário com eles para saber de onde eles tinham vindo, de que bairro, de que município, de que estado, de que região, quanto tempo, o que	• Inclusão e articulação dos eixos temáticos nos conteúdos (P14) (P5) (P10) (P12b) • Relação contexto social e eixo temático (P14) (P5) (P6) (P12a,b) (P10) • Apresentação do eixo temático “Identidade e Cidadania” (P14) (P5) (P12a) (P10) • Falta de articulação entre os diferentes componentes curriculares (P5) (P12b) • Eixo temático trabalhado paralelamente e distintamente ao conteúdo em momentos pontuais (P6) • Dificuldade na disciplina curricular de Matemática em está trabalhando com os eixos temáticos (P6) • Inclusão dos eixos temáticos nos conteúdos por meio da abertura de espaços dentro do próprio conteúdo ministrado (P12a)

encontraram aqui, o que não tinha etc... Ao longo do ano, eu vim levantando esses dados para poder tentar fechar agora na semana da conscientização negra à questão do início do ano. Por que agora eu mostro para eles o seguinte, se o pai e a mãe tem uma diferencia cultural, racial ele também faz parte disso, aí eu vou tentar fechar, mais também não posso garantir que eu vou conseguir fechar ou que vai esgotar ali [...] (P12a). O ano passado nós fizemos o projeto fome zero. Esse projeto foi colocado no meio, ele veio planejado e entrou no meio do nosso conteúdo comum de área. E aí você tinha que fazer um equilíbrio entre o seu conteúdo de área ou o projeto em rede. No entanto, seria muito mais fácil se fosse assim, por exemplo eu procurei trabalhar um texto de história trazendo a questão do alimento como é que surgiu na Grécia em Roma até chegar os dias de hoje, onde nós trabalhamos junto na 7ª A. Mais o que eu senti foi assim, por exemplo, em matemática poderia ter colocado nos problemas enunciados a respeito de fome, índice de fome, em geografia poderia também ter trabalhado, nesse sentido. Mas, dentro do próprio conteúdo o que eu procurei fazer é não parar meu conteúdo e sim colocar o assunto dentro de tal maneira que eu pudesse interligar os dois, pois quando você fecha o bimestre o que acontece, você tem que ter média de aprovação ou sem aprovação, para recuperação ou não, você tem que ter dado conta no mínimo de seu conteúdo de área, você tem que dar conta do tal projeto em rede. E aí o que acontece? Se você bobear não faz nem uma coisa nem outra. Não dá para você dizer assim, escolhe um lado e define o outro, não dá porque no ano seguinte o aluno precisa do conteúdo que eu deixei de dar esse ano. (P12b) No currículo em rede, eu entendo assim, que há todo um planejamento tanto das disciplinas no âmbito dos conteúdos, quanto do próprio tema. Por exemplo, quando nós trabalhamos cidadania, que conteúdo de português vou trabalhar cidadania, o que eu vou colocar aí. Então, isso vai caber no planejamento interno nosso de colocar ali todos os conteúdos que eu acho que são importantes para aquele ano (P10).	• Falta de articulação e tessitura entre as diferentes disciplinas curriculares (P5) (P12b) (P10) • Necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre os conteúdos e eixos temáticos (P12b) • Procura exemplificar o modo como o eixo temático pode ser trabalhado nas diferentes disciplinas curriculares especificamente em Matemática e Geografia (P12b) • Relação conteúdo, eixo temático e avaliação (P12b) • Necessidade de estabelecer conteúdos mínimos (P12b) • Necessidade de um planejamento tomando como dimensão os conteúdos e os eixos temáticos (P10)
---	--

QUADRO 8 – MATERIALIDADE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA ADOTADA PELA ESCOLA

De modo geral, foi possível perceber, ao analisarmos o QUADRO 8, que apesar de os professores partirem de uma mesma matriz denominada de eixo temático, sua materialização ocorre de maneira distinta. Portanto, dentro dessa variedade e multiplicidade das artes de fazer dos *praticantes* escolares para materializar essa proposta curricular em rede, encontramos pelo menos três maneiras diferentes para tal, que foram classificadas nas seguintes subcategorias, conforme a coluna “Explicação de significados”, destacada no QUADRO 8: *Inclusão e Articulação dos Eixos Temáticos nos Conteúdos; Eixo Temático Trabalhado*

Paralelamente e Distintamente ao Conteúdo em Momentos Pontuais; Inclusão dos Eixos Temáticos nos Conteúdos por meio da Abertura de Espaços Dentro do Próprio Conteúdo Ministrado.

Na primeira subcategoria, a professora de Educação Infantil (P14), a professora de Artes (P5), a professora de Inglês (P10) e a professora de História (P12b) procuram, em seu fazer pedagógico, *Incluir os Eixos Temáticos nos Conteúdos Comuns de Área*, conforme fragmentos das falas desses professores, retirados do QUADRO 8.

[...] Então, eu fui buscando sempre contextualizar, trazer a questão social, por exemplo Tarcila do Amaral. [...] Tudo que eu falo na sala de aula é sempre contextualizado, nunca trabalho conteúdo por conteúdo! (P14)

[...] Eu procurei inserir o tema dentro do meu conteúdo, e deu. Em Artes eu procurei trabalhar o tema de violência por exemplo na 8ª série eu trabalhei com o impressionismo aí nos trabalhos com o quadro o Grito [...] (P5).

[...] Por exemplo, quando nós trabalhamos cidadania, que conteúdo de português vou trabalhar cidadania, o que eu vou colocar aí [...] (P10).

[...] Eu procurei trabalhar um texto de história trazendo a questão do alimento como é que surgiu na Grécia em Roma até chegar os dias de hoje, onde nós trabalhamos junto na 7ª A [...] (P12b).

Embora os professores demonstrem a possibilidade de incluir os eixos temáticos aos conteúdos comuns de ensino, suas reflexões evidenciam a necessidade de uma articulação maior entre ambos, indicando, inclusive, que um dos problemas nodais de trabalhar com essa proposta curricular é justamente a falta dessa articulação aliada com a falta de tessitura entre as diferentes disciplinas curriculares, conforme a professora de Artes (P5), a professora de Inglês (P10) e a professora de História (P12b).

[...] Mais foi assim, um trabalho que eu fiz isolado eu desenvolvi dentro da minha área e foi aquilo que [P9] estava colocando, cada professor desenvolveu o tema isolado dentro de sua disciplina (P5).

[...] Então, isso vai caber no planejamento interno nosso de colocar ali todos os conteúdos que eu acho que são importantes para aquele ano (P10).

[...] Mas, dentro do próprio conteúdo o que eu procurei fazer é não parar meu conteúdo e sim colocar o assunto dentro de tal maneira que eu pudesse interligar os dois, pois quando você fecha o bimestre o que acontece, você tem que ter média de aprovação ou sem aprovação, para recuperação ou não, você tem que ter dado conta no mínimo de seu conteúdo de área, você tem que dar conta do tal projeto em rede. E aí o que acontece? Se você bobear não faz nem uma coisa nem outra. Não dá para você dizer assim, escolhe um lado e define o outro, não dá porque no ano seguinte o aluno precisa do conteúdo que eu deixei de dar esse ano. (P12b)

Segundo a professora de História (P12), trabalhando desta maneira é possível incluir e articular o eixo temático sem, contudo, perder a dimensão do conteúdo a ser ministrado em cada disciplina curricular, ressalta também a relação entre conteúdo, eixo temático e avaliação. Essa reflexão gerou novos debates entre os participantes do grupo focal, o que acabou por fomentar a seguinte questão: como trabalhar com a proposta curricular em rede levando em consideração os tempos escolares e os conteúdos necessários para cada componente curricular, haja vista que esses mesmos conteúdos são cobrados nas séries de ensino posteriores?

A resposta para essa questão pode ser verificada nas experiências vivenciadas com os alunos da 6ª A. Desse modo, apresenta-se como necessidade, ao trabalhar com essa perspectiva curricular, estabelecer uma outra relação com os tempos/conteúdos/avaliações escolares permeada transversalmente por uma transformação paradigmática ou, como explicita Santos (1995), por uma ruptura epistemológica.

Admitindo a importância da primeira ruptura epistemológica realizada por Bachelard (SANTOS, 1987), quando as ciências se opuseram ao senso comum, Santos (1995)⁶⁶ propõe uma segunda ruptura epistemológica na qual se pode tecer, sob novo enfoque, ciência e senso comum, levando o conhecimento científico a se transformar num senso comum renovado. A ciência, então, aproxima-se da vida cotidiana, do senso comum e o resignifica, ao mesmo tempo, também se altera nesse processo. Para o autor, todo conhecimento científico-natural é também científico-social, todo conhecimento é local e total, todo conhecimento é autoconhecimento, todo conhecimento científico visa a construir senso comum, buscando um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 1987).

⁶⁶ De acordo com Santos (1995, p. 324-325), "a nova epistemologia e a nova psicologia anunciadas e testemunhadas pela utopia assentam na arqueologia do virtual presente. Trata-se de uma arqueologia virtual porque só interessa escavar sobre o que não foi feito e porque não foi feito, ou seja, porque é que as alternativas deixaram de o ser. Neste sentido, a escavação é orientada para os silêncios e para os silenciamentos, para as tradições suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva das vítimas, para os oprimidos, para as margens, para a periferia, para as fronteiras, para o sul do norte, para a fome da fartura, para a miséria da opulência, para a tradição do que não foi deixado existir, para os começos antes de serem fins, para a inteligibilidade que nunca foi compreendida, para as línguas e estilos de vida proibidos, para o lixo intratável do bem-estar mercantil, para o suor inscrito no pronto-a-vestir lavado, para a natureza nas toneladas de CO₂ imponderavelmente leve sobre nossos ombros. Pela mudança de perspectiva e de escala, a utopia subverte as combinações hegemônicas do que existe, destotaliza os sentidos, desuniversaliza os universos, desorienta os mapas. Tudo isto com um único objetivo de descompor a cama onde as subjetividades dormem um sono injusto".

Segundo Esteban (2002c), nessa perspectiva, a ciência e o senso comum compartilham o movimento de compreensão e de transformação do mundo, como parte de um processo que substitui relações mecânicas por relações dialógicas; portanto, o conhecimento exige o estabelecimento de novos vínculos entre estes pares, circunstancialmente distanciados, vínculos que nos permitam olhar além de suas fronteiras e incorporar a diferença, a hibridação e as mestiçagens.

Na segunda subcategoria, encontramos as reflexões da professora de Matemática (P6) que busca trabalhar os *Eixos Temáticos Paralelamente e Distintamente ao Conteúdo de Acordo com o Contexto da Aula*, conforme transcrição retirada do QUADRO 8 a seguir

Na verdade eu penso que cada professor desenvolve um pouco desse trabalho de acordo com o momento, às vezes nós temos situações na sala de aula que a gente percebe que tem que parar, conversar um pouquinho e aí acaba entrando o eixo temático [...]. Principalmente matemática, que eu não vejo como estar inserida de outra maneira se não falando e pedindo opiniões. Ontem por exemplo eu parei uma aula, na verdade eu transformei a minha aula de matemática numa aula para eles pararem e pensarem como foi o caso do falecimento do nosso aluno, numa turma em que eles estavam levando na brincadeira, eles não estavam conseguindo alcançar a dimensão, a gravidade do que foi a morte do nosso aluno. Então, eu tive que parar na 5ª B e conversar um pouquinho com eles, porque estava virando uma brincadeira para alguns alunos, de desenhar no quadro e tudo cenas do acontecimento que eles estavam presentes. Então, eu penso que isso também é uma forma de se trabalhar o eixo temático (P6).

Para a professora de História (P12b), ao trabalhar dessa maneira, é preciso estabelecer um equilíbrio entre os conteúdos e eixos temáticos tomando como ponto referencial o conteúdo. Circunscrito nessa reflexão, destaca a necessidade de definir conteúdos mínimos articulados com a idéia dos eixos temáticos. Todavia, destacamos a necessidade de se discutir a respeito da seleção desses conteúdos mínimos, para que eles não acabem por se constituir como os únicos a serem ministrados e/ou definidos para serem avaliados.

Mais uma vez, gostaríamos de trazer à luz do debate as reflexões de Morin (2002), agora, sobre o conhecimento pertinente. Para o autor, o conhecimento pertinente não fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o *saber*, religando-o e problematizando-o constantemente. Nesse sentido, argumenta sobre a necessidade de se trabalhar com problemas transversais que recobrem as diferentes disciplinas e que não podem ser tratados separadamente por uma disciplina, retomando o seu aspecto humano.

Se eu fosse professor, tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais. Desse modo, poderia acessar as disciplinas, mantendo nelas a marca humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem (MORIN, 2002, p. 67).

De acordo com o autor, devemos ir do físico ao social assim como ao antropológico, porque todo o conhecimento depende das condições, possibilidades e limites do nosso entendimento, do nosso espírito-cérebro de *homo-sapiens*. É necessário enraizar o conhecimento físico e biológico numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade, posto que nos constituímos numa teia complexa de natureza biológica, de natureza social, de natureza individual, inteiramente imbricada. Trata-se de estabelecer uma comunicação com base num pensamento complexo no qual “a ciência física não é puro reflexo do mundo físico, mas sim uma produção cultural, intelectual, noológica, cujos desenvolvimentos dependem da sociedade das técnicas de observação-experimentação por ela produzidas” (MORIN, 2002, p. 54). Nessa perspectiva, não somos um espelho do universo, mas em nossa singularidade todo o universo encontra-se contido em nós. Justamente o que desenvolvemos como algo estranho, exterior à natureza, permite que conheçamos um pouco este universo.

Argumentamos, assim, a necessidade de uma ampliação dos denominados conteúdos escolares e seus respectivos conteúdos mínimos, colocando na centralidade desses conteúdos o ser humano e seus problemas transversais, pois, como salienta Esteban (2004, p. 4), “os conteúdos escolares precisam ser revistos, redefinidos e resignificados para que se articulem aos conhecimentos da vida”. Observamos que a própria criação dos eixos temáticos, tomando como ponto referencial os problemas encontrados na “Escola Vitória”, caminha nessa direção, apesar de os professores não perceberem tal fato.

A incorporação dos eixos temáticos requer uma ampliação em sua concretude da conceituação dos conteúdos mínimos e de igual modo das práticas avaliativas que lhe dão suporte, ou seja, é fundamental o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem voltados tanto para os conteúdos ministrados de modo geral como para os eixos temáticos. A esse respeito, Oliveira e Pacheco (2003, p. 125) ressaltam que

[...] para que os conteúdos mínimos não se tornem apenas ‘o que deve ser valorizado’ nas práticas avaliativas ao serem os únicos que entram em cena nos momentos de avaliação, um diálogo entre os programas oficiais, o planejamento de professores e professoras e a realidade das aulas que a

eles se referem faz-se necessário. As aulas reais, aquelas que estão acontecendo nas escolas, com seus acasos, incertezas e inevitáveis diálogos com o cotidiano fornecem material sobre o qual os professores podem e devem debruçar-se no desenvolvimento e na promoção de alterações na proposta curricular e nos mecanismos de avaliação da aprendizagem.

Cabe enfatizar, ainda, que apesar de a professora de Matemática (P6) apresentar extrema dificuldade em inserir o eixo temático no conteúdo específico da disciplina curricular matemática, ou melhor, de não identificar outra possibilidade para fazê-lo, a professora de História (P12b), ao versar sobre o tema, exemplifica um outro modo pelo qual isso seria possível, articulando o eixo temático ao conteúdo, ao dizer “Mais o que eu senti foi assim, por exemplo, em matemática poderia ter colocado nos problemas enunciados a respeito de fome, índice de fome, em geografia poderia também ter trabalhado nesse sentido [...] (P12b)”.

Entendemos, porém, que um dos pontos nodais para tal intento centra-se, fundamentalmente, na necessidade de se realizar o planejamento individual e coletivo, conforme afirma a professora de Inglês (P10), tomando como dimensão tanto os conteúdos como os eixos temáticos

No currículo em rede, eu entendo assim, que há todo um planejamento tanto das disciplinas no âmbito dos conteúdos, quanto do próprio tema. [...] Então, isso vai caber no planejamento interno nosso de colocar ali todos os conteúdos que eu acho que são importantes para aquele ano (P10).

Nesse sentido, mesmo tendo a destinação de um espaço/tempo dentro do cotidiano escolar, específico para o processo de “Formação Continuada”, os professores salientam, em suas reflexões, a necessidade de se criar outros momentos para realização de planejamentos coletivos, objetivando a tessitura dos diferentes *saberes e fazeres* pedagógicos. O exemplo enfático dessa reivindicação é abordado pela professora de Artes (P4). Ela afirma que

[...] essa questão de interligar, não temos esse espaço, embora aqui na escola ainda tem um espaço maior de esta se reunindo, que é o dia de estudo. Mais vejo que falta esse espaço. Por exemplo, eu sento com a [P5] na sexta-feira e a gente define mais ou menos os conteúdos que serão trabalhados em sala e como iremos trabalhar com os eixos temáticos, mas a gente não consegue passar essa experiência para outros professores, por que na verdade falta essa interligação. Às vezes o que estamos trabalhando pode ser aproveitado em português, em matemática dá para fazer um elo maior (P4).

Entendemos, assim como os próprios professores, a necessidade de uma articulação entre os diferentes componentes curriculares, levando em consideração

as suas singulares, tangenciada pela criação de espaços/tempos sistematizados para o planejamento em conjunto. Na verdade, a troca de experiência oportunizada pelo grupo focal retificou essa necessidade, ao criar um espaço/tempo para que os professores refletissem sobre suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, vislumbrassem novas possibilidades para materializar a proposta curricular em rede no cotidiano escolar, avaliando suas ações. Nesse diálogo, “[...] muitas vezes a voz do outro gera o confronto entre várias perspectivas e proporciona uma nova interpretação dos fatos e/ou faz surgir situações cuja importância não havia sido percebida” (ESTEBAN, 2002c, p. 158).

Por fim, na última subcategoria, denominada de *Inclusão dos Eixos Temáticos nos Conteúdos por meio da Abertura de Espaços Dentro do Próprio Conteúdo Ministrado*, encontramos a fala da professora de História (P12a) presente no QUADRO 8.

[...] Na maioria das vezes eu tive que abrir espaço para poder trabalhar e todas as vezes que eu abrir esse espaço eu aproveitei o próprio conteúdo que eu estava trabalhando para poder fazer a inclusão, só que aí ele não cabe no espaço determinado do bimestre. [...] Inclusive eu estou trabalhando agora, por exemplo, ainda fechando a questão da cidadania. [Desse modo], no início do ano eu tinha feito um questionário com eles para saber de onde eles tinham vindo, de que bairro, de que município, de que estado, de que região, quanto tempo, o que encontraram aqui, o que não tinha etc. Ao longo do ano, eu vim levantando esses dados para poder tentar fechar agora na semana da conscientização negra à questão do início do ano. Por que agora eu mostro para eles o seguinte, se o pai e a mãe tem uma diferencia cultural, racial ele também faz parte disso, aí eu vou tentar fechar, mais também não posso garantir que eu vou conseguir fechar ou que vai esgotar ali [...] (P12a).

A professora ressalta a possibilidade de os eixos temáticos serem inclusos em momentos pontuais dentro do conteúdo de ensino ministrado em sala de aula, não havendo, diferentemente da primeira subcategoria, uma maior articulação entre eles.

Essa fala nos mostra o quanto são complexos e heterogêneos os diversos fios que tecem a prática pedagógica dos professores, fios estes enredados em cada história de vida, em cada percurso, em cada processo de formação, haja vista que o mesmo praticante escolar apresenta duas maneiras e artes de materializar os eixos temáticos. Conforme Rockwell e Mercado (*apud* ESTEBAN, 2002c, p. 46),⁶⁷

⁶⁷ Esta citação foi traduzida para o português por Esteban (2002c).

[...] as práticas [dos professores] são heterogêneas; dito de outro modo, não resulta possível classificar professores segundo 'tipologias' simples que remetam a métodos (tradicionais/ativos), a personalidade (autoritário/democrático), ou a etapa de formação (empírico vs. científico). Na prática de cada professor tende a se apresentar essa heterogeneidade e pode ser ampla a variedade de ações que empreende, em distintos momentos do dia, em diferentes turnos, matérias, grupos, ou etapas de vida.

Sob os contornos das considerações até aqui apresentadas, podemos afirmar que a materialidade da proposta curricular em rede é tecida nos múltiplos contextos cotidianos da “Escola Vitória”, pela diversidade das práticas pedagógicas dos professores com todas as suas *maneiras e artes de fazer*, tanto individuais quanto coletivas. Por tudo isso, é preciso ter a dimensão de que os diferentes modos pelos quais o “currículo em rede” se materializa no fazer pedagógico diário dos professores é fruto tanto das reflexões coletivas realizadas pelo grupo, para decisões da escolha dos eixos temáticos por exemplo, como das diferentes práticas individuais usadas por cada professor para materializar esses eixos temáticos em seu fazer pedagógico diário. Desse modo, é a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos, que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos práticos e teóricos, que se pode pensar esta noção e sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo.

Nessa perspectiva, Alves *et al.* (2002, p. 132) destacam que

a tessitura do conhecimento em rede é uma atividade comunitária, na qual a existência de colegas — que ouvem, olham, entendem e criticam — é condição *sin qua non*. É dentro desta rede de saberes e fazeres, e dos compromissos assumidos, que se pode entender a pluralidade de enfoques e de objetos, por um lado e, por outro, a liberdade do exercício criador, assumindo que esta rede é um espaço de luta entre saberes e entre práticas (grifo do autor).

Assim, a materialidade do “currículo em rede” não está centrada em caminhos lineares e únicos de um *saber-fazer* pedagógico, mas justamente na multiplicidade das *astúcias* utilizadas pelos *praticantes* escolares para tecer os fios que formam a rede complexa dessa proposta curricular. Cabe ressaltar que a formação dos professores é tangenciada pelas diversas fontes de aquisição desse *saber* e seus modos de integração no trabalho docente, como afirma Tardif (2002). Nessa direção, a escola é tecida a partir de uma convergência de *saberes e fazeres*.

Sendo o contexto o lugar dos intercâmbios, articular essas redes significa tomar as experiências dos sujeitos pedagógicos, todos eles, como referência para entender o seu trançado, já que cada um deles é co-produtor de entrelaçamentos diversos. Essas redes interativas, tomando a

realidade concreta como ‘plano de trabalho’, entendendo-a em processo, e não como um ‘dado’, permitem articular prática e teoria em entrelaçamentos múltiplos e complexos. Esses processos reticulares se diferenciam das interações puramente somatórias entre os sujeitos, já que se definem pela interdependência contínua de parceiros, que aparecem ou desaparecem em cada momento, que têm atuações diversas dependendo da ocasião. Em outras palavras, vêm e vão quando querem, mas estão sempre na rede, pois estas são tecidas tanto pela diferença como pela solidariedade, embora com esta fique muito mais bonita (ALVES *et al.*, 2002, p. 94).

Apesar da variedade e multiplicidade, foi possível perceber nas falas de todos os participantes do grupo focal que a rede está sendo percorrida/tecida tomando como matriz fundamental o eixo temático, fato esse já indicado anteriormente no subcapítulo “A proposta curricular em rede na ‘Escola Vitória’: um projeto em construção”.

Conforme a professora de Educação Infantil (P14), a professora de Artes (P5), a professora de Matemática (P6), a professora de História (P12 a,b) e a professora de Inglês (P10) – ver a coluna “Explicação de significados” presentes no QUADRO 8 –, a escolha do eixo temático é realizada pelos *praticantes* escolares, especificamente os professores, Pedagoga e diretor, levando em consideração o contexto da “Escola Vitória”, ou melhor, como diria Morin (2002, p. 85), tomando como dimensão “os problemas transversais que recobrem as diferentes disciplinas e que não podem ser tratados separadamente”. A seguinte fala nos oferece *pistas* de como isso está ocorrendo no cotidiano escolar, o que confirma nossos argumentos.

No ano passado a gente pediu Identidade e Cidadania, foi uma opção do grupo trabalhar com esse eixo temático, procurando atender à necessidade e à realidade da escola, ou melhor, a partir do momento que a gente viu que as crianças estavam precisando de se conhecer como pessoa, como cidadão, resolvemos escolher esse tema. Mas eu acho que qualquer tema que for escolhido deve partir da realidade do aluno, da escola, da comunidade enfim, que vai fazer com o sentido de melhorar socialmente e até mesmo em nível de conhecimento e de postura da clientela nossa aqui dessa comunidade (PROFESSOR DE HISTÓRIA P11).

Mais uma vez, encontramos nas *maneiras e artes de fazer* dos sujeitos cotidianos, especificamente os professores e CTA da “Escola Vitória”, a articulação dos eixos temáticos e, de maneira mais ampla, da proposta curricular em rede com o contexto social da escola investigada.

Dentro desse enfoque, foi possível perceber nas falas dos professores P14, P5, P12a e P10, a presença constante do tema “Identidade e Cidadania”, isso significa que a materialização da proposta curricular tem ocorrido, tomando como apoio referencial as decisões coletivas dos *praticantes* escolares na escolha dos

eixos temáticos, de acordo com os fragmentos das falas dos professores retirados do QUADRO 8

[...] por exemplo Tarcila do Amaral. Esta artista, que foi muito crítica para época, trabalhou muito com a questão social, com as diferenças que é o nosso eixo norteador. Então, eu estou trazendo muito isso dentro da obra dela! Por que ela pintou esse quadro com pessoas negras, casinhas do morro, da favela? Por que as pessoas negras têm que morar no morro? Por que as pessoas as ricas têm que morar na Ilha do Boi perto da praia? Então, eles foram falando porque eles têm dinheiro, porque eles podem. Mais será que a gente também não pode isso? Por que a gente não pode? Isso foi muito legal! E gerou muito debate. Tudo que eu falo na sala de aula é sempre contextualizado, nunca trabalho conteúdo por conteúdo (P14)!

[...] Em Artes eu procurei trabalhar o tema de violência por exemplo na 8ª série eu trabalhei com o impressionismo aí nos trabalhos com o quadro o Grito [...] (P5).

[...] Inclusive eu estou trabalhando agora, por exemplo, ainda fechando a questão da Cidadania (P12a).

[...] Por exemplo, quando nós trabalhamos Cidadania, que conteúdo de português vou trabalhar Cidadania, o que eu vou colocar aí [...] (P10).

O eixo temático constitui-se como uma possibilidade individual e coletiva de aproximação entre os diferentes componentes curriculares, conseguindo transgredir taticamente e *astuciosamente*, seguindo as reflexões de Certeau (1994), as barreiras da disciplinaridade. Estamos, com isso, querendo afirmar que, na concretude dos espaços/tempos da “Escola Vitória”, ocorre, na maioria das vezes, um processo de aproximações sucessivas entre as diversas disciplinas, porém pautada por alguns princípios integrativos, coletivamente identificados. Trabalhado, dessa forma, selecionando um tema de interesse social que possa ser tratado por um conjunto de disciplinas como tema fundamental, continua-se respeitando, geralmente, a lógica disciplinar dos diferentes campos do *saber*.

É preciso ressaltar que os próprios professores, participantes do grupo focal, identificam essa dificuldade e evidenciam a necessidade de uma maior articulação entre os diferentes componentes curriculares e a criação de espaços/tempos sistematizados para fazer emergir cada vez mais as tantas redes traçadas cotidianamente na escola, e que comumente estão ficando submersas. Ao tratar sobre o tema, a professora de Inglês (P10) destaca

Eu acho assim, que ainda a gente falta muito para chegar lá e trabalhar na forma de currículo em rede. Acho que a gente trabalha mais pegando somente o eixo temático no caso o tema e desenvolve dentro das nossas aulas alguma coisa que fale sobre esse tema.

No caminho dessa reflexão, a professora de Português (P9) ressalta, sobretudo, a necessidade de criar espaço sistematizado para tessitura de um *saber* coletivo que possa potencializar, a partir das práticas individuais de cada sujeito, a conexão entre os diversos fios que tecem a proposta curricular em rede; pois, segundo ela,

Para trabalhar com currículo em rede teria que ter mais tempo para planejar junto e de estudar junto. O que a gente faz é usar o mesmo eixo, trabalhando na nossa sala, cada um a sua forma, dando o seu finalmente no negócio. Agora! A rede mesmo, o que eu entendo por rede que seria essa ligação em rede eu acho que seria primordial maior estudo, maior tempo para planejamento para que a gente se integrasse mais e trabalhasse realmente em rede (P10).

Para tanto, é importante entender as reflexões dos *praticantes* escolares dentro do contexto no qual se encontrava a “Escola Vitória” no momento da realização desta pesquisa, ou seja, a proposta curricular em rede encontrava-se em pleno processo de construção/consolidação, conforme a professora de Educação Infantil (P14), convidada a participar do grupo focal,

Eu acho que esse ano foi o ano de aprendizado para gente está tentando colocar em prática uma coisa que está sendo construída coletivamente! A gente sabe que algumas pessoas do nosso grupo já tiveram a oportunidade de trabalhar com um certo tema, algum tipo de trabalho nesse sentido de eixo temático, tema gerador ou projeto. Então, eu acho que para gente e para as crianças está sendo interessante fazer isso porque eles estão observando que apesar dos pesares, apesar de toda essa dificuldade colocada, eles observam que todo mundo na escola está estudando a mesma coisa, está trabalhando com o mesmo tema (P14).

Constatamos que a própria consciência dos *praticantes* escolares — especificamente os professores e Pedagoga — sobre o que seria “currículo em rede”, como ele se materializa no cotidiano escolar, quais dificuldades e problemas encontrados em trabalhar com essa proposta, e como esses problemas podem ser reduzidos e/ou resolvidos são indicativos fortes de que a escola está navegando, nesse imenso mar turbulento, complexo e imprevisível, que é o cotidiano escolar, no rumo almejado. Entretanto, Morin (2002) também evidencia essa dificuldade ao ressaltar que o grande desafio reside em encontrar o caminho difícil da articulação entre ciências que têm cada uma sua linguagem própria e conceitos fundamentais que não podem passar de uma linguagem à outra. O autor sugere, então, que essa comunicação seja feita em circuito. Nesse sentido, argumenta que é preciso

[...] enraizar a esfera antropossocial na esfera biológica, porque somos seres vivos, animais sexuados, vertebrados, mamíferos, primatas. De modo

semelhante, é preciso enraizar a esfera viva na *physis*, porque, se a organização viva é original em relação a toda organização físico-química, ela é também uma organização físico-química, saída do mundo físico e dependente dele. Operar o enraizamento não implica operar nenhuma redução: não se trata de reduzir o humano a interações físico-químicas, mas se reconhecer os níveis de emergência dessas interações (MORIN, 2002, p. 54, grifo do autor).

Todavia, os professores tomaram a palavra, o que é fundamental, de acordo com Certeau (1994), para um projeto social emancipatório que precisa trabalhar com a diversidade de *saberes* e de formas de vida, existentes no contexto social e, portanto, presentes no cotidiano escolar, para redimensionar as práticas escolares cotidianas. A palavra, elemento essencial na constituição e explicitação das múltiplas identidades, também é central na prática pedagógica. A escola representa um importante espaço de encontro, explicitação e configuração de diferença. Os discursos, polifônicos e polimorfos, como diria Certeau (1994), configuram-se em seus *usos*, estão modelados pelas relações nas quais se constituem, indicando o processo de sua elaboração como movimento em que os próprios sistemas de representação são instrumentos de manipulação por parte do usuário.

Para o autor, criar espaço e aproveitar as oportunidades que porventura aparecem no *uso* diário de seu fazer pedagógico são as lições fundamentais para os *praticantes* escolares. A ação escolar se potencializada à medida que é incorporada ao processo de reflexão coletiva, capaz de estabelecer uma ruptura instauradora, que possa criar taticamente lugares de trânsito, composto por caminhos ainda não traçados, onde se pode buscar perguntas e respostas já formuladas ou ainda em formulação. A relevância desse processo está em denunciar o que falta, partindo das experiências práticas dos sujeitos cotidianos, por meio de um olhar de possibilidade e gerar espaço simbólico onde possam ser propostas questões, até então consideradas impossíveis, para solucionar e intervir nesses problemas (ESTEBAN, 2002a, c).

Desse modo, para entender como por diversos fios se tece a idéia de conhecimento em rede adotado pela escola no cotidiano escolar, foi preciso compreender o *saber* que surge do *uso*, com suas formas de inventividades próprias. Trata-se, portanto, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de tessitura de conhecimentos, que não seriam tecidos com a teoria e que são tão importantes, para os homens, como os outros conhecimentos. Assim, o

conhecimento cotidiano está sendo tecido por meio de *táticas de uso* do já existente, seguindo o caminho de uma certa improvisação.

À luz das discussões e dos achados tecidos neste capítulo, gostaríamos de finalizá-lo trazendo a seguinte reflexão de Alves *et al.* (2002, p. 95)

Essas redes de poderes, saberes e fazeres, formadas pelos sujeitos dos cotidianos, estando em constante movimento, tecendo, desfazendo 'tramas' e 'tecidos' apresentam 'desenhos' e 'imagens' que, sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas, aparecem e desaparecem, são ativados ou desativados de acordo com as circunstâncias desses processos. O que podemos captar em pleno vôo, sem estarmos certos/certas de pegar o sol com a mão... (ALVES *et al.*, 2002, p. 97).

CAPÍTULO III

3 AVALIAÇÃO DA ESCOLA E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA:⁶⁸ MERGULHANDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos [sic], fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixar capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO; 2002b, p. 103).

Neste capítulo, buscamos focalizar nossas reflexões no tocante específico da avaliação escolar, tomando como *focus* referencial a materialidade da prática avaliativa realizada pela professora de Educação Física em seu fazer pedagógico diário. Contudo, é necessário situar que a prática pedagógica e avaliativa dessa professora encontra-se enredada no contexto mais amplo da proposta curricular adotada pela “Escola Vitória”, em que a avaliação é entendida

[...] como o processo dinâmico e sistemático do tipo formativo, somativa, envolvendo professores, alunos, equipe administrativa e pedagógica, não podendo se limitar às situações formais e momentos previamente marcados [devendo ser realizada] durante todo o ano letivo, juntamente com o desenvolvimento das atividades [...], focalizando os aspectos do desenvolvimento cultural, social e cognitivo do aluno. A sua principal finalidade é possibilitar ao aluno atitudes reflexivas estabelecendo relações comparando situações, resolvendo problemas e analisando fatos (PTA, 2002, 2003).

Com base no conceito construído pelos *praticantes* escolares — especificamente professores e Pedagoga, é possível estabelecer vários pontos de relações com as diferentes abordagens dos estudos teóricos no campo da avaliação, estudos estes, oriundos de diversas matrizes teóricas como: filosofia, psicologia, sociologia e a própria pedagogia. Todavia, apesar dessa diversidade, todas se encontram calcadas em um ponto comum denominado abordagens qualitativas.

Nascem, assim, na década de 1980, em oposição à abordagem quantitativa de avaliação, as denominadas abordagens qualitativas. Na verdade, a terminologia

⁶⁸ Este subtítulo foi inspirado no artigo “Avaliação da escola e a avaliação na escola”, elaborado por André (1990).

abordagem qualitativa possibilita agrupar, genericamente, inúmeros trabalhos de matrizes teóricas diferenciadas no campo da avaliação educacional cujo objetivo principal, grosso modo, é romper com o paradigma tradicional de avaliação, por exemplo: Demo (2002) trata da avaliação sob o olhar propedêutico, Hoffmann (1993; 1999; 2001) faz uma abordagem que chama de Mediadora; Lüdke e Mediano (1994) abordam uma análise sociológica; Luckesi (1995), Ramos (1998/1999) e Resende (1995) entendem avaliação como processo humanizador; Hadji (1994; 2001), Perrenoud (1993; 1999), Rabelo (1998), Boas (2001; 2002) defendem uma avaliação formativa, reguladora e auto-reguladora do processo avaliativo; Romão (1998) procede à avaliação como dialógica; Matos (1993) e Saul (2001) têm o entendimento de uma avaliação emancipatória; e Vasconcelos (1998) a denomina de concepção dialética libertadora.⁶⁹ Nesses termos, em relação ao aluno, é preciso levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e até mesmo a própria história de vida. Dessa maneira, a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. O tipo de avaliação deve ser fundamentalmente diagnóstica e formativa, pressupondo trocas constantes entre os sujeitos participantes do processo. Por fim, as mudanças em relação ao indivíduo apontam para a autonomia; e, em relação ao social, para a ordenação democrática. Como podemos observar,

[...] assumindo-se como objetivo nuclear da escola o ensino, portanto, o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno, são destacadas como funções das avaliações o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o seu contínuo aprimoramento. Portanto, seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar (SOUSA; ALAVARSE, 2003, p. 74).

À luz dessas discussões, é possível, apesar da variabilidade de definições sobre avaliação educacional dentro das diversas concepções teóricas, identificar um *continuun* ao longo de sua história, no qual; de um lado, situa-se um processo sistemático pautado no juízo consciente de valor estabelecido por meio de objetivos previamente definidos; e, de outro, a tomada de decisões; basta, para isso, analisar

⁶⁹ Apesar dessas profusões de autores e conceitos sobre avaliação, tomaremos como ferramentas teóricas os estudos referentes à avaliação formativa, por estarem mais próximos do conceito e das práticas realizadas pela “Escola Vitória”.

as definições conceituais de Demo (2002), Luckesi (1995), Vasconcelos (1998) e Hadji (1994; 2001).

Há, na verdade, uma estreita relação entre o conceito elaborado pela escola investigada e as produções teóricas no campo da avaliação educacional referidas anteriormente, principalmente no que concerne à idéia de uma avaliação sistemática, formativa, que leve em consideração os aspectos cognitivos e sociais dos alunos.

No entanto, é oportuno ressaltar que a idéia de uma avaliação sistemática pautada em objetivos; nesse caso, comportamentais, não é nova, ela encontra-se de forma bem elaborada já nos estudos de Scriven (1967). Ao conceber a avaliação como um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de valorar os meios de ensino como currículo, manuais e métodos, Scriven acaba por reconhecer duas funções principais: a *avaliação formativa*, realizada como parte do desenvolvimento do programa, tendo como função auxiliar seu aperfeiçoamento em processo, devendo ser feita pelos próprios participantes com o objetivo de reconstruir o que não funciona adequadamente; e a avaliação somativa, desenvolvida por agentes externos ao programa buscando comparar os efeitos alcançados, gerando uma valorização sobre o produto oferecido. É oportuno enfatizar que os pesquisadores no campo da avaliação conferem o mérito a Scriven (1967) como o primeiro pesquisador a utilizar o conceito de *avaliação formativa*.

Ao tomar como apoio referencial o trabalho de Scriven, Stufflebeam *et al.* (1971) elaboram o modelo CIPP (contexto, *inputs*, processo, produto) de avaliação.⁷⁰ Nele, o autor define a avaliação como um processo pelo qual é possível delinear, obter e prover informações úteis para julgar as decisões alternativas, em que os avaliadores buscam coletar e apresentar informações com o objetivo de auxiliar a tomada de decisão que será feita por uma outra pessoa a quem caberá a determinação do mérito das informações coletadas. Desse modo, é a partir do modelo CIPP que nasce a idéia da avaliação enquanto elemento para tomada de decisão, que posteriormente será denominada de juízo consciente de valor.

A idéia central do autor é construir, a partir da avaliação do contexto, que pode ser entendida como diagnóstica, objetivos apropriados à tomada de decisões

⁷⁰ Ver QUADRO 9, referente ao Modelo CIPP de Avaliação, APÊNDICE H.

no momento em que se desencadeia o processo; já a avaliação de entradas e processos pode ser entendida como *avaliação formativa*, é realizada durante o desenvolvimento das atividades desencadeadas com o intuito de delinear as ações necessárias para manter ou produzir o estado objetivado; e, por fim, a avaliação de produto, também entendida como somativa, é realizada ao final com o desígnio de medir os resultados obtidos pelas *estratégias* postas em prática e delinear novas linhas de ações. Nos termos expressos por Stufflebeam (1971, p. 120),

[...] a avaliação somativa pode servir para que os administradores decidam se o currículo completo, polido pela utilização do processo avaliativo em sua primeira forma (formativo), representa um avanço suficientemente significativo sobre as alternativas disponíveis, para justificar os gastos de adoção por parte de um sistema escolar.

É a partir desses autores que emergem, no campo da avaliação de programas e currículo, os conceitos de avaliação como prática sistemática, pautada no juízo consciente de valor e na *avaliação formativa*, presentes no conceito de avaliação elaborado pela “Escola Vitória”. Entretanto, segundo Boas (2002), o *uso da avaliação formativa* enquanto prática sistemática de avaliação do processo de aprendizagem do aluno só é realizada posteriormente por Bloom. Para esse autor, a avaliação serve de instrumento de controle de qualidade da aprendizagem que está sendo construída, assim como serve para verificar os resultados finais de determinada aprendizagem, quando já concluída. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica precede a elaboração do programa e trata da sondagem da realidade do contexto onde será desenvolvida a avaliação. Já a *formativa* ocorre durante o processo para acompanhar o desenvolvimento do aluno e verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Finalmente, a avaliação somativa ocorre no final do processo.

Em linhas gerais, nesses estudos, destaca-se a passagem de uma concepção de avaliação como mensuração, por meio de testes de medida, habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada à dimensão tecnológica, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais. Com isso, fica evidenciado, a partir da análise desses estudos, que

[...] os primeiros exemplos que nos foram dados como fonte de inspiração para a metodologia da avaliação formativa inscrevem-se numa pedagogia por objetivo marcada por uma concepção da educação chamada pedagogia do sucesso ou pedagogia do domínio. A sequência: aprendizagem, avaliação formativa, ensino corretivo tornou-se o marco conceitual mais divulgado para alimentar o discurso sobre a avaliação formativa, seja para

redigir guias de avaliação, seja para formular políticas de avaliação (GREGÓRIE, 2000, p. 156).

Com efeito, a partir da segunda metade da década de 1980, há um aumento significativo das produções/sistematizações dos referenciais teóricos brasileiros. Essas produções contribuíram de modo significativo para se fazer avançar o debate sobre avaliação, emergindo uma outra *concepção de avaliação formativa*, muito embora mantenha, de certa forma, o seu sentido original, ou seja, é formativa “toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 78). A diferença fundamental que se coloca em evidência a partir da apropriação do conceito de *avaliação formativa* está na concepção de que “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo, de educação, trazido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1995, p. 28), ou, como está expresso no conceito de avaliação elaborado pela “Escola Vitória”, “focalizando os aspectos do desenvolvimento cultural, social e cognitivo do aluno” (PTA, 2002, 2003).

Segundo Dalben (1998, p. 79), é possível identificar, nessa nova perspectiva, algumas características fundamentais, tais como

[...] um professor, ao avaliar o seu aluno, deve também avaliar a sua própria forma de inserção na sociedade, o seu papel, as suas condições de trabalho, a sua formação, a sua metodologia, os recursos por ele utilizados em sala de aula. A avaliação transforma-se em conhecimento da realidade, e neste sentido é fundamental que o professor se preocupe em analisar o aluno numa perspectiva ampla, exigindo para isso a utilização de atividades de ensino que permitam uma participação coletiva efetiva, através da utilização de formas variadas de expressão.

Consciente dos desafios dessa prática, Perrenoud (1999) afirma que falar em mudanças na avaliação implica falar das relações entre as famílias e a escola, da organização das turmas, de como tratar individualmente as necessidades dos alunos, implica também pensar na didática e nos métodos de ensino, no contrato didático que se estabelece entre professor e aluno, na política institucional, nos planejamentos, nas questões curriculares, no sistema de seleção dos alunos. Mudar a avaliação ainda requer, segundo o autor, pensar nas satisfações pessoais e profissionais, no sentido de que a avaliação é fonte de estresse e preocupação para boa parte dos alunos e professores. Isto é, para Perrenoud (1999), mudar a

avaliação significa mudar a escola, senão totalmente pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na mudança das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que as torna possíveis ou as limita.

[...] É necessário, em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. Sem fazer disso o alfa e o ômega do sistema pedagógico, a avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Saltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações (PERRENOUD, 1999, p. 75).

Foi, então, a partir das mudanças ocorridas pela implementação da proposta curricular em rede, que a “Escola Vitória” procurou implementar uma avaliação contínua, pautada no juízo consciente de valor e no processo ensino/aprendizagem. Para tanto, construiu coletivamente, no início do ano de 2003, alguns critérios e instrumentos a serem adotados pelos professores para verificação do rendimento escolar e sua quantificação. Sua elaboração contou com a participação dos professores e do CTA e teve como objetivo construir uma unidade escolar a partir da transversalidade do “currículo em rede”. Isso com o intuito de romper com o que “[...] podemos denominar *fragmentação do conhecimento*, e que recebeu, na ciência e na escola, o nome de divisão disciplinar” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 83, grifo do autor). No dizer da Pedagoga (P1),

[...] esse ano nós chegamos a conversar umas duas horas e definimos que a escola continuaria avaliando por notas quantitativas de 0 a 10. O que nós definimos com os professores, foi: de que forma poderíamos distribuir esses pontos? Para não ficar eu fazendo uma coisa, você fazendo outra e o outro fazendo outra. Então, nós distribuímos estes 10 pontos de forma que os alunos pudessem estar participando efetivamente de várias atividades. Para tanto, fizemos uma reunião onde os professores apresentaram várias propostas, a proposta que ganhou foi a seguinte: provas 6 pontos, podendo ser individual ou em grupo, devendo ter no mínimo 3 pontos cada um; trabalhos 3 pontos, podendo ser extra-classe ou em sala de aula e por último 1 ponto de participação.

Com essa fala, poderíamos apresentar os critérios/instrumentos avaliativos e sua quantificação construída pela escola da seguinte maneira:

Instrumentos/Critérios	Valor	Observação
Prova	6 pontos	Duas provas mínimas por bimestre
Trabalhos	3 pontos	Em grupo, individual, classe e extraclasse
Participação	1 ponto	Cumprimento das atividades propostas
Total	10 pontos	Média total por bimestre

QUADRO 10 – DEMONSTRATIVO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES E SUA QUANTIFICAÇÃO

Fonte: Entrevista realizada com a Pedagoga no dia 26-05-2003.

Apesar da variabilidade de instrumentos, a prova ainda se constitui como a principal ferramenta avaliativa, embora os professores enfatizem a possibilidade de sua realização em grupo, o que de certa forma apresenta indiciariamente uma possível resignificação. Outro instrumento utilizado é o trabalho individual e/ou em grupo, que pode ser realizado em sala ou extraclasse. Quanto à participação, a Pedagoga ressalta que foi necessário delimitar o que seria considerado como tal, já que poderia ser utilizada como forte mecanismo de controle.

O que seria esta participação? Nós conversamos um pouco sobre essa participação, pois os professores fazem muita confusão sobre isso, às vezes é um aluno quieto, não gostam muito de falar, portanto não conta, ou às vezes é muito bagunceiro e o professor tira ponto de participação, isso é uma coisa muito complicada! Ficou então definido que essa participação seria o cumprimento das tarefas.

É importante ressaltar que o problema não se encontra no instrumento avaliativo, mas no *uso* que se faz dele, pois, como afirma Hadji (2001), é a intenção do avaliador que torna a *avaliação formativa*. Desse modo, não são exatamente seus instrumentos ou um padrão metodológico determinado que conferem o caráter de formatividade, mas o seu poder de informar sobre o processo a fim de favorecer a aprendizagem do aluno. Hadji (2001), ao situar a avaliação no centro da ação de formação, ressalva que sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se, de acordo com ele, de levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem. É isso que permitirá julgar a sua formatividade. Nesses termos, o autor define a *avaliação formativa* como

[...] o ato pelo qual se formula um juízo de 'valor' incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do fato em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; e dados que são de ordem ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto (HADJI, 1994, p. 31).

Sob esse prisma, é preciso entender que provas, testes, atribuição de notas ou conceitos é apenas parte do processo avaliativo.

Portanto, avaliar as questões relativas à formação dos alunos é fundamental para que não percamos de vista a função social da escola, para que nossos alunos se tornem cidadãos conscientes, responsáveis. É necessário avaliar os aspectos formativos de maneira organizada, sistematizada e a partir de critérios norteadores bem claros e definidos, conhecidos pelos alunos, construídos alguns em conjunto (FERNANDES, 2003, p. 98).

Entretanto, Afonso (2000) nos alerta para possíveis contradições presentes nessa modalidade de avaliação e afirma que a *avaliação formativa*, através da avaliação contínua, pode atuar como um dispositivo permanente de controle sobre alunos e alunas, como foi previsto pela Pedagoga ao referir-se sobre o critério/instrumento participação. Embasado no estudo de Enguita (1990), o autor ressalta que

[...] do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode transformar-se num instrumento de controle [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional (ENGUITA apud AFONSO 2000, p. 39).

Nessa perspectiva, a *avaliação formativa* está pautada na ótica do exame, como afirma Barriga (2002) e Esteban (2002a, c; 2003). Centrando-se na aprendizagem e não no desenvolvimento do aluno, utiliza-se da presença ou ausência de alguns conhecimentos previamente definidos como desejáveis para avaliar se o aluno atingiu os objetivos propostos no início do processo. Dessa forma, a *avaliação formativa* também pode servir para a manutenção do fracasso escolar, já que fundamenta-se na regulação da aprendizagem e em sua posterior quantificação. Segundo Afonso (2002, p. 95), “é necessário romper com o conhecimento-regulação que transformou o outro em objeto para, de uma forma radicalmente nova, passar a constituir o outro numa rede intersubjetiva de reciprocidades”. Tomando como referência o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação de Boaventura de Souza Santos, Afonso (2002, p. 95) compreende que a avaliação deve desenvolver-se como pilar de emancipação, em que o indivíduo sai de “um estado de ignorância a um estado de saber que se pode designar por solidariedade”.

Todavia, é preciso, a partir do referencial teórico assumido neste trabalho, sob pena de não cometer nenhuma heresia, ter a dimensão do que é feito no cotidiano escolar por meio da imersão com todos os sentidos nesse universo; e, ao mergulhar, procurar analisar os *saberes e fazeres* dos *praticantes* escolares — aqui especificamente da professora de Educação Física (P2) e dos alunos da 7ª A — tomando como *locus* o próprio contexto investigado; visto que, como afirma Esteban (2003b, p. 30), “[...] às vezes, uma atividade aparentemente igual ganha sentidos diferentes, outras práticas, que se autoproclamam novas ou transformadoras, não passam de reedições das práticas às que criticam”. Com isso, estamos advogando que é necessário romper com o olhar de denúncia e buscar, de outro modo,

entender as *estratégias e táticas dos praticantes* no “*locus de teoria em movimento*”, como afirma Inês Barbosa Oliveira (2003, p. 12), isto é, na prática cotidiana. Para tanto, focalizaremos nosso olhar para a prática pedagógica da professora de Educação Física, ressaltando os aspectos referentes à avaliação.

3.1 DAS AÇÕES DELINEADAS PELOS PRATICANTES ESCOLARES À PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA: AS MANEIRAS E ARTES DE FAZER DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A professora de Educação Física (P2), em entrevista realizada conjuntamente com a professora de Educação Física aposentada (P13), confirma as reflexões apontadas pela Pedagoga (P1) e acrescenta o que denomina singularidade da área de Educação Física

Nós combinamos no início do ano que os professores de sala de aula iriam fechar uma quantidade de pontos para prova, trabalhos e participação na sala de aula. Eu acho que foi 6 pontos para a prova, 3 pontos para trabalho e 1 para participação. Na Educação Física eu disse que não tinha condições de estar acompanhando a mesma coisa. [Por quê?] Porque a participação do aluno na aula prática é muito mais importante do que eu estar pedindo a eles para pesquisar, para fazer trabalho em sala de aula. Então, eu estipulei 3 pontos de participação na aula, 2 assiduidade e 5 de trabalhos e provas.

Ao partir do pressuposto da centralidade no fazer prático nas aulas de Educação Física, P2 reformula, em seu *uso* diário, a quantificação dos critérios/instrumentos avaliativos estabelecidos pelos professores conjuntamente com o CTA, bem como elabora novos instrumentos, assim materializados ao final do bimestre: uma avaliação escrita valendo 2 pontos; revisão da avaliação valendo 1 ponto; dois trabalhos individuais valendo 1 ponto cada; assiduidade 2 pontos; auto-avaliação, tendo como critérios cooperação, organização e cumprimento das tarefas valendo 3 pontos. Ou seja, entre as ações delineadas pelos *praticantes* escolares, coabitam *maneiras e artes de fazer*, como diria Certeau (1994), que, no *uso tático* das *estratégias* construídas coletivamente, imprimem seus diferentes *saberes*. No entanto, é preciso ressaltar que a Pedagoga da “Escola Vitória”, reconhecendo essa singularidade, salienta, no momento da entrevista, essa questão, ao destacar que

[...] todos os professores se comprometeram a trabalhar com esses critérios/instrumentos seguindo a quantificação preestabelecida por nós, contudo, a Educação Física iria redimensionar essa distribuição por causa da especificidade de sua área.

Desse modo, fica evidente que, apesar das resignificações realizadas, a avaliação continua sendo entendida como prática sistemática realizada ao longo do processo ensino/aprendizagem, com o intuito de fornecer ao final do processo a quantificação cumulativa dos resultados alcançados.

Ao mergulhar na prática pedagógica da professora de Educação Física (P2), acompanhamos, logo no segundo dia de observação, a realização da redação que era um dos instrumentos avaliativos, conforme descrição a seguir

No dia 07 de julho de 2003, a professora solicitou uma redação sobre voleibol. Para tanto trouxe um roteiro escrito em um cartaz e o afixou no quadro com as seguintes perguntas:

Nome do personagem? Onde morava? Como era a sua rotina de vida? Como aprendeu o jogo? O que aprendeu com o jogo? Como se interessou para começar o jogo em equipe? Como e onde treinava? Quais os sucessos que teve como jogador? Quais os insucessos? Como terminou sua trajetória de esporte?

Antes que os alunos comesçassem, P2 explicou a atividade e salientou que o roteiro serviria apenas para dar um ordenamento na redação, haja vista que segundo ela 'a organização estrutural de uma redação é diferente do que responder apenas às perguntas como se fossem um 'questionário'. Muitos alunos tiveram dúvidas, mesmo com a explicação da professora, assim foi passando de carteira em carteira orientando individualmente como deveria ser feita a atividade e salientando que ela seria recolhida e valeria um ponto na média dos alunos. Comentou a professora 'essa atividade valerá nota acho bom que façam, já que a maioria dos alunos não trouxeram as gravuras referentes as atividade paz e violência no esporte não possuindo notas nessas atividades'. Posteriormente foi ao roteiro afixado no quadro e explicou a atividade novamente o que aparentemente melhorou o entendimento dos alunos.

Quanto aos alunos a atividade em si foi sendo realizada pela maioria. Contudo, três deles ofereceram resistência querendo ir para o pátio fazer aula livre. A professora esclareceu que a próxima aula seria livre desde que os alunos fizessem a atividade.

A análise dessa descrição demonstra que a professora estava durante o desenvolvimento do 2º bimestre trabalhando com a modalidade desportiva Voleibol. Ao transformar essa modalidade em conteúdo e utilizar a redação como instrumento avaliativo, P2 procurou transgredir o *saber-fazer* estabelecendo a necessidade de criação e sistematização desse fazer. Todavia, a utilização do roteiro acabou dificultando o desenvolvimento da atividade, haja vista que a maioria dos alunos, a despeito de todas as explicações da professora, acabou por responder às perguntas presentes no roteiro. Entendemos que esse fato deve-se, primordialmente, à singularidade dessa turma, que conforme evidenciamos no primeiro capítulo deste trabalho, apresentava extremas dificuldades na leitura, escrita e conceitos matemáticos. Frente a essa dificuldade, a professora estabeleceu um acompanhamento individualizado.

Apesar da centralidade no processo de aprendizagem do aluno, a professora de Educação Física (P2) justifica a importância da atividade pela nota e não pela necessidade da própria aprendizagem, *focus da avaliação formativa*. Em seu dizer, “essa atividade valerá nota acho bom que façam, já que a maioria dos alunos não trouxeram as gravuras referentes às atividades paz e violência no esporte, portanto não possuindo notas nessas atividades”. A despeito dessa afirmação, gostaríamos de trazer à tona novamente as observações de Afonso (2002) quando nos chama atenção para o fato do *uso da avaliação formativa* como mecanismo de controle. Desse modo, a “avaliação vai se distanciando do processo ensino/aprendizagem, ressaltando sua função de controle social mediado pela prática pedagógica” (ESTEBAN, 2002c, p. 102).

Mesmo a redação tendo sido usada como instrumento de controle, percebemos a resistência de 3 alunos em fazer a atividade, na verdade, inicialmente, eles se negaram a realizá-la, alegando que aquela aula deveria ser livre. A professora, porém, esclareceu que a aula seguinte seria livre, desde que os alunos fizessem a atividade solicitada. Com base nesse argumento, os alunos acabaram cedendo e fazendo a redação. Esse acontecimento nos instigou consideravelmente no momento da realização da pesquisa e fez emergirem, pelo menos, dois questionamentos iniciais: mas, afinal, o que seria aula livre? Ela inicialmente também não estaria servindo como mecanismo de controle?

A aula livre foi o meio utilizado pela professora de Educação Física para tentar resolver principalmente os problemas de comportamento, falta de envolvimento nas aulas e resistência em fazer aulas teóricas em sala e aula prática. Como havia aumentado o número de aulas de Educação Física em 2003, de 2 para 3 aulas semanais, conforme a Grade Curricular da escola, presente no QUADRO 6 desse trabalho, a professora resolveu ‘negociar’ com os alunos. Nesse processo de negociação, estabeleceu uma relação contratual em que ficou decidido que, das 3 aulas de Educação Física,

[...] uma aula eu abria mão que é o dia que eles ficam livres, ou seja, é o dia que eles fazem atividades que querem, um dia é na sala de aula fazendo trabalho para estar integrando já que existe um projeto norteador que é desenvolvido por todos os professores e um dia é trabalho específico destinado aos conteúdos handebol, vôlei, basquete, futebol (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA P2).

Gostaríamos de, inicialmente, elucidar que o conceito aula livre está pautado na não intervenção da professora nas atividades realizadas pelos alunos e na possibilidade de escolher a atividade a ser praticada. Entretanto, nessa relação contratual construída coletivamente, ficou estabelecida a obrigatoriedade da realização de alguma atividade física durante a aula livre, ou seja,

Quando essa aula é livre a gente conversa com eles que não pode ficar parado eles têm que estar envolvidos em algumas das atividades realizadas pelo grupo, seja queimada, seja futebol, seja voleibol mas tem que estar fazendo alguma coisa. Agora, sentado no banco não pode ficar. É nos professores ficamos observando (P2)

Uma análise mais profunda da aula livre revela um paradoxo altamente complexo, qual seja, no momento em que há um aumento da carga horária da aula de Educação Física, a professora abre mão dessa aula para negociar com o aluno. Será que essa atitude revela a não necessidade do aumento de carga horária desse componente curricular? Pensada sob esse prisma, acreditávamos que sim, muito embora fosse preciso dimensionar que essa foi a maneira e artes de fazer encontrada pela professora para solucionar os problemas enfrentados em seu fazer pedagógico diário. É necessário também tomar como análise a própria avaliação da professora, ao ressaltar que

[...] o ano passado a gente conseguiu muita coisa, mas esse ano eu acho que está sendo mais produtivo. Eles estão aceitando muito melhor essa questão de você estar trabalhando em sala de aula, de estar desenvolvendo o projeto também e de estar dando aula prática dentro dos conteúdos estabelecidos.

Atentamos, assim, para o fato de a professora de Educação Física (P2) considerar como fundamental para o desenvolvimento das aulas e solução dos problemas encontrados inicialmente, em 2002, a relação contratual estabelecida com os alunos. Além disso, ao mergulharmos na prática cotidiana, fomos percebendo/vendo, como afirma P2, que nesse dia livre todos os alunos se organizavam e faziam atividades sem a necessidade da intervenção da professora, para ser mais específico, as meninas geralmente jogam queimada e vôlei e os meninos futebol. A professora, então, acreditava que o fato de abrir mão de uma de suas aulas não significa uma perda consubstancial do componente curricular de Educação Física, pelo contrário, organizado sob a orientação da professora, torna-se um momento profícuo para a interação dos alunos.

Eu abro mão e ainda não acho que estou perdendo com isso, nem que meus alunos estão perdendo eu comecei a refletir sobre isso. Antigamente eu tinha a postura: não é uma aula como outra qualquer e eles têm que respeitar esse espaço nosso de dar essa aula do jeito que a gente deve! Eu acho que a gente não está perdendo dentro de nossa área de Educação Física [...] e ao mesmo tempo eu acho que é um espaço que eles necessitam! Primeiro para formar um grupo na escola, um grupo que tem tempo para conversar, para brincar, para interagir do modo como eles acham que tem de interagir.

Também, foi possível perceber, nas aulas livres, a presença do conteúdo voleibol ministrado pela professora, fato esse que não acontecia, segundo ela, nos bimestres anteriores ao ensino desse conteúdo. Procurando obter mais dados sobre o assunto, perguntamos, ainda, no momento do grupo focal realizado com os alunos, por que não utilizavam, no tempo livre, o que haviam aprendido nas aulas de Educação Física. Para nossa surpresa, os alunos destacaram que “nesse bimestre jogamos vôlei na aula livre, o que não aconteceu nos bimestres anteriores” (CLEIDSON).

Se, de fato, a aula livre apresentava-se como uma possibilidade de participação efetiva nas aulas, por que geralmente o mesmo não ocorria nas aulas práticas e em sala? A nossa hipótese inicial estava centrada no que denominamos, com base em Barbier (2002), de *implicar-se*, dito de outro modo, o aluno ao escolher e organizar a atividade implicava-se como sujeito ativo no processo e ao fazer isso, imprimia na atividade sua singularidade. Entendemos que as descrições de duas falas proferidas no grupo focal fortalece essa hipótese:

Fazer aula livre é fazer cada um do seu jeito fazendo o que nós gostamos e não o que a professora manda (ADRIANO).

A gente gosta de fazer aula prática professor, mas só que não é o que a gente quer! (ALANA).

Percebíamos, também, em diversas vezes, que a aula livre funcionava como um forte mecanismo de controle tanto pela professora como pelos alunos, isto é, se o aluno não participasse nas aulas em sala e nas aulas práticas, a professora retirava o direito da aula livre e, em contrapartida, se a professora não exercesse o seu compromisso no contrato estabelecido com o aluno, ele se negava a fazer qualquer tipo de atividade. É mister salientar que no momento em que realizamos a intervenção e reorganizamos com a professora sua prática pedagógica, a aula livre acabou se tornando, na maioria das vezes, um problema e não uma solução, como veremos no próximo capítulo.

A partir da relação contratual estabelecida com os alunos, foi possível perceber a manifestação de três tempos/espços diferenciados na prática pedagógica da professora de Educação Física, assim denominados por ela: aula livre, aula em sala, aula prática.

Dentro dessa organização pedagógica, a professora planejou um espaço específico em sala para estar trabalhando com os eixos temáticos, ou como ela mesmo destaca “um dia é na sala de aula fazendo trabalho para estar integrando já que existe um projeto norteador que é desenvolvido por todos os professores”. Cabe ressaltar que, no momento da pesquisa, o eixo temático escolhido pelos professores e CTA da “Escola Vitória” era “A Paz na Escola”, com o intuito de promover ações educativas e reflexivas que contribuíssem para a melhoria das relações entre os diferentes sujeitos escolares, conforme PTA (2003). Desse modo, ao remeter-se à aula livre, destaca que

[...] neste bimestre eu trabalhei a questão da paz e da violência dentro do esporte. Nós procuramos solicitar então que os alunos trouxessem de casa figuras relativas à paz e violência no esporte. Como os alunos não trouxeram ainda, conversei com eles e dei mais uma semana para trazerem as figuras. A intenção era de estar montando painéis em sala.

Diante do exposto e a fim de solucionar o problema, a professora resolveu trazer de casa, no dia 13 de julho de 2003, um enorme número de revista, conforme transcrição e foto a seguir

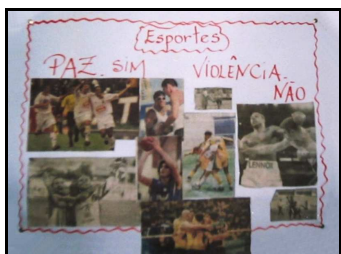


Foto 4 – Cartaz sobre “Paz na Escola”

A professora entrou na sala com 13 revistas e uma cartolina na mão e, como de costume, deu boa tarde aos alunos. Posteriormente, a chamada perguntou quem havia levado as figuras sobre paz e violência no esporte para sala, dos 22 alunos presentes, apenas 6 tinham levado. Alguns alunos ficaram indagando se não seria aula livre e a professora respondeu que seria realizado o painel sobre paz e violência no esporte e, se sobrasse tempo, depois seria aula livre. Solicitou então que os alunos se dividissem em três grupos e distribuiu as revistas para os grupos fazerem recortes. Uma das alunas falou ‘vamos gente se organizar logo para sobrar tempo para aula livre!’ e os alunos assim o fizeram. Após o recorte das fotos pelos grupos, a professora chamou todos os alunos para o centro da sala e pediu que escolhessem dentre as fotos selecionadas 10 para entrar no painel. [...] Na montagem do painel, a professora foi conversando com eles a respeito da relação entre a paz no esporte presentes nas figuras e a necessidade de se respeitar também os colegas na hora da aula de educação física. Ressalta ela ‘é preciso, assim como nas fotos, na hora da aula de educação física saber respeitar os colegas e seus limites’. Após a atividade, que durou cerca de 30 minutos, a professora liberou os alunos para a aula livre.

Ao determinar um tempo/espço específico para trabalhar com o eixo temático “Paz na Escola” e articulando-o com o conteúdo ministrado no bimestre, a

professora apresenta uma outra forma de materializá-lo no cotidiano escolar. Porém, acompanhando sua prática pedagógica, foi possível indicar pelo menos duas maneiras como o eixo temático está sendo tecido, embora mantenha o mesmo princípio organizativo. Um deles já foi evidenciado na observação transcrita anteriormente na qual o conteúdo articulador do eixo é trazido de fora para dentro, isto é, a professora, a partir de situações externas, como as fotos, procura discutir a questão da paz. Uma outra forma identificada pauta-se na articulação do eixo temático de dentro para dentro, dito de outro modo, a professora procura trabalhar com o eixo a partir de problemas concretos vivenciados durante o desenvolvimento das aulas, o exemplo disso podemos encontrar no seguinte episódio.

Fomos à quadra dar continuidade à aula do dia 14 de julho de 2003 sobre o sistema 6:0 e 4:2 do voleibol, contudo, os alunos não sabiam mais quais eram seus times. A professora então conversou brevemente com os alunos sobre a importância da organização na aula; pois, como ela mesma afirma, 'a falta de organização só vem a prejudicar o tempo de vocês aqui fora'. [...] Entre a organização para o início do jogo ocorreu um desentendimento entre uma aluna e um aluno, porque o menino tinha chamado a menina por um apelido, ela por sua vez puxou sua camisa e lhe deu um tapa, ele pegou a bola e jogou nas costas dela. Ao presenciar o final da cena, a professora fez questão que ambos pedissem desculpas um ao outro. O menino se recusou, então a professora retrucou dizendo 'se você não pedir desculpas agora irei lhe mandar assinar advertência' ele não se preocupou com a ameaça, então a professora foi mais enérgica dizendo 'não sou sua babá, não ganho para isso! Você não acha que já está na hora de se comportar, pois já passou dos limites e está muito grandinho para gracinhas!' Depois do ocorrido, o aluno mudou totalmente o seu comportamento, pediu desculpas para a aluna e participou da aula, jogando em um dos times.

Diante do acontecimento descrito, a professora planejou a aula do dia seguinte. Nela, procurou abordar a questão do eixo temático "Paz na Escola", como podemos perceber na foto do cartaz produzido pela turma com a professora e pela descrição da aula

A professora, como de costume, entrou na sala e deu boa tarde para os alunos. Depois, começou a conversar sobre o problema que tivemos na aula anterior, ela salientou que 'respeitar um ao outro é fundamental, como também é fundamental ser organizado, pois se nos organizamos aproveitamos mais nosso tempo'. Com base ainda nesse fato, a professora fez uma avaliação da aula anterior juntamente com os alunos. Para tanto, trouxe uma cartolina laranja com o título violência e afixou com uma foto no centro de um recorte de revista com o rosto de uma criança, ao lado desse foto a professora escreveu os seguintes critérios para serem conversados com os alunos: desorganização; erros/aprendizagem (salientou aqui a importância do erro enquanto processo de aprendizagem); agressividade; discriminação. Posteriormente, destacou que todos esses são tipos de violência vivenciados por eles na aula anterior e

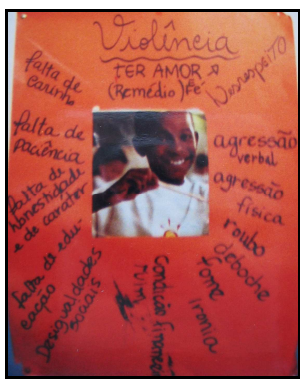


Foto 5 – Eixo temático “Paz no Esporte”

pediu para falarem outros tipos de violência, para colocar no cartaz. Os alunos então destacaram: agressão verbal; desrespeito; desigualdade social; agressão física; roubo; fome; condição financeira; falta de educação; falta de honestidade; falta de paixão; falta de carinho. Captei ainda algumas frases dos alunos e da professora:

‘Deboche e ironia são coisas que aumentam a violência na escola’ (P2)

‘O respeito é muito importante, já que quando um amigo não sabe fazer a atividade é importante não xingá-lo, pois já passou por isso também, já aconteceu com a gente’ (ALUNO)

‘Várias dessas coisas a gente sofre na vida, cada vez que sofremos uma violência ficamos mais tristes, quando a gente ri do colega, xinga, também promovemos a violência’.

Analisando as duas formas utilizadas pela professora para materializar o eixo temático, foi possível perceber uma participação e envolvimento maior da turma quando os temas eram enredados a partir dos problemas cotidianos vivenciados pelos *praticantes* escolares; ou, como ressaltamos anteriormente, quando o eixo temático era trabalhado de dentro para dentro. É oportuno ressaltar que todas essas reflexões foram compartilhadas com ela e ajudou a definir os itinerários da intervenção, como veremos no próximo capítulo denominado “A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção”.

Além de ampliar as maneiras e artes de materializar os eixos temáticos no cotidiano escolar, a professora avança ainda no sentido de articulá-los com o conteúdo comum da área de Educação Física, estipulando uma grafia mais abrangente a esses conteúdos. De igual modo, o uso das atividades dos eixos temáticos, enquanto processos avaliativos, só vem confirmar essa ampliação e sinalizar para possibilidade da tessitura entre os conteúdos comuns das áreas específicas do conhecimento e os eixos temáticos. Nessa direção, Alves *et al.* (2002, p. 70), ao discutir sobre a relação entre os chamados conteúdos mínimos e os processo de avaliação, ressalta que

[...] a incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além de conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem não restrita aos ‘mínimos’ pode evitar que os conteúdos clássicos se tornem não um ‘mínimo’, mas os ‘únicos’ a serem trabalhados.

Continuando sua análise, a autora enfatiza a necessidade do diálogo entre os programas oficiais e a prática pedagógica, para que os conteúdos mínimos não se tornem máximos ao serem os únicos que entram em cena nos momentos da avaliação.

Desta maneira, as aulas reais que estão sendo desenvolvidas por professores e professoras, com seus acasos, incertezas e inevitáveis diálogo com o cotidiano, fornecem o material sobre o qual os profissionais da escola podem se debruçar, desenvolver e promover alterações na proposta curricular (ALVES *et al.*, 2002, p. 70).

É por meio da análise das práticas cotidianas e das ações *táticas* dos sujeitos escolares, e aqui especificamente da professora de Educação Física, que a escola vem consolidando a sua proposta curricular, o que demonstra uma certa homogeneidade dentro da heterogeneidade e singularidade de cada praticante. Por outro lado, é preciso ressaltar, ainda, que os próprios alunos reconheceram a tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas curriculares ao mencionar a aproximação com os componentes curriculares Português, Matemática e Ciências, como podemos observado na transcrição das falas dos alunos:

Tem com a de Português, já que temos que escrever redações e temos também muitos erros de Português (JACKSON).

Tem com Matemática também já que no início do ano nós vimos os cálculos lá da matemática em Educação Física (NATALIA).

Tem relação com a Ciência também já que vimos o corpo humano sobre os músculos, os exercícios no corpo, nós vimos sobre a saúde ao fazer exercício (DEVISON).

Outro instrumento avaliativo utilizado pela professora, com o intuito de verificar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, foi a auto-avaliação.⁷¹ Para tanto, utilizou como critério os atributos relacionados ao comportamento e atitudes: cooperação, organização e cumprimento das tarefas e assiduidade, conforme descrição a seguir.

A professora no dia 31 de julho de 2004 realizou a auto-avaliação e a verificação da assiduidade. 'Hoje iremos fazer a auto-avaliação do bimestre passado. Vocês lembram que no início do bimestre conversamos sobre os critérios de avaliação e estabelecemos uma auto-avaliação no final do bimestre valendo três pontos no qual iríamos observar se vocês cooperam nas aulas, organizaram-se durante as atividades e se cumpriram as tarefas propostas. Pois bem, iremos realizá-la hoje!' Nesse momento, nenhum aluno manifestou qualquer tipo de reação, então a professora destacou 'prestem bem a atenção, pois se perguntar a vocês porque da nota terão

⁷¹ Uma proposta interessante para o uso da auto-avaliação nas aulas de Educação Física pode ser vista em Lacerda (2001). O autor, ao fazer um estudo teórico sobre avaliação, propõe, a partir da obra de Bondía (1994) sobre o "saber da experiência" e a "tecnologia do eu" de origem foucaultiana, a auto-avaliação como "experiência de si", ou seja, uma auto-avaliação, que possa *vir a ser* um processo de experiência do sujeito com ele mesmo, por meio dos conhecimentos produzidos nas interações escolares, onde ela possa auxiliar o sujeito em sua própria produção, como um mecanismo através do qual ele possa refletir sobre o seu processo de aprendizagem e ser estimulado a realizar novas leituras do mundo, nessa "aventura de formação".

que saber me responder. Quando corrijo a prova de vocês não tenho que colocar onde erraram e onde precisa melhorar, vocês também têm que justificar a nota de vocês, até mesmo para pensar sobre ela’.

Se o sentido da auto-avaliação, entendida como elemento essencial da *avaliação formativa* (BOAS, 2002), é fazer com que o aluno participe de sua própria educação ao longo do processo ensino/aprendizagem; ou, como salienta Franco (1995, p. 149), “[...] não se trata, portanto, de estabelecer procedimentos técnicos de auto-avaliação para que o aluno reflita sobre o seu desempenho em sala de aula. Trata-se de fazer com que o aluno participe de sua própria educação, comprometendo-o com o diagnóstico e a busca de solução [...]”, parece-nos que a sua realização no final do bimestre em um momento pontual não contribui efetivamente para tal objetivo. É preciso, entretanto, ressaltar que a

[...] participação, como mera adjetivação metodológica do ato de avaliar, assume geralmente uma função instrumental, em que o poder de decisão segue concentrado no avaliador que, como agente máximo, o outorga aos outros em alguns momentos do processo. Assim, a participação corre o risco de se converter em um mecanismo mais ‘eficiente’ de produzir materiais verbais que logo será utilizado pelo avaliador para produzir o seu informe ou a sua tese. O que parecia como direito à palavra torna-se um procedimento mais eficiente para obter respostas (WAISELFISZ, 1998, p. 59).

Continuando suas reflexões, o autor salienta a necessidade de não visualizarmos a avaliação participativa como um ritual de fim de curso, nem como um mecanismo externo ou à margem do conjunto das práticas desenvolvidas pelo programa ou atividade que está sendo avaliado, nem mesmo como uma ação extraordinária, anterior, paralela ou posterior à prática propriamente dita. Mas “uma parte solidária da totalidade representada por uma *estratégia* ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo” (WAISELFISZ, 1998, p. 60).

Dimensionamos, assim, para a fase posterior da pesquisa, denominada de intervenção, a necessidade de resignificar o conceito de participação estabelecido pela professora em sua prática avaliativa e pedagógica mais ampla, assumindo os *praticantes* escolares — especificamente alunos — como sujeitos ativos no processo ensino/aprendizagem e não somente como executor de determinadas atividades. Dessa forma, conforme Abramowicz (1994, p. 127),

[...] o aluno será também participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a

criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação.

Não obstante, a centralização nos atributos relacionados a comportamentos e atitudes em detrimento dos aspectos relativos ao conteúdo trabalhado nas aulas práticas da professora não lhe fornece dados mais amplos para visualizar o processo ensino/aprendizagem.

Para Despresbiteris (1991), essa utilização com fins comportamentais vê o contexto do conhecimento como algo que irá mudar a atitude, a simples informação leva a uma posição positiva frente à resolução de problemas, de modo que irá gerar o autoconhecimento e desencadear mudanças de natureza social. Parece haver uma tendência a querer dominar os pensamentos e ação com atribuição de desempenho. Para o autor, a auto-avaliação é utilizada ainda para medir, ou seja, para que o aluno se quantifique e, assim, várias vezes são usadas para dar notas ou para complementá-las no final do processo, não fazendo parte das práticas cotidianas diárias.

Entendemos ser importante frisar que a idéia do *uso* da auto-avaliação enquanto instrumento avaliativo nas aulas deste componente curricular não é novo, na verdade, nos primeiros estudos realizados no campo da Educação Física especificamente sobre essa temática, é o caso dos trabalhos de Migliogra (1987), Kolling (1976), Flegner (1976), Lorenzetto e Proença (1978), Ferreira *et al.* (1979), encontramos a alusão ao *uso* desse instrumento. Embora esses estudos estejam respaldados na auto-avaliação com referência às normas, isto é, na comparação do rendimento do aluno com a turma.

A partir da influência teórica, sobretudo, dos estudos da psicologia comportamental, os autores no campo da Educação Física resignificam o conceito da avaliação, entendendo-o como elemento fundamental para verificar se os objetivos comportamentais previamente traçados foram atingidos ou não, dessa maneira, surge o conceito de auto-avaliação referente aos critérios; entre os trabalhos, destacam-se: Barreto (1981); Cagigal (1981); Dieckert (1981); Ferreira (1981); Josué (1985); Telama (1978; 1981); Vandavelde (1981).

Com a influência das teorias críticas nos estudos teóricos sobre a avaliação na Educação Física escolar, em que salientam a necessidade de uma transição entre uma abordagem quantitativa de avaliação para uma abordagem qualitativa, foi se constituindo como elemento fundamental, pelo menos no campo teórico, o *uso* do

instrumento auto-avaliação, fato que pode ser observado nos estudos de Alegre (1993); Palafox e Terra (1998); Matos (1993); Resende (1995); e Siebert (1995). A auto-avaliação criterial, na perspectiva da avaliação qualitativa, objetiva a conscientização do aluno quanto a seus acertos, erros, dificuldades, motivações e possibilidades e, para os educadores, são fontes importantes para analisar em que medida os objetivos foram ou estão sendo alcançados e se as estratégias teórico-metodológicas estão possibilitando a concretização desses objetivos.

Assim, ao tomar como parâmetro o juízo consciente de valor baseado na avaliação com referência a critérios e não às normas,⁷² os alunos, conforme ressalta Perrenoud (1999), passam a ser o centro do processo ensino-aprendizagem e o professor modifica sua forma de atuar, passando a desenvolver situações de ensino-aprendizagem portadoras de sentido para o aluno. Com isso, a *avaliação formativa* focaliza-se no aluno, no contexto particular de seu trabalho e no progresso obtido ao longo do tempo.

Para Boas (2002, p. 121),

[...] a combinação entre a avaliação baseada em critérios e a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a idéia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico. A identificação de problemas ou dificuldades que os alunos possam ter pode ser feita somente por meio dessa combinação de informações.

Desse modo, a auto-avaliação não se resume a dar-se uma nota; na verdade, ela se traduz em um processo dialógico de *ação-reflexão-ação* no qual é fundamental a mediação e intervenção do professor. Essa preocupação em estar intervindo e mediando o processo de auto-avaliação se faz presente na entrevista realizada com a professora de Educação Física (P2), quando ela destaca

Porque o aluno se dá uma nota, mas ele não tem muita condição de estar medindo isso, então, a gente sentava e falava fulano de tal você lembra aquele dia que você não participou, não cooperou, aquela aula que você não fez! Você acha que merece essa nota mesmo? Acaba direcionando a nota dele, na realidade é isso que acontece. Eu acho que poucas vezes eu aceitei direto a nota que o aluno deu.

⁷² Em estudo anterior, procurei discutir sobre a avaliação com referência à norma e com referência a critérios. A primeira baseia-se no desempenho do grupo de alunos, seguindo um padrão relativo. Assim, o desempenho do aluno é comparado em relação à turma, isto é, a nota ou menção recebida depende de sua posição relativa no grupo. Já a segunda, baseia-se no desempenho individual, tomando-se como referencial os objetivos e os critérios de avaliação. A nota ou menção é atribuída em função da sua proximidade às expectativas fixadas pelo professor (SANTOS, 2002).

De fato, foi possível identificar, no momento da realização da auto-avaliação, essa intervenção

A professora perguntou a uma das alunas da sala quantos pontos ela merecia, ela respondeu 'Dois pontos professora', então a professora perguntou 'Onde você perdeu um ponto?' A aluna respondeu 'Não sei!' Daí a professora perguntou novamente quantos pontos você acha que merece a aluna respondeu 'Um ponto professora', a professora indagou novamente 'Por que você acha que merece só um ponto, você foi bem no bimestre, cooperou, se organizou e cumpriu as atividades' Então a aluna respondeu abismada 'Fui? Então mereço três pontos professora?' Ela de prontidão respondeu que sim.

Ocorreu outra situação similar, porém em ordem invertida, já que a professora não subiu a nota do aluno e sim fez com que diminuísse.

Perguntou a outro aluno quanto você merece e ele respondeu 'Três pontos professora'. A professora então ressaltou: 'Vamos aqui recapitular sua participação nas aulas! Enquanto nós estávamos fazendo aula de vôlei, você por acaso ficava jogando futebol?' O aluno deu um sorriso discreto e ficou calado. A professora então continuou, 'Vou lhe perguntar novamente você participou das aulas?' O aluno continuou calado, a professora então falou 'Você sabe que não, né! Então ao invés de três terá dois'.

De modo geral, a análise dessa prática evidencia a necessidade de uma conscientização e um debate maior com os alunos sobre o uso da auto-avaliação enquanto instrumento avaliativo do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo Boas (2002, p. 137), é imprescindível "que os alunos sejam preparados para se avaliarem, de modo que possam compreender os objetivos principais de sua aprendizagem e o que fazer para os atingir".

De igual modo, apresenta, também, a *estratégia* utilizada pela professora para conduzir e intervir no processo de auto-avaliação e sua conseqüente quantificação do resultado, ou melhor, nota. Nesse caso, a auto-avaliação, pautada em comportamentos e atitudes do aluno em que o professor estrategicamente define sobre o resultado final do processo, contribui para o uso desse instrumento como mecanismo de controle.⁷³ No dizer de Lacerda (2001, p. 97),

Em muitos casos, tentando propostas avaliativas que considerem o sujeito de forma mais ampla, as propostas em auto-avaliação que colocam o 'comportamento' como aspecto que irá incidir sobre a nota, e com isto, vemos a ação do poder do outro se exercendo sobre os corpos, onde há uma ação coercitiva para que ele haja da forma estabelecida por outro. O que se busca neste caso é o controle do próprio corpo o que não busca posicionamento pedagógico reflexivo.

⁷³ Uma análise interessante sobre o uso da auto-avaliação enquanto sutil mecanismo de interiorização de regras sociais, das leis, da repressão, apontado como um momento da consciência de si, mediada pela consciência do autor, pode ser lida em Chauí (1980) e Vasconcelos (2000).

É possível ainda identificar, ao focalizarmos a análise nos alunos, a tentativa astuciosa, principalmente no segundo caso descrito, de adquirir nota mesmo não tendo participado de todas as aulas, ou melhor, mesmo não cumprindo os critérios estabelecidos pela professora. Dessa maneira, constatamos que, diferentemente do primeiro caso, no qual a aluna indica não ter clareza do processo, no segundo, o aluno evidencia, de forma *indiciária*, ao sorrir para a professora, ter consciência do processo e dos critérios avaliativos estabelecidos.

Concomitante com a auto-avaliação, a professora de Educação Física também utilizou a assiduidade como critério/instrumento avaliativo.⁷⁴ Nela, procurou, a partir da presença do aluno, atribuir os dois pontos referentes a esse instrumento, como podemos observar na transcrição a seguir

A professora continuou ainda sua explicação ressaltando que 'como combinado, vamos também atribuir os dois pontos de assiduidade, ou seja, quem faltou até três vezes terá dois pontos, a partir da quarta falta tiremos um décimo por falta. [...] Logo após pegou o *diário de classe* abriu na lista de presença e contou quantas faltas tinha cada aluno, atribuindo assim sua quantificação (grifo nosso).

Neste caso, os estudos teóricos no campo da avaliação na Educação Física escolar revelam um quadro de crítica, no que diz respeito ao *uso* desse instrumento, autores como Rombaldi e Canfield (1999); Matos (1993); Siebert (1995); e Chechella (1991), como indicamos na introdução deste trabalho, destacam que o fato de o aluno estar matriculado e disposto a assistir à aula não pode servir de critério para a prática avaliativa. Esse critério é, em sua plenitude, uma inversão total de valores, de acordo com esses autores, pois o mínimo esperado do aluno passa a ser critério para sua aprovação. Com efeito, é preciso destacar que a própria professora, em conversa informal sobre os critérios e instrumentos avaliativos utilizados no componente curricular Educação Física, ressaltou não concordar com o *uso* desse

⁷⁴ Em pesquisa realizada com 80 professores que ministram as disciplinas denominadas técnico-desportivas nos quatorze Institutos de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul, Rombaldi e Canfield (1998) demonstram que os educadores avaliam seus alunos pela obrigação imposta pela escola e não pela sua importância, baseados, na maioria das vezes, só na observação informal, e sem registro nenhum, atribuindo notas ou pontos para o aluno que é assíduo, pontual, participativo, disciplinado e uniformizado. Com base nesses resultados, procuram demonstrar que os egressos do curso de formação de professores em Educação Física pouco contribuíram para a formulação de conhecimentos sobre o processo avaliativo no ensino-aprendizagem e, se não contribuem para esse conhecimento, conseqüentemente, esses futuros educadores não-saberão realizar em sua prática pedagógica a avaliação. Nesse sentido, é necessário que haja preocupação com a preparação da formação docente, pois os educadores precisam sair com conhecimentos suficientes que sirvam de aporte teórico para a prática avaliativa. Resultados correlatos podem ser encontrados nas pesquisas de Batista (1999/2000) e Santos e Gonçalves (1996).

critério/instrumento e que a sua realização foi efetuada com o intuito de “motivar a vinda dos alunos à escola, já que a evasão é muito grande”. De fato, a professora de Educação Física, no dia em que realizou a verificação da assiduidade dos alunos, retomou essa questão afirmando ainda que, no bimestre seguinte (3ª bimestre) não utilizaria esse critério/instrumento

No terceiro bimestre não vamos mais considerar como critério avaliativo a assiduidade, como conversamos, ele foi utilizado para incentivar a vinda de vocês à escola, já que o número de faltas era muito grande, só que acho que já compreenderam a importância de vir à escola, desse modo não precisamos mais fazer uso desse critério.

Ao analisarmos, então, a complexidade da prática pedagógica da professora, no contexto do qual ela se origina, percebemos mais uma vez as *táticas* utilizadas pelos *praticantes* escolares na busca de resolver seus problemas cotidianos. Desse modo, não nos cabe julgar se esses procedimentos foram os mais adequados ou não, muito embora a própria professora não concorde com essa prática, mas sim, indicar o empreendimento da professora em estar resolvendo, por meio da mobilização dos seus diferentes *saberes e fazeres*, os problemas que a prática cotidiana vem indicando.

Por fim, quanto à avaliação escrita, ela está centralizada nos conteúdos específicos da área de Educação Física trabalhados, sobretudo nas aulas práticas, conteúdos estes voltados aos denominados esportes, principalmente o voleibol, basquetebol, handebol e futebol. Com isso, a avaliação escrita baseia-se na verificação dos saberes dos alunos no que se refere ao conteúdo voleibol e na tentativa de verificar a compreensão e aplicação desses conhecimentos em situações também específicas, advindas, especialmente das experiências práticas, como pode ser observado na avaliação escrita, APÊNDICE I.

Nela, é possível identificar a centralização nos conteúdos concernentes aos aspectos históricos do voleibol (questão 1); aos conceitos utilizados no esporte (questão 2); aos fundamentos técnicos (questão 3); à simulação de jogo (questão 4); às regras (questão 5, c); e à possibilidade teórica de sua resignificação (questões 5, A e B). Todos temas os são recorrentes na prática pedagógica da professora de Educação Física e voltados para os fundamentos técnicos do esporte e suas regras. Quanto a sua elaboração, encontramos questões tanto do tipo objetivas quanto dissertativas.

Entende-se como questão objetiva a possibilidade de uma única resposta diante de alternativas simples como: múltipla escolha, “cruzadinha”, “complete”. Sendo assim, o que irá caracterizar a objetividade da avaliação são as suas correções que, por sua vez, possibilitam ao sujeito a ação de uma única resposta diante de várias alternativas simples. Esta forma de avaliação não possibilita respostas diferentes daquilo que já está previamente definido. De acordo com Hoffmann (2001), as questões objetivas podem ser divididas em dois grupos, aquelas em que o estudante é solicitado a escrever uma resposta, como a questão 1 (Em que país o voleibol foi criado?) e 4 (Observe o placar do jogo e veja quem foi o vencedor.) da avaliação elaborada pela professora, e aquelas em que ele deve escolher uma ou mais respostas corretas entre várias alternativas apresentadas, como a questão 2 (Vamos ver se você conhece alguns termos usados no voleibol?) e 3 (Para jogar voleibol, é preciso tentar aprender?).

Já a avaliação dissertativa, ao contrário da avaliação objetiva, é parcial e determinada pelo sujeito que, por sua vez, tem predominância sobre o objeto do conhecimento partindo de suas experiências e valores.

A elaboração das suas perguntas e a sua correção possibilitará ao aluno várias respostas num quadro abrangente de interpretações que, segundo Hoffmann (2001), requer do educando a expressão de seu pensamento na sua própria linguagem e que, em consequência dessa liberdade, tende a produzir respostas que não são completamente certas nem completamente erradas. Desse modo, não procura a neutralidade do sujeito perante as questões e nem se tem a ilusão de que o sujeito se isola daquilo que ele estuda, pelo contrário, ele faz parte e é criador desse objeto, posto que está inserido na sociedade carregando de forma substancial seus valores e crenças. Dentre as questões dissertativas, podemos observar que existe uma preocupação em estimular o aluno a elaborar suas respostas a partir de situações concretas de jogo como na questão 4 letra a (Se são necessários 25 pontos para ganhar do 1º ao 4º set porque então no 3º set a equipe do ABL terminou o set com 27 pontos?) e b (O último set foi vencido com 15 pontos. Isto está correto ou será que o jogo teve que parar e não pode continuar até os 25 pontos?).

Se o objetivo da *avaliação formativa* é acompanhar o processo de ensino/aprendizagem em seu decurso, parece-nos que o uso da avaliação escrita ao final do bimestre dificulta esse acompanhamento. De igual modo, constatamos que a centralização nos objetivos avaliativos enquanto ferramenta para “tomada de

decisão”, previamente traçado, elemento fundamental na *avaliação formativa*, negligencia o processo em desenvolvimento, auxiliando a construção de hierarquias de excelências. Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 9), ao discutir sobre o conceito de *avaliação formativa*, define que

[...] avaliar é — cedo ou tarde — criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros...

Ao retomarem, sobretudo ao aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos e aos seus *usos* durante o processo ensino/aprendizagem, autores como Luckesi (1995); Perrenoud (1999); Saul (2001); Hadji (1994); Romão (1998); e Rabelo (1998) acabam em suas reflexões por legitimar *cedo ou tarde uma hierarquia de excelência*. Dessa maneira, esses estudos, apesar de indicarem a necessidade de mudanças profundas no conceito e *usos* da avaliação no cotidiano escolar, não conseguem romper com a dicotomia inclusão/exclusão sendo que a classificação ainda é o elemento articulador de todo o processo.

Não obstante, a resignificação dos modelos e instrumentos avaliativos em consonância com as novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas pela *avaliação formativa* continua, em seu cerne, contribuindo para a lógica de classificação/controle do exame.

Entretanto, olhando para o cotidiano escolar, buscando superar a dicotomia hierarquizante fundamentada na redução do real a modelos de práticas e de comportamentos monolíticos e assumindo a complexidade da prática pedagógica enquanto elemento norteador desta pesquisa, entendemos ser necessário, e possível, considerar que não há nem propostas nem práticas que possam ser, de modo inequívoco, identificadas somente com a exclusão/controle do processo ensino aprendizagem do aluno.

É nesse sentido que entendemos a impossibilidade de se avaliarem as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar as ‘misturas’ que fazemos entre normas, circunstâncias, características do grupo e outras. Por isso dizemos que ‘o preto e o branco’ não são cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos. Nos nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com a possibilidade que cada situação nos oferece. Além disso, há misturas de saberes

definidos como 'conteúdo curricular', modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, novas tonalidades (OLIVEIRA, I. B., 2003, p. 105).

Assim, analisando a complexidade das misturas de fios que tecem a prática pedagógica cotidiana da professora de Educação Física, é possível, a partir das duas primeiras perguntas da questão 5 (O voleibol quando foi criado era chamado de Minonete e era jogado por pessoas mais idosas e só podiam ser utilizadas as mãos para atacar e defender. Muitos jogos e brincadeiras sofrem mudanças com o passar dos anos. Por que você acha que isso acontece? Você sozinho ou você junto com alguns amigos já criaram algum jogo ou brincadeira? Se já, é possível descrevê-la aqui?), evidenciar, de forma *indiciária*, as *estratégias* utilizadas pela professora para buscar promover uma reflexão que transcendesse os elementos técnicos do voleibol e suas regras. Dito de outro modo, entendendo o voleibol enquanto elemento cultural historicamente construído dimensiona a possibilidade e a necessidade teórica de resignificá-lo.

Nesse movimento, destacamos também a preocupação da professora em estar revisando a avaliação antes de sua realização, reconhecendo a extrema dificuldade da turma na leitura, interpretação, escrita e nos conceitos matemáticos.

A professora entrou na sala e deu boa tarde para os alunos. Posteriormente comunicou-os de que antes de entregar a avaliação iria fazer uma revisão sobre o conteúdo voleibol, assim, levantou os seguintes questionamentos: o que é set? Quantos sets têm em um jogo? Quantos pontos têm em cada set? Quantos pontos são necessários para se ganhar o 1ª ao 4ª set? O rodízio tem que ser respeitado? Por quê? O que significa 6:0 e 4:2? Quais os fundamentos do voleibol? Pode encostar na rede? O que não pode fazer durante o jogo de voleibol? Pode driblar a bola e arremessá-la ao gol?

Como podemos verificar, as questões presentes na revisão são na verdade uma explanação de toda a avaliação escrita. Com isso, a professora procura estabelecer uma relação com a avaliação pautada na possibilidade de favorecer a aprendizagem dos alunos, objetivando evitar as situações de fracasso e legitimar o resgate da auto-estima, tema extremamente presente em sua prática pedagógica. Assume, assim, a compreensão de que a avaliação não deve ser reduzida a um instrumento de classificação e exclusão dos alunos, mas deve constituir-se como uma ferramenta para a tomada de decisões em todo o processo ensino/aprendizagem.

Essa parece não ser uma prática isolada, na verdade, o *uso* da correção da avaliação enquanto instrumento avaliativo evidencia uma outra perspectiva para o erro no processo ensino-aprendizagem.

No dia 28 de julho de 2004 havia revisão da avaliação. A professora começou a aula entregando a avaliação individualmente para cada aluno e posteriormente pedia para que os mesmos copiassem e respondessem às questões que tinham errado no caderno. À proporção que corrigiam suas avaliações, mostravam para a professora que automaticamente acrescentava um ponto na média. Logo depois de entregar todas as avaliações, a corrigiu oralmente estimulando inclusive a participação dos alunos.

O erro, então, não é simplesmente um não-acerto, que deve ser lamentado, ou cujo absurdo deveria ser condenado, mas parte integrante do processo ensino/aprendizagem no qual o objetivo principal não é identificar quantos erros, mas que tipo de erros são encontrados e o modo pelos quais eles podem ser superados. Nessa direção, Luckesi (1995) afirma a necessidade de retomarmos a idéia do erro como fonte do processo ensino/aprendizagem e não de castigo.

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência ou pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. [...] O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?) (LUCKESI, 1995, p. 57).

O erro é considerado, assim, “como parte importante da aprendizagem, já que expressa, em um momento específico, uma hipótese de elaboração do conhecimento, podendo, portanto, ser considerado erro construtivo” (RABELO, 1998, p. 13).

Todavia, é preciso ressaltar, segundo destaque de Esteban (2002a, c), que apesar de o erro ser entendido como parte de um processo que se direcione à resposta certa, mantém-se a percepção de um determinado ritmo como o mais adequado e o olhar negativo para o erro permanece focalizando as suas análises no ensino e não no desenvolvimento do aluno, ou seja, embora a professora de Educação Física ressalte a possibilidade de retomar o erro enquanto processo ensino/aprendizagem, sua relação binária erro/acerto permanece por não dimensionar o *ainda não-saber* entre o *saber* e o *não-saber*. Desse modo, mesmo

com a aparente relativização das respostas erradas, o erro continua mantendo sua matriz negativa na qual se busca isolar o erro e o acerto.

A possibilidade de interpretar os erros como parte do processo não evita que os conhecimentos dos alunos e alunas fossem hierarquizados e recebessem valores distintos. Sob esta perspectiva, o trabalho das crianças continua sendo avaliado a partir da referência das professoras (ESTEBAN, 2002c, p. 61).

Constatamos, a partir da prática pedagógica da professora investigada e dos autores no campo da *avaliação formativa* como Hadji (1994) e Perrenoud (1999), que o problema real a enfrentarmos nos estudos sobre avaliação não é o da existência ou não de uma nota, mas a necessidade de uma mudança de paradigmas a respeito dela, suas reflexões não conseguem promover tal ruptura por manter alguns aspectos centrais da lógica positivista como a hierarquia de excelência, a relação binária erro/acerto, a centralização na aprendizagem por meio dos objetivos previamente definidos e não no desenvolvimento do aluno. O exemplo enfático do que estamos querendo demonstrar pode ser observado no dizer de Fernandes (2003, p. 38)

Avaliar não é medir. Avaliar é um processo no qual realizar provas, testes, atribuir notas ou conceitos é apenas uma parte do processo. Portanto, avaliar as questões relativas à formação dos alunos é fundamental para que não percamos de vista a função social da escola, para que nossos alunos se tornem cidadãos conscientes, responsáveis. É necessário avaliar os aspectos formativos de maneira organizada, sistematizada e a partir de critérios norteadores bem claros e definidos, conhecidos pelos alunos, construídos alguns em conjunto (FERNANDES, 2003, p. 98).

Dessa maneira, a *avaliação formativa* não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar aos pais ou à administração escolar sobre as aquisições dos conhecimentos dos alunos adquiridos ao longo do processo ensino/aprendizagem. A *avaliação formativa*, portanto, parece ser uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação, qual seja a diversidade de instrumento avaliativo ao longo do processo e sua posterior quantificação.

Sem desconsiderar a potencialidade de transformação que o debate sobre *avaliação formativa* traz para o cotidiano escolar, ela não é suficiente, como afirma Esteban (2002 a, c) e Barriga (2002), para a reconstrução global da práxis avaliativa, visto que não promove uma transformação no paradigma epistemológico que lhe dá suporte, haja vista que “a forma como o ensino é concebido, o entendimento do que

é aprender, do que é ensinar, do papel da escola está intimamente relacionado com a forma de avaliar. Pois, deve haver uma coerência entre ensinar, aprender, avaliar” (FERNANDES, 2003, p. 96).

No fundo, o problema da avaliação não poderá ser visto e analisado com outro enfoque enquanto subsiste o mesmo paradigma epistemológico para sua análise. É preciso tentar ‘uma ruptura epistemológica’ com o trabalho realizado até o momento na avaliação escolar; é preciso também revisar não só as premissas epistemológicas deste discurso, mas construir uma proposição teórico-epistemológica distinta, que se fundamente em outra concepção de aprendizagem, homem e sociedade (BARRIGA *apud* ESTEBAN, 2002c, p. 122).

De fato, os estudos no campo da *avaliação formativa* deixam claro o descompasso entre o desenvolvimento de uma crítica teórica à prática avaliativa escolar e a formulação de teorias que fundamentem a construção de práticas realmente novas que consigam romper com o paradigma dominante. Suas análises confirmam a idéia apresentada por Barriga (2002) e Esteban (2002a, c) de que é indispensável realizar uma ruptura com o paradigma epistemológico que circunscreve o processo avaliativo para que se possa formular uma teoria de avaliação, superando os limites da teoria da medida, e implementar práticas pedagógicas com novos significados.

3.2 ENREDANDO SABERES E FAZERES: ENTRE A AVALIAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIÁRIA

Entendendo que as práticas avaliativas são fornecedoras de *indícios* para a compreensão da rede complexa da prática pedagógica mais ampla da professora de Educação Física, dito de outro modo, se é por meio da avaliação que se observa o que foi aprendido, será também por meio dela que se observará o que foi ensinado, determinando quais objetivos são considerados relevantes e quais os seus limites; como afirmam Hadiji (1999); Sacristán (1998); Perrenoud (1993; 1999); Hoffmann (1993; 1999; 2001); e Fensterfeier (1997), é possível identificar, ao mergulharmos no cotidiano escolar, uma estreita convergência entre a complexidade de *saberes e fazeres* avaliativos com a complexidade de *saberes e fazeres* da prática pedagógica mais ampla. Assim como na avaliação escrita, percebemos nas aulas práticas uma centralização nos conteúdos específicos da área de Educação Física, principalmente no esporte, no dizer da professora

Infelizmente a gente trabalha mais voltado para o esporte, mas eu também tenho procurado definir o esporte que é bom do ruim, ou seja, o esporte educacional e o esporte de rendimento. Desse modo, eu tento mostrar o que é uma coisa e o que é outra (P2).

Apesar de reconhecermos que existe um esporte educacional e um esporte de rendimento e que o próprio *uso* no cotidiano escolar representa uma apropriação de *modo fugido* desses conteúdos; ou, como diria Marcos Aurélio Taborda de Oliveira (2001; 2003a, b), os professores de Educação Física na escola ao se apropriam do esporte, com seus filtros, ou melhor com suas lentes, os transformam em um esporte da escola,⁷⁵ o mesmo não contribui para um corte profundo em sua perspectiva epistemológica. Nessa direção, Kunz (2001, p. 109), ao reconhecer a existência do esporte da escola e o esporte competição, afirma que

[...] é certo que existem algumas diferenças estruturais significativas da Educação Física em relação ao desporto de competição fora do contexto escolar, [...] mas o fundamental é que ambos (os esportes praticados na escola e o desporto de competição clubístico) se orientam nos mesmos princípios e regras básicas do sistema esportivo universal.

Ou seja, ainda que a professora aborde o esporte enquanto elemento cultural historicamente construído e por isso passível de mudança, em suas *maneiras e artes de fazer*, encontramos a presença marcante de elementos fundamentais do esporte de rendimento, principalmente os fundamentos técnicos e as regras que lhe dão suporte. Fato esse que pode ser observado na transcrição da aula realizada no dia 08 de julho de 2003

A professora deu boa tarde para os alunos e conversou com eles sobre a bagunça que fica no corredor da escola no intervalo de uma aula para outra, e pediu para que não ficassem lhe esperando na porta ou no corredor e sim na sala de aula, ressaltou assim que 'o respeito ao professor que estava na sala de aula antes de sua aula era fundamental assim como o respeito entre os colegas'. Na sala ainda a professora dividiu a turma em três equipes A, B e C, com seis alunos em cada, depois disso levou os alunos para a quadra. Na quadra, ela colocou para jogar as equipes A e B, a equipe C ficou com a incumbência de marcar os pontos e auxiliar a professora na arbitragem. Depois disso, buscou trabalhar com o sistema de jogo 4:2. Como a turma demonstrou muita dificuldade em entender e realizar esse sistema, a professora solicitou a modificação para o sistema de jogo 6:0, o que facilitou a organização das equipes. Na hora de a equipe C jogar, acabou a aula, ficou determinado, então, que no próximo dia de aula na quadra a equipe C

⁷⁵ Caparróz (1997) também apresenta a proposta de uma educação física na escola e uma da educação física da escola, entretanto, assim como Bracht (1992), não realiza estudos empíricos no cotidiano para fundamentar tais afirmações. Entendemos, assim, que para falar de uma Educação Física na ou da escola é preciso mergulhar no universo complexo que é o cotidiano escolar.

começaria jogando contra a equipe que tinha sido vencedora, ou seja, a equipe A, já a outra equipe ficaria auxiliando a professora na arbitragem. Alguns alunos da equipe C manifestaram insatisfações dizendo 'nós nem fizemos aula, só os outros jogaram nós ficamos assistindo'. Diante do fato, a professora conversou com os alunos e se comprometeu de na próxima aula começar o jogo com a equipe C.

Trabalhando com o esporte da escola sobre os preceitos do esporte de rendimento, com seis jogadores em cada time, contagem de 25 pontos em três sets, procurando implementar o sistema de jogo 4:2 e posteriormente 6:0,⁷⁶ a professora dentro de tempo/espaço escolar não possibilitou a participação de todos os alunos no jogo, o que era seu objetivo inicial. De igual modo, trabalhando sob o manto das regras e procedimentos técnicos do esporte de rendimento, a professora de Educação Física, mesmo procurando envolver todos os alunos nas aulas práticas, acabava por legitimar o processo de exclusão e hierarquização entre os próprios alunos, isto é, os alunos identificavam e separavam aqueles que sabem dos que não sabem jogar, esse fato pode ser observado na seguinte fala “O respeito é muito importante, já que quando um amigo não sabe fazer a atividade é preciso não xingá-lo” (FABÍOLA).

Todavia, constatamos que a própria professora reconhece essas questões ao apresentar, de forma *indiciária*, a insatisfação de estar trabalhando com esse conteúdo “Infelizmente a gente trabalha mais voltado para o esporte”. Ao analisar o *corpus* constituinte das observações realizadas nesta fase da pesquisa, a que denominamos mergulho, foi possível indicar alguns pontos para essa insatisfação. Assim, o conteúdo esporte dentro dos preceitos apresentados não parece, inicialmente, ser a melhor opção para uma professora preocupada com o regaste de valores sociais como cooperação, solidariedade, respeito ao próximo e a si mesmo e com a necessidade de valorizar a auto-estima do aluno.

No entanto, antes de nos precipitarmos em acusações,

[...] é preciso que estejamos atentos aos limites reais das possibilidades que têm as professoras de desenvolver práticas transformadoras, aos constrangimentos e saberes/valores aprendidos das mais variadas formas

⁷⁶ O jogo de Voleibol é dividido em 5 sets, dos quais um set só é vencido pela equipe que primeiro conquistar 25 pontos com uma diferença mínima de 2 pontos. No caso de um empate em 24-24, o jogo continuará até que uma das equipes consiga uma vantagem de 2 pontos (26-24, 27-25,...). Contudo no 5º set vence a equipe que fizer 15, com a necessidade também de ter diferença de 2 pontos. A equipe que ganhar 3 sets vence o jogo. Quanto à denominação 6:0 e 4:2, ela corresponde ao número de atacantes e levantadores. Assim o número da esquerda representa os jogadores de ataque e o da direita o levantador. Para saber mais sobre o assunto, entre no site: <<http://www.voleimania.hpg.ig.com.br/regras.htm>>.

nos mais variados contextos e que interferem nos desenhos dessas práticas sem que, necessariamente, estejam a serviço da reprodução (OLIVEIRA, I. B., 2003, p. 103).

É oportuno entender os diferentes fios, ou melhor, *saberes* que, ao serem mobilizados, tecem a prática pedagógica da professora. À luz dessa discussão, gostaríamos de trazer à tona o modelo tipológico, conforme QUADRO 11, apresentado por Tardif (2002), para identificar e classificar os *saberes* dos professores, suas fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

QUADRO 11 - MODELO DE IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS SABERES

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Como é constatado no QUADRO 11, o autor identifica e classifica cinco tipos de *saberes* que, apesar de terem sido apresentados de forma separada, encontram-se no fazer diário dos *praticantes* escolares inteiramente imbricados, sendo eles: *saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*. Nesse sentido, Tardif (2002) argumenta que o *saber* do profissional docente está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de *saberes* provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, das ferramentas teóricas dos professores; e, por fim, na prática do ofício na escola.

Sob esse prisma, podemos salientar que a preocupação com a necessidade de resgatar os valores sociais presentes na prática da professora de Educação Física está associado aos seus *saberes pessoais*, cuja fonte de aquisição encontra-se centrado, primordialmente, na família e no ambiente de vida

Eu acho que a família foi fundamental na minha formação, meu pai é uma pessoa que sempre fez questão de não discriminar as pessoas [...]. Ele sem dúvida é um exemplo para mim! Já minha mãe é uma pessoa que valoriza demais tudo que a gente sempre fez, as mínimas coisas ela valoriza. Eu acho que isso influencia também. Acredito que a valorização das mínimas coisas é fundamental para que a gente tenha uma auto-estima mais elevada em comparação com as outras pessoas.
Eu participei também muito tempo de Comunidade de Grupos Jovens que exerceu uma influência muito grande na minha formação.

Por outro lado, o modo pelo qual a professora vem trabalhando com o conteúdo voleibol nas aulas de Educação Física, pautado numa apropriação do esporte de rendimento, está inteiramente relacionado aos demais *saberes* apresentados por Tardif (2002), principalmente, nos *saberes provenientes da formação escolar anterior*, nos *saberes oriundos da prática pedagógica da formação profissional* e nos *saberes procedentes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*.

Da 6ª à 8ª série no Marista era assim, você escolhia uma modalidade de atividade física para você fazer. Eram as escolhas que tinha lá, ou seja, ou você fazia a escolinha em outro horário ou fazia a Educação Física. Eu escolhi fazer voleibol e comecei a participar até da seleção da escola. Enfim, da 6ª à 8ª série eu fiz voleibol.

A nossa formação na faculdade, principalmente nas chamadas disciplinas práticas, foi voltada para a fundamentação técnica dos esportes.

Nas minhas aulas eu sempre procurei trabalhar abordando a questão da história do esporte auxiliado com alguns fundamentos da técnica [...].

Como podemos observar, as vivências, ou melhor, as experiências práticas da professora em suas diferentes fontes de aquisição de *saber* estão pautadas em um *saber-fazer* técnico fundamentado no esporte de rendimento. Bondiá (2001, p. 21), ao entender a experiência como algo “que nos passa, que nos acontece, que nos toca [e] não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”, sublinha a singularidade e subjetividade de sua vivência, assim como o *saber* que dela emerge

“[...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (BONDÍA, 2001, p. 27).⁷⁷

Nessa perspectiva, o autor (2002, p. 27) define que o *saber da experiência* “[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. A experiência e o *saber* que dela derivam são, na verdade, para Bondiá (2001), o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Tratar, desse modo, do *saber da experiência* faz-se necessário, considerar a experiência de cada um, ainda que esta aconteça para duas pessoas, pois este *saber* não está

[...] como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2001, p. 27).

Retomando a singularidade da prática pedagógica da professora de Educação Física, percebemos que a forma de planejar, organizar e materializar o conteúdo específico de voleibol em suas aulas práticas está inteiramente enredada pelos diferentes *saberes* mobilizados nas experiências vivenciadas pela professora enquanto aluna de Educação Física das séries finais do Ensino Fundamental e de Graduação em Educação Física,⁷⁸ em contrapartida, sua preocupação em resgatar os valores sociais e humanos estão imbricados com os seus *saberes pessoais*. É da interação desses diferentes *saberes* vivenciados pela professora que se constitui a complexidade de sua prática pedagógica; ou, como salienta Tardif (2002, p. 64),

⁷⁷ Em trabalho anterior realizado por mim, juntamente com Locatelli e Ferreira Neto (2003), demonstramos o sentido dado por Bondiá (2001) ao termo experiência. Para ele: a) a experiência precisa ser separada da informação, uma vez que esta não é o “saber de coisas”, pois, ao nos informarmos, sabemos de coisas que não sabíamos antes, mas nada nos aconteceu além de ficarmos informados; b) a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. A opinião tornou-se uma obrigação, um imperativo a partir da informação, anulando a possibilidade da experiência e ocupando o espaço do acontecer. A opinião é uma reação subjetiva ao objetivo, à informação. Esse dispositivo torna impossível a experiência; c) a experiência supõe um tempo, e esse tem sido raro frente à velocidade que caracteriza o mundo moderno, impedindo a conexão significativa entre os acontecimentos; d) a experiência é distinta do trabalho. Nessa atividade de querer sempre estar mudando, fazendo, desejando, produzindo e regulando algo, encontra-se um sujeito cheio de vontade, sempre mobilizado e em atividade, que não pode parar. Não podendo parar para ‘sentir’ o que o cerca, também nada pode acontecer.

⁷⁸ Estudos específicos no campo da avaliação educacional na formação de professores demonstram que as experiências práticas dos professores são os elementos norteadores de sua prática pedagógica, ou como afirma Inez (2001), seus principais referenciais teóricos. Assim demonstram que a avaliação é entendida como uma prática cotidiana, legitimada, de julgamento e de classificação, presente na história de vida dos professores desde o início de seu processo de escolarização, perpassando por toda a vida acadêmica. É mister ressaltar que no campo específico da Educação Física encontramos estudos correlatos que apresentam resultados similares, dentre eles: Alegre (1993), Silva (1993), Alcir Silva (1998), Fensterseifer (1996), Rombaldi (1996) e Rombaldi e Canfield (1999).

Se é verdade que os professores possuem certas concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe etc., tais concepções, todavia, num esforço de totalização e de unificação baseadas, por exemplo, em critérios de coerência interna, de validade, etc. Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única, 'concepção' de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Desse modo, o *saber-fazer* e o *saber-ser* da professora é permeado pela mobilização dos seus diferentes *saberes*: *saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.*

Foi a partir dos achados sistematizados dessa fase e da vontade manifestada pela professora em estar resignificando sua prática pedagógica, principalmente no que se refere às aulas práticas, que delineamos as linhas de ações para o processo de intervenção, como veremos no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO IV

4 A NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DO ESTUDO: DO MERGULHO À INTERVENÇÃO

Da minha parte colo-me no campo daqueles que sentem uma dupla obrigação científica e política de não se furtarem ao tratamento dos problemas fundamentais, de o fazerem conhecendo os limites do conhecimento que mobilizam e aceitando a diversidade e a conflitualidade de opiniões como sendo a um tempo reflexo desses limites e meio de sua sempre incompleta superação (SANTOS, 1995, p. 282).

Uma das primeiras iniciativas tomadas para o processo de intervenção, pensando na precariedade do espaço/tempo escolar e na estrutura sistematizada pelos professores de Educação Física, foi reunir ambos os professores (P2 e P3) para reorganizar suas aulas.⁷⁹ De fato, pretendíamos resolver o problema do espaço físico para as aulas de Educação Física, de igual modo, buscávamos também definir os dias de aula livre, em sala, quadra e de planejamento (PL) de cada turma, conforme QUADRO 12.

Aula	Horário	REORGANIZAÇÃO SEMANAL DAS AULAS DE P2 E P3									
		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
		P2	P3	P2	P3	P2	P3	P2	P3	P2	P3
1 ^a	13h às 13h50	5B Livre	6B Livre	5C Prática	6C Sala	7D Sala	8B Prática	7A Sala	7B Prática	PL	PL
2 ^a	13h50 às 14h40	6A Prática	6 ^A Sala	5B Prática	6B Sala	7A Livre	6A Livre	5A Sala	6A Prática	PL	PL
3 ^a	14h40 às 15h30	7A Livre	7B Livre	7A Prática	7B Sala	7C Livre	8A Livre	5B Sala	6B Prática	PL	PL
4 ^a	15h50 às 16h40	7D Livre	8B Livre	7D Prática	8B Sala	5C Livre	6C Livre	7C Sala	8A Prática	PL	PL
5 ^a	16h40 às 17h30	PL	PL	7C Prática	8 ^A Sala	PL	PL	5C Sala	6C Prática	PL	PL

QUADRO 12 — DEMONSTRATIVO DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (P2 e P3)

Fonte: Reunião com os professores de Educação Física realizada no dia 19-07-2003.

Como podemos observar no QUADRO 12, a estrutura das aulas de Educação Física não se modificou, o que mudou, nesse caso, foi a organização dos professores, procuramos definir os dias específicos de aula prática, livre e em sala.

⁷⁹ Muito embora o professor de Educação Física (P3) tenha participado da reestruturação das aulas de Educação Física, o mesmo não apresentou interesse em estar se envolvendo nas demais linhas de ações estabelecidas durante a pesquisa, como já foi explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

Assim, das 29 aulas de Educação Física correspondentes ao terceiro bimestre, 10 seriam práticas, 10 em sala e 9 aulas livres. Por sua vez, mudou também o tratamento dado à aula prática, haja vista que os professores procuraram estabelecer um espaço/tempo específico para que não houvesse mais de uma turma em quadra no momento de sua realização.

Esse fato deve-se, como já salientamos, à precariedade do espaço físico da escola; entretanto, uma análise mais cuidadosa desse quadro evidencia, de forma *indiciária*, uma hierarquização da aula prática em relação à aula livre, isto é, os professores, ao determinarem um momento específico para aula prática, indicam uma valorização da primeira em relação à segunda. Apesar dessa valorização e da nossa tentativa de estar diminuindo o número de aula livre e aumentando o número de aulas práticas, a professora de Educação Física (P2) se negou, inicialmente, a “mexer” na aula livre, alegando, como vimos no capítulo anterior, os ganhos dessa prática.

Entendendo os professores como sujeitos ativos e não como “ratos de laboratório”, como afirma Barbier (2002), descobrimos, logo no início da intervenção, que o papel do pesquisador era mediar o processo de resignificação da prática pedagógica da professora, já que é ele que tinha um problema a ser resolvido. Desse modo, mesmo considerando a necessidade de resignificar as aulas livres, só poderíamos fazê-lo à medida que a educadora manifestasse o interesse para tal, o que de fato não ocorreu nesse momento.

Para Barbier (2002, p. 61), “[...] hoje, tanto nas pesquisas biológicas como nas sociais ou nas espirituais, percebe-se que não poderia haver transformação radical sem uma participação essencial e experiencial do ‘si-mesmo’, do sujeito em sua dimensão de ipseidade”. Dessa maneira, era preciso que a professora desejasse participar do processo de intervenção e que, em contrapartida, fosse comovida a *implicar-se* no mergulho profundo e investigativo de sua prática pedagógica a partir da reflexão na ação, tomando como referencial epistemológico suas ações práticas cotidianas. Entendemos, assim como Alves (1998b, p. 27), que

[...] a grande diferença introduzida por esta nova forma está no critério dominante da mesma e cujo referencial básico é a prática social. Por isto mesmo, se encontra, nos processos de criação do conhecimento, a unidade *prácticateoriaprática* que assim necessita ser escrita, e não na fórmula dicotomizada anterior *teoria-prática*. O reencontro com o empírico, com o cotidiano, com o *uso* — diferente do mero *consumo* (CERTEAU, 1994) — vai ser entendido como necessário, permitindo a crítica e a busca de

superação da linearidade hegemônica da construção anterior. Para entender as possíveis múltiplas relações entre os contextos cotidianos e as redes de conhecimentos, tenho feito apelo freqüente a Santos (2000) quando nos lembra que somos uma *rede de subjetividades* formadas pelas relações que estabelecemos nos múltiplos contextos cotidianos nos quais vivemos e, especialmente, em seis deles: *o doméstico, o da produção, o de mercado, o da comunidade, o da cidadania e o da mundialidade*. [...]. A cada um desses contextos correspondem formas próprias de poder, uma certa unidade de prática social, bem como um modo de racionalidade entre componentes possíveis (SANTOS, 2000). Desse modo, nossa 'formação/educação' cotidiana, portanto, se faz em processos complexos (MORIN, 1994, 1996) e em contados múltiplos e diversos com saberes transversais (GUATARRI, 1995; DELEUZE; GUATARRI, 1995) (grifos do autor).

Partindo, então, dos problemas concretos evidenciados pela professora de Educação Física em sua prática pedagógica e pela intenção manifestada de estar resignificando as aulas práticas no sentido de propiciar o resgate de valores ético-morais (respeito, cooperação, resgate da auto-estima),⁸⁰ temas extremamente presentes na prática da professora como vimos no capítulo anterior, resolvemos trabalhar com o conteúdo atletismo. É importante ressaltar que a definição desse conteúdo já havia sido feita pela professora de Educação Física no início do ano letivo com os alunos, isto é, antes do processo de intervenção. De fato, o que pretendíamos, no momento da intervenção, era propor uma "transformação didático-metodológica" do processo de ensino-aprendizagem, que fosse condizente com a concepção de Educação e Educação Física da professora em questão, o que, no nosso entendimento, independia do conteúdo selecionado. A fim de refinar ainda mais esse entendimento, solicitamos a definição por parte da professora do conceito de Educação Física, sendo assim sistematizado

Educação Física é uma área de conhecimento que utiliza alguns elementos da cultura corporal: jogo, dança, esporte e capoeira, para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, psicosocial e crítico dos indivíduos para que sejam cidadãos autônomos, criativos e transformadores dessa sociedade tão discriminatória.

A partir dessa caracterização inicial, fomos à caça, como diria Ginzburg (1989), de instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliar a reflexão da prática pedagógica da professora e, ao mesmo tempo, que possibilitassem o delineamento de novas linhas de ações. Nessa direção,

⁸⁰ Como vimos no segundo capítulo desta dissertação, essa não é uma preocupação exclusiva da professora de Educação Física (P2), na verdade, ela perpassava todas as linhas de ações realizadas pela escola até o momento da pesquisa.

[...] a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21).

Para as autoras, e estamos plenamente de acordo, a teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, ajudando-nos a enxergar o que antes não éramos capazes, ou dito de outro modo, como instrumentos que nos auxiliam a interpretar e propor alternativas para os problemas evidenciados pela prática cotidiana e não receituários didáticos delineadores dos fazeres pedagógicos dos professores. Desse ponto de vista, a prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. A prática, então, mediada pela teoria, transforma-se em práxis, síntese teoria-prática. Assim, parte-se da prática para voltar a ela, entretanto, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade à proporção que o movimento *ação-reflexão-ação* gera transformações que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível.

Nesse diálogo constante entre *prácticateoriaprática*, procuramos, a partir da análise do fazer pedagógico da professora e da definição realizada por ela sobre o que é Educação Física, referenciais teóricos que pudessem auxiliar o processo de intervenção. A idéia central aqui não era estabelecer uma coerência teórica entre os autores estudados, mas buscar, dentro da complexidade das práticas pedagógicas cotidianas, trabalhos teórico-metodológicos no campo da Educação Física que auxiliassem tanto a definição de novas linhas de ações como a reflexão de ações já realizadas.

Em Soares *et al.* (1992), por exemplo, fortalecemos a nossa idéia de que, para trabalharmos na perspectiva do esporte educacional dentro dos preceitos ético-morais estabelecidos pela professora, era preciso transformar o esporte em um conteúdo pedagógico da escola. Dessa forma, o esporte é, para esses autores, uma prática social de origem histórico-cultural definida e que precisa ser questionado como conteúdo pedagógico, especialmente no que se “refere as suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria”. Sob esse prisma, destacam a necessidade de se resgatar os valores

que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendendo o compromisso da solidariedade e respeito humano.

Não obstante, percebíamos que as linhas de ações delineadas no início da intervenção estavam caminhando no sentido evidenciado por Soares *et al.* (1992), ou seja, buscávamos retomar a necessidade do compromisso com a solidariedade e o respeito humano; da mesma maneira, atentávamos para o fato da necessidade do trabalho coletivo dos alunos, uma vez que a turma da 7ª série A apresentava extrema resistência em estar trabalhando em grupo e, na visão da professora, isso dificultava o desenvolvimento das ações pertinentes ao resgate da auto-estima dos alunos.

Nesse sentido, estabelecemos como *estratégia* metodológica para as aulas de Educação Física o trabalho em equipe. De fato, nossa intenção era fomentar a organização da sala em grupos e, ao mesmo tempo, tentar envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para trabalhar coletivamente procurando romper com os preceitos do esporte institucionalizado, era preciso, ainda, como afirma Kunz (2001; 1998), ao propor uma *transformação didático-pedagógica do esporte*, identificar o significado central do *se movimentar* de cada modalidade esportiva e, a partir dela, promover as rupturas com o *saber-fazer* técnico orientador da prática pedagógica da professora, isto é, o objetivo aqui não era alterar esses significados; mas, por meio deles, procurar promover uma mudança tanto na concepção do esporte, voltados, sobretudo, para os valores ético-morais evidenciados pela professora, como no ensino do próprio esporte.

[...] As transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa 'perfeição' a modalidade em questão. [Desse modo] o mais importante nessa transformação é que enquanto o significado dos movimentos esportivos permanece, o sentido individual e coletivo muda. [...] Portanto, não é apenas a transformação prática do esporte que deve acontecer; mas, principalmente, a compreensão das possibilidades de alteração do sentido do esporte.

Com isso, objetivamos, juntamente com a professora de Educação Física, promover uma ruptura com a prioridade atribuída ao *saber-fazer*, estimulando, em contrapartida, diferentes maneiras de vivenciar o *se movimentar* no esporte, especificamente no atletismo, sustentadas no *saber-pensar* e no *saber-sentir*. Assim,

[...] as formas tradicionalmente conhecidas, através de atletas, do atletismo, do correr, saltar e arremessar/lançar devem servir de base para as transformações didático-pedagógicas, mas suas formas devem abranger

múltiplos e vários campos de experiências e aprendizagem para os alunos não apenas serem canalizadas para os modelos padronizados de realização dessas atividades. É isso que permite perceber criticamente uma realidade, no caso, o esporte (KUNZ, 1998, p. 21).

Desse modo, entendendo os alunos como *praticantes* escolares de suas ações, solicitamos que a turma se dividisse em 4 equipes. Para isso, a professora organizou um cartaz onde procurou agrupar o conteúdo de atletismo em três blocos, de acordo com os significados centrais do *se movimenta* de cada um: corridas (velocidade, revezamento e obstáculo), salto (distância e altura) e arremessos (peso e dardo), e destinou para cada bloco um espaço específico para a sistematização das equipes. Elaborou também um cartaz com os critérios para avaliação das equipes e sua quantificação e outro com todas as aulas do 3º bimestre, como podemos observar na descrição da aula realizada no dia 31 de julho de 2003 com a foto dos respectivos cartazes.

EQUIPES 1º B		
Corridas		
Salto		
Arremessos		

Foto 6 – Organização das equipes

A professora afixou os cartazes ao lado do quadro e explicou rapidamente sobre a função dos três cartazes. De acordo com ela, o primeiro referia-se à organização dos grupos para serem feitas as aulas de corrida, salto e arremesso. 'Montaremos as equipes para ajudar na organização da turma e melhorar a relação entre vocês'. Os alunos então pediram para que a divisão das equipes fosse feita por eles e não pela professora, ela aceitou ressaltando o compromisso assumido entre os membros de cada equipe e a responsabilidade em estar participando efetivamente das atividades elaboradas, já que a avaliação das aulas práticas seria feita tomando como referencial as equipes.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS EQUIPES PARTICIPANTES	
1. Organização	2,0
2. Cooperação	2,0
3. Cuidado com os materiais	1,0
4. Cumprimento da tarefa total	2,0
5. Cumprimento da tarefa parcial	1,0
6. Participação e envolvimento	2,0

Foto 7 – Critérios para avaliação

Nesse momento, remeteu-se ao segundo cartaz que era sobre os critérios de avaliação e sua quantificação. Destacou então que naquele bimestre iria avaliar as equipes e não somente os alunos individualmente. Para tanto, tomaria como critério: a organização (2 pontos), a cooperação (2 pontos), o cuidado com os materiais (1 ponto), o cumprimento da tarefa total (2 pontos), o cumprimento da tarefa parcial (1 ponto) e a participação e envolvimento das equipes nas atividades propostas (2 pontos).

3º bimestre. Atletismo. 1ª A		
28	29	30
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	24
25	26	27
28	29	30
31	32	33
34	35	36
37	38	39
40	41	42

Foto 8 – Mapa das aulas

Por fim, remeteu-se ao último cartaz e explicou que ele era um mapa de todas as aulas do 3º bimestre e que ao final ou início de cada uma das aulas iríamos preencher com os alunos as atividades que haviam realizado na aula anterior e que assim, ao final do bimestre, teríamos a dimensão de todas as atividades realizadas, incluindo as aulas livres, em sala e prática.

Procuramos, ao estabelecer o processo de intervenção, delinear, juntamente com a professora de Educação Física, *maneiras e artes de fazer*, como diria Certeau (1994), que pudessem aproximar as ações práticas cotidianas da professora com os objetivos emergentes dessas ações. Pretendíamos, pois, por meio do trabalho em equipe, fomentar o resgate dos valores ético-morais e proporcionar o envolvimento dos alunos enquanto sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. A análise dessa organização evidenciou que, diferente do processo de exclusão e hierarquização demonstrado no capítulo anterior, no qual havia a separação dos alunos que sabiam jogar dos alunos que não sabiam, a organização das equipes pelos próprios alunos proporcionou a aproximação muito mais por afinidade pessoal do que pelo *saber-fazer* específico da Educação Física. Por outro lado, percebíamos que essa organização, apesar de favorecer a interação entre os sujeitos de cada equipe, podia consolidar os grupos já existentes na sala e dificultar a integração e formação de novos grupos, o que de fato ocorreu. No entanto, com base nos objetivos delineados para o processo de intervenção, decidimos continuar com a formação das equipes realizadas pelos alunos e sistematizar intervenções futuras com o intuito de promover um rodízio entre as equipes.

Se o desenho inicial da intervenção indicava como pontos nodais o trabalho em equipe e o resgate dos valores ético-morais, os critérios avaliativos deveriam caminhar no mesmo sentido; posto que, como salienta Freitas (2002a), a avaliação não se caracteriza no cotidiano escolar como uma categoria independente; ao contrário, sua significação depende de outras categorias como a organização metodológica, conteúdos e objetivos. Diante disso, resolvemos estabelecer como critérios avaliativos para as aulas práticas a organização, a cooperação, o cuidado com os materiais, o cumprimento da tarefa total, o cumprimento da tarefa parcial e a participação e envolvimento das equipes nas atividades propostas, todos temas recorrentes na prática pedagógica da professora de Educação Física.

Na prática, procuramos criar diferentes *maneiras e artes de fazer* para retificar a concepção do trabalho em equipe, como, por exemplo, a identificação das equipes com fitas de cetim de cores: amarela, azul, branca e verde, ver foto a seguir.



Foto 9 – Identificação das equipes

O uso desse material facilitou tanto a identificação das equipes como a sua organização no momento das atividades. Aparentemente, percebíamos que a inclusão de materiais novos, para além do que habitualmente era utilizado nas aulas de Educação Física, servia também como elemento motivacional para a realização das aulas e do trabalho em equipe. Entendemos que esse fato deve-se não só à inclusão de um novo elemento, mas também à organização estabelecida para a experimentação desses materiais e ao que denominamos criação de “situações-problema”.

Tal como foi mencionada anteriormente, a partir da introdução de elementos novos como fitas, bastões, bolas de meia, bambolê, corda, e da criação de situações-problema, buscávamos organizar as aulas procurando favorecer o trabalho em equipe, estimulando a organização, a cooperação, o cuidado com os materiais, o cumprimento da tarefa e a participação e envolvimento das equipes nas atividades propostas. Assim, tendo em vista os conteúdos de ensino de cada bloco, procurávamos criar situações-problema para serem resolvidas pelas equipes, como pode ser identificado na aula de corrida de resistência

Vocês vão dar três voltas na quadra em fila e por equipe, os que estão no final da fila irão passar para o primeiro lugar da fila fazendo um revezamento. Quando chegar o primeiro da fila novamente acabará a atividade, lembrando-se que tudo isso deverá ser realizado em três voltas.

Na corrida de revezamento, a situação-problema estava em fazer o revezamento dos bastões entre os membros da equipe dentro de um tempo previamente estabelecido que, no caso, era de 30 segundos inicialmente.



Foto 10 – Corrida de revezamento

Na aula de arremesso de dardo, a situação-problema era buscar arremessar o dardo por cima da corda estendida a uma distância de 15 metros, procurando acertar os pneus; para isso, as equipes teriam de observar a cada arremesso as melhores formas biomecânicas para a sua realização



Foto 11 – Arremesso de dardo



Foto 12 – Arremesso de dardo

Já no salto em distância, procuramos construir a situação-problema tomando como referencial o imaginário do aluno, como veremos na transcrição da aula realizada no dia 02 de setembro de 2003 e nas fotos da atividade

Fomos para o pátio e a professora de Educação Física destacou: 'Vamos fazer uma brincadeira para realizar o salto. Vocês vão ficar atrás dos arcos e irão saltar colocando um pé em cada arco e pula sobre a madeira, contudo a madeira na verdade representa um riacho cheio de jacaré e cobras. O que devemos fazer para saltar esse riacho?'

Dois alunos responderam: 'Pegar impulso, professora!'

Professora: 'Isso mesmo. Porém, além de fazer o salto, teremos que pensar sobre o que estou fazendo, como está sendo realizado esse movimento senão não dará certo!'

A professora, então, solicitou que os alunos realizassem a atividade observando: 1) a perna de apoio que estava sendo usada na hora do salto; 2) a perna que seria lançada; 3) e a queda.

[...] Os alunos dispostos em fila foram de um em um vivenciar a atividade.



Foto 13 – Salto em distância na quadra

Depois que todo mundo fez pelo menos três vezes, a professora reuniu novamente os alunos e perguntou: 'O que precisou para ser realizado o salto?'

Uma aluna falou: 'Esse salto dependeu muito do impulso, já que só podia bater no arco a perna de apoio e a de elevação não podia, isso dificulta o movimento'.

Professora 'É isso mesmo, mas como percebi todo mundo conseguiu fazer a atividade, apesar da dificuldade comentada pela colega. Vamos agora dificultar um pouco mais aumentando a distância do arco'.

Logo após, reuniu novamente os alunos e falou 'Essa é a iniciação do movimento do salto em distância e todos estão de parabéns pelo envolvimento na atividade'. Por fim, a professora levou os alunos para a quadra de areia para fazer a mesma atividade.



Foto 14 – Salto em distância na areia

Esse processo de *saber-fazer*, a partir de uma situação-problema, era acompanhado de um *saber-refletir* sobre esse fazer. Assim, procurávamos estimular os alunos a realizarem a atividade e a refletirem sobre as mesmas num constante processo de *ação-reflexão-ação*, ou dito de outro modo, a partir da criação de soluções para atividades-problema, centradas no *saber-fazer*, os alunos eram estimulados a refletir sobre o realizar corporal exercitando tanto “o *fazer com*” como “o *falar de*”. Um outro exemplo dessa prática pode ser observado na aula de corrida de resistência

No momento da aula, a maior dificuldade encontrada pelas equipes foi procurar adequar a atividade dentro do tempo solicitado e nas três voltas, já que a equipe Amarela terminou antes do tempo e a Verde não conseguiu trocar todas os membros em três voltas, ao questionarmos as equipes e os

motivos que levaram a esses problemas, eles ressaltaram: 'três voltas é muito pouco professora dentro desse espaço em três minutos!' 'Na verdade nós fomos rápido demais no começo!'

A professora então solicitou que as equipes fizessem a atividade novamente, porém agora procurando resolver os problemas encontrados anteriormente. Percebemos que, depois dessa reflexão, todas as equipes conseguiram cumprir a tarefa solicitada.



Foto 15 – Reflexão corrida de resistência

O papel da professora era, então, a partir da criação da situação-problema, mediar o processo de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos. Hoffmann (1999), ao discutir sobre a ação mediadora, salienta que essa ação tem por finalidade avaliar e dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. Segundo a autora, o aluno fará a construção dos seus conhecimentos tendo as suas respostas como ponto de partida para a reflexão, com o professor exercendo um papel mediador nesse processo, sempre investigando e indagando a sua ação educativa e a do aluno. Sua reflexão será uma permanente meditação do educador sobre sua prática e acompanhamento passo a passo do educando, na trajetória do seu conhecimento, proporcionando-lhe a possibilidade de uma ação provocadora e reflexiva da realidade. A autora enfatiza ainda a importância da mediação permanente do educador, como ponto decisivo para o desenvolvimento amplo dos alunos. O tempo todo é preciso desafiá-los a se superar, com entusiasmos, respeito e criatividade, para que ocorra aprendizagem na escola, o que de fato procuramos fazer nas aulas de Educação Física.

Assim, mediar a experiência educativa significa acompanhar o aluno em *ação-reflexão-ação*. Acompanha-se o aluno em processo simultâneo: de aprender (buscar novas informações), de aprender a aprender (refletir sobre procedimentos de aprendizagem), de aprender a conviver (interagir com os outros), de aprender a ser (refletir sobre si próprio enquanto aprendiz) (HOFFMANN, 2001).

Como podemos observar, as aulas foram organizadas conforme a seguinte estruturação metodológica: reunião inicial para explicarmos a situação-problema; realização da atividade a partir da situação-problema; reflexão sobre a atividade; e realização novamente da atividade. Trabalhando, dessa forma, sob os preceitos do esporte sem desconsiderar seus ordenamentos estratégicos, buscávamos, *astuciosamente*, no *uso* cotidiano, como diria Certeau (1994), transformar o esporte na escola em o esporte da escola.

Entretanto, à proporção que íamos desenvolvendo o processo de intervenção, fomos percebendo que as linhas de ações delineadas juntamente com a professora de Educação Física para a reestruturação de sua prática pedagógica se distanciavam da proposta metodológica realizada por Soares *et al.* (1992), obra inicialmente lida objetivando auxiliar o processo de reestruturação pedagógica, como bem destacou a professora no planejamento realizado no dia 26 de julho de 2003

Acho que, por não trazer exemplos concretos, não consigo me identificar com a proposta do 'Coletivo de Autores', na verdade quando são colocados os exemplos de aulas pelos autores não vejo muita semelhança com o que estamos procurando fazer nas aulas.

De fato, ao analisarmos a proposta teórico-metodológica de Soares *et al.* (1992), também conhecido como "Coletivo de Autores", percebemos que não oferecia, em seus exemplos, uma reflexão aprofundada sobre o *uso* dessa metodologia de ensino no cotidiano escolar. De igual modo, a organização das aulas por meio das "situações-problema" não condizia com os exemplos de aula encontrados no livro, em que os autores procuram abordar resumidamente algumas formas de se trabalhar o conteúdo atletismo.

Na busca de novas referências teóricas que pudessem auxiliar as reflexões das linhas de ações realizadas, aproximamo-nos dos trabalhos de Kunz (1998; 2001). Esse autor, ao tomar como referencial os estudos de Habermas sobre a "ação comunicativa" e o esquema conceitual elaborado por Mayer⁸¹ em que são apresentadas como ponto de análise as categorias trabalho, interação e linguagem, desenvolve o que denomina de concepção "crítico-emancipatória" para o ensino da Educação Física Escolar. Nessa perspectiva,

⁸¹ Ao elaborar o seu esquema conceito, Mayer também toma como aporte teórico o estudo de Habermas.

[...] a emancipação pode ser entendida, resumidamente, como um processo interminável de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também, todo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo. O conceito crítico, por sua vez, também de forma resumida, pode ser entendido como a capacidade de conseguir questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo, com isso, uma constante auto-avaliação racional do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual/situacional. Tudo isso, então, só pode ser alcançado se a educação, na concepção aqui intencionada, for compreendida como um agir comunicativo, o que, na prática, significa dizer que essa educação deve orientar-se, especialmente, numa didática comunicativa (KUNZ, 1998, p. 25).

A partir dessa perspectiva teórica e fazendo uma analogia ao teatro, o autor ressalta a necessidade de uma “encenação pedagógica do esporte” acompanhada por sua *transformação didático-pedagógica*. Coloca, então, no centro do desenvolvimento das ações de aprendizagem, o aluno e não a modalidade esportiva em questão. Para tanto, propõe quatro passos como *estratégia* didática de ensino para materializar essa proposta teórico-metodológica no cotidiano escolar:

- a) **Arranjo material necessário:** uso e/ou criação de materiais necessários para a realização da aula e sua motivação;
- b) **Transcendência de limites pela experimentação:** manipulação direta da realidade por meio da vivência e exploração de objetos, atividades propostas e/ou relações sócio-emocionais novas;
- c) **Transcendência de limites pela aprendizagem:** reflexão das situações vivenciadas anteriormente, objetivando a avaliação do já realizado e o delineamento de novas linhas de ações;
- d) **Transcendência de limites criando:** a partir das duas formas anteriores da representação de um *saber*, o aluno se torna capaz de definir/criar/inventar/vivenciar as situações e/ou movimentos e jogos com base na reformulação por ele realizada.

Fazendo uma comparação com as aulas descritas neste trabalho, podemos perceber que as linhas de ações delineadas juntamente com a professora de Educação Física estavam muito próximas da estrutura metodológica realizada por Kunz (1998; 2002). A própria professora, no momento da discussão do texto, ressaltou essa aproximação, enfatizando que “a proposta do Kunz é muito parecida com o que estamos fazendo. Eu gostei muito de estudar esse autor” (P2). A professora, nessa situação,

[...] vê a teoria como instrumento para a superação de uma prática cotidiana que pode ser transformada. Reconhece as especificidades de cada uma das visões e demonstra reconhecer também a necessidade de se traduzir as concepções teóricas em atuações práticas. Busca caminhos para reconstruir sua atuação mediante as novas leituras de seu fazer que o domínio da teoria que possui lhe permite (ESTEBAN, 2002, p. 53).

A partir dessa leitura, procuramos planejar as aulas tomando como referência a *estratégia* didática de ensino proposta pelo autor. Assim, por meio dos arranjos materiais e das “situações-problema”, buscamos estimular as “transcendências de limites” propostas por Kunz (1998), dando, na verdade, continuidade no trabalho que vinha sendo efetuado, porém agora, com uma sistematização mais elaborada, como podemos observar na aula sobre o salto em altura realizada no dia 23 de setembro de 2003.

A professora reuniu os alunos na quadra para aula de salto em altura. Posteriormente, perguntou aos alunos: ‘O que faz com que a pessoa fique no ar mais tempo?’

Os alunos responderam: ‘O impulso, as forças nas pernas’.

Professora: ‘Isso mesmo! Agora para fazer o salto, existem alguns tipos de técnicas, porém os atletas da modalidade atletismo foram descobrindo essas técnicas que nada mais são do que uma melhor forma de realizar o movimento com eficiência e eficácia. Vamos então realizar a atividade observando o movimento que estão fazendo, como também, o do colega, procurando responder a três perguntas: 1) qual a perna que você salta; 2) quem mais tempo fica no ar; 3) como é realizado o salto (de frente, de costa e de lado etc.). Daqui pode sair uma nova técnica para realizar o salto em altura’.

A professora esticou a corda e pediu para que os alunos saltassem da forma que queriam, contudo procurando observar o movimento e responder às perguntas.

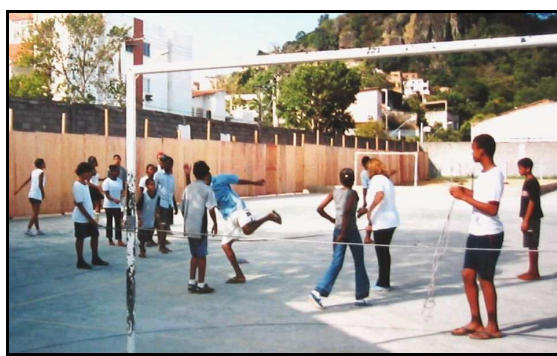


Foto16 - Transcendência de limites experimentação

Depois que todos os alunos saltaram, a professora perguntou: ‘Qual salto foi mais realizado pelos colegas?’

Como os alunos não souberam responder, a professora pediu para que repetissem o salto um a um enquanto todos os outros alunos observavam.

Depois perguntou novamente e os alunos responderam: ‘A maioria, professora, pulou de frente, uns utilizando os dois pés e outros só um dos pés, não teve muita variação’.

A professora então perguntou como tinha sido realizado o salto de três alunos em específico.

‘Eles correram em diagonal para saltar’, disseram os alunos.

A Professora ressaltou 'Todos eles pularam em diagonal e com o corpo de lado. Entretanto, há uma diferença no salto dos três alunos. O primeiro realizou o salto chamado de tesoura no atletismo e o segundo o salto chamado Rolo-Ventral'.

A professora pediu para que o aluno que tinha dado o salto de Rolo-Ventral saltasse novamente, nesse momento um dos alunos salientou: 'O rolo ventral é como virar estrelinha sem as mãos'. Já outro aluno falou: 'É como jogar capoeira'.

Depois que discutimos e os alunos vivenciaram o salto na quadra, a professora os levou para o campo de areia. O procedimento didático utilizado para o salto na areia foi o mesmo da quadra, porém agora iríamos vivenciar os saltos rolo ventral e tesoura.



Foto 17 - Transcendência de limites aprendizagem

Ao estimularmos a transcendência de limites pela experimentação, aumentamos a reflexão sobre as atividades realizadas, de igual modo, tentamos associar as criações elaboradas pelos alunos com o esporte institucionalizado, no caso do salto "rolo ventral" e "tesoura", ambas técnicas de salto do atletismo. Com isso, propiciamos tanto a vivência desses dois tipos de salto pelos alunos como a possibilidade de "transcender criando" outras formas de vivenciá-los, a partir, por exemplo, dos movimentos da capoeira.

Um outro exemplo da sistematização, nos moldes apresentados anteriormente, pode ser verificado na aula de arremesso de peso. Por meio do arranjo material que, no caso, eram bolas de meia cheias de areia, procuramos estimular a transcendência de limites pela experimentação e, posteriormente, a transcendência de limites pela aprendizagem (FOTOS).



Foto18 - Transcendência de limites experimentação



Foto19 - Transcendência de limites aprendizagem

Muito embora tenhamos avançado no sentido de estabelecer uma sistematização mais elaborada das aulas práticas, acabamos, nessas aulas, não estimulando o trabalho em equipe. Diante desse fato, planejamos as aulas seguintes pensando justamente em uma forma de equacionar esse problema.

Na aula de corrida de obstáculo, por exemplo, conseguimos não só realizar o trabalho em equipe como também envolver o aluno na construção da atividade, ao propor como situação-problema a elaboração de um circuito dentro do tempo estabelecido de 3 minutos com os seguintes materiais: corda, pneu, bambolê, cone, travinha, bastão de cabo de vassoura, conforme fotos a seguir



Foto 20 - Transcendência de limites criando



Foto 21 - Transcendência de limites experimentação



Foto 22 - Transcendência de limites pela aprendizagem

Considerando os alunos como sujeitos participativos do processo em desenvolvimento na própria organização e construção da aula, conseguimos transcender a participação do fazer/refletir para o construir/vivenciar/refletir, os alunos passaram, assim, de coadjuvante de um *saber-refletir* à protagonista de seu próprio fazer. Se o objetivo era promover a participação das equipes retomando os alunos enquanto sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, focalizando, principalmente, seu desenvolvimento tanto no campo individual como coletivo, nada melhor do que procurar envolvê-los em todos os acontecimentos do ensino.

Trata-se de interações que contribuem para o desenvolvimento da competência social do aluno, competência necessária não apenas para o sentido da cooperação e participação ativa e crítica no mundo, mas, também, nas relações imediatas entre professor e alunos. Não apenas o conteúdo deve ser discutido, mas o processo de ensino como um todo deverá passar pelo 'plano de entendimento' entre professores e alunos (KUNZ, 1998, p. 27).

O envolvimento do aluno na atividade proposta e sua avaliação positiva, já que vários alunos destacaram que gostaram muito da aula, oferecia-nos *pistas* dos caminhos a serem trilhados para a reestruturação das aulas livres. Nesse momento, percebíamos que nossa hipótese de que o ato de *implicar-se* (BARBIER, 2002) no processo ensino-aprendizagem enquanto elemento nodal para qualquer proposta de ensino, levantado no capítulo anterior, fortalecia-se.

Na verdade, com o processo de resignificação da prática pedagógica, a professora de Educação Física foi percebendo/vendo que a aula livre dificultava o andamento do trabalho, como ela mesma mencionou

É pouco dar uma aula só por semana na quadra, com a reestruturação das aulas práticas vejo que não dará tempo de trabalhar com tudo que foi planejado, temos que acabar com isso aqui na escola. O problema é que os alunos estão habituados a essa aula, outro dia falei com a 5ª série que não

seria aula livre eles cruzaram os braços e falaram que não iriam fazer nada! Isso foi com a 5ª, imagine com as outras turmas, o problema que será!

Contudo, na tentativa de modificar o conceito de aula livre, esbarrávamos não só na resistência dos alunos em estar ressignificando com essa prática na escola, como também na resistência da própria professora em estar perdendo esse poderoso mecanismo de controle. Ao conversarmos sobre o assunto, a professora estabeleceu uma analogia com avaliação, reconhecendo que o *uso* que estava fazendo da aula livre é o mesmo que muitos professores fazem da avaliação

Você bem que falou quando ameacei tirar a aula livre dos alunos que eu estava utilizando isso como meio de coibir o comportamento deles e fazendo o uso que os professores geralmente fazem da avaliação, porém agora estou vendo que é preciso mudar essa aula.

Foi possível perceber, no momento da intervenção, o *uso* da aula livre como instrumento de controle, objetivando promover a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas práticas, como, por exemplo, na aula sobre a corrida de revezamento

Como alguns alunos estavam conversando e atrapalhando a aula, a professora ressaltou: 'na próxima aula livre vamos ficar na sala pensando na falta de cooperação aqui comigo e para com os colegas de vocês que estão querendo fazer aula. A aula livre foi cedida justamente para se ter uma maior participação, envolvimento e rendimento nas outras duas aulas, porém isso não está acontecendo. Na próxima aula livre, vamos refletir sobre o que aconteceu, como também, terminar a aula de hoje'.

A professora aqui não só retomou a relação contratual estabelecida com os alunos para a realização da aula livre como destacou a necessidade da cooperação, da participação e do envolvimento nas aulas práticas de Educação Física, elementos considerados centrais para a avaliação das equipes.

Diante do exposto e da vontade manifesta pela professora em estar modificando o *uso* da aula livre na Educação Física, estabelecemos, inicialmente, duas possíveis linhas de ações. A primeira era buscar *astuciosamente* retirar as aulas livres, aproveitando os momentos e as ocasiões deixadas pelos alunos, o que ocorreu na aula de corrida de revezamento. Porém, os *indícios* evidenciados pelos alunos na aula de corrida de obstáculo conduziram à reflexão da segunda linha de ação. Nessa direção, as alterações realizadas nas aulas livres deveriam manter a sua concepção central e, a partir dela, promover as alterações desejadas, concepção esta que, como afirma o aluno, era "Fazer aula livre é fazer cada um do seu jeito, fazendo o que nós gostamos e não o que a professora manda".

Como sabíamos, pelas experiências vivenciadas nas aulas, que a primeira linha de ação geraria uma resistência muito grande por parte dos alunos, resolvemos tomar como *estratégia* a segunda proposta. Se, de fato, nas aulas livres, os alunos faziam as atividades, organizavam-se e cooperavam entre si, por que não aproveitarmos esse momento ao invés de retirá-lo?

Apresentamos, então, como proposta metodológica de trabalho, a transformação da aula livre em um dia de vivências corporais; porém, como o objetivo da aula era fazer o que os alunos gostavam, resolvemos selecionar, juntamente com eles, os conteúdos que gostariam de vivenciar. A partir dessa seleção, foi possível organizar os conteúdos em três blocos denominados: esportes coletivos (futebol, voleibol, handebol, capoeira, frescobol, peteca), jogos e brincadeiras (queimada, piques diversos, bandeirinha); brinquedos e brincadeiras (dama, xadrez, dominó, baralho, quebra-cabeça). Dessa maneira, assumimos o compromisso de estar possibilitando as vivências corporais selecionadas pelos alunos e, em contrapartida, todos os alunos deveriam fazer as atividades, independente do conteúdo. Buscávamos, por meio dessa iniciativa, romper com a idéia de futebol para os meninos e voleibol para as meninas. Todavia, é importante ressaltar que, como estávamos no final do trabalho de campo, só foi possível acompanhar o desenvolvimento da aula de futebol e capoeira, como podemos ver nas fotos a seguir.



Foto 23 – Aula de futebol misto



Foto 24 – Aula livre de capoeira

Como na escola havia um projeto de capoeira, resolvemos convidar o professor e seu grupo para estar ministrando essa aula. Essa iniciativa foi considerada extremamente relevante pela professora, pois possibilitou uma integração com outros trabalhos desenvolvidos pela escola, fortalecendo, assim, mesmo que de forma *indiciária*, a teia das iniciativas escolares.

As alterações na aula livre foram aceitas pelos alunos sem maiores problemas, na verdade, ao indagarmos no grupo focal sobre as modificações realizadas no planejamento das aulas livres, os alunos ressaltaram a necessidade de manter as alterações realizadas para o bimestre seguinte:

Acho melhor do jeito que está agora, porque está colocando um pouquinho de coisa do que cada um gosta (BRUNA).

Eu prefiro do jeito que está agora e não da forma como era antes. Não ficamos jogando só futebol mas fizemos outras atividade como a aula de capoeira, que foi muito legal (MARCELO)!

Gostaríamos, mais uma vez, de retomar a idéia do *implicar-se* na atividade realizada, por acreditarmos que o fato de os alunos terem sido convidados como protagonistas a reestruturar as aulas livres, imprimindo nela sua singularidade, foi central para aceitação e envolvimento do grupo, visto que, como ressaltou o aluno, temos agora a presença de um pouquinho do que cada um gosta. Esses achados evidenciaram a possibilidade de, no próximo ano, a professora estar reestruturando toda sua prática pedagógica tomando como ponto central a seleção dos conteúdos pelos próprios alunos. Na verdade, ela mesma apresentou essa vontade, ao dizer: “Acho que no próximo ano vou fazer a seleção dos conteúdos com os alunos e dividi-lo nos bimestres, pois eles participaram mais das aulas livres quando fizemos isso”. Nesse sentido, a aula livre que, inicialmente, apresentava-se como um problema central para a reestruturação pedagógica da professora de Educação Física, no final do processo de intervenção, constituiu-se como uma grande contribuidora para as resignificações futuras.

De fato, se o objetivo era envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, tomando-os como *praticantes* escolares, eles também deveriam ser convidados a participarem da prática avaliativa. Nessa perspectiva, resolvemos elaborar uma ficha de auto-avaliação a que denominamos “Gráfico de Participação”, contendo os mesmos critérios presentes no cartaz sobre avaliação do trabalho em equipe. No entanto, levando em consideração a prática cotidiana dos alunos,

percebemos que entre o fazer e o não-fazer existia o quase fazer, ou dito de outro modo, entre a quantificação exata dos critérios estabelecidos com a professora de Educação Física existia um meio termo, ou seja, determinadas equipes se organizavam para fazer uma atividade e não se organizavam para fazer outras na mesma aula. Ante o fato, resolvemos trocar a quantificação exata dos critérios pelas siglas “S” para sim; “N” para não; e “PA” para parcial. Com isso, retomamos o termo fazer parcial que está no “entre-lugar” do fazer e não fazer. Procuramos, ainda, incluir, no “Gráfico de Participação”, o mapa das aulas, conforme APÊNDICE J.

Quanto ao preenchimento do Gráfico, ficaria a cargo das equipes e seria realizado no dia da aula em sala. Dessa maneira, os alunos, além de destacar os dias de aulas e as siglas referentes à participação, também sistematizariam o mapa das atividades.

No dia 14 de agosto de 2003, a professora entregou o ‘Gráfico’ para as equipes e salientou que iria sortear um membro para preenchê-lo, porém, logo ressaltou que, apesar de um aluno ficar responsável pelo Gráfico, ele deveria ser preenchido com a participação de todos. As equipes então se reuniram e sortearam os representantes. Posteriormente à entrega do Gráfico e do sorteio, a professora exemplificou a ficha avaliativa no quadro negro e pediu para que os alunos escrevessem em baixo da folha os componentes de cada equipe e as siglas correspondentes para avaliação. Depois preencheu com cada equipe no quadro o Gráfico de Participação.

Com relação ao preenchimento do gráfico, a maioria das equipes não apresentou dificuldades para fazê-lo durante o desenvolvimento do bimestre, inclusive revelaram uma boa aceitação tanto na forma de organização em equipe quanto na utilização do gráfico como instrumento de auto-avaliação, conforme as seguintes falas retiradas do grupo focal realizado com os alunos:

Fazer o gráfico da nossa participação nas aulas de Educação Física foi muito legal (ADRIANO)!

Fazendo o gráfico dava para saber direitinho quem estava participando e quem não estava participando das aulas (CLEBERSON).

Gostei muito de fazer o gráfico sobre a participação da gente nas aulas de Educação Física (TALIANE).

Como podemos perceber, os alunos não só gostaram de fazer o gráfico como também conseguiram identificar o seu objetivo principal que era acompanhar sistematicamente a participação das equipes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; além disso, foi possível ainda encontrar a relação entre o gráfico e os critérios estabelecidos para a avaliação; pois, de acordo com o aluno

Jonatham, “No gráfico dava também para saber sobre a organização, a compreensão, o cuidado com os materiais na aula da Educação Física”, o que, na nossa visão, indica uma apropriação por parte dos alunos da atividade proposta. Essas assertivas também foram destacadas pela professora de Educação Física ao referir-se sobre o *uso* do “Gráfico de Participação” enquanto instrumento de avaliação, como podemos ver na seguinte fala transcrita da entrevista semi-estruturada realizada no dia 26 de setembro de 2003

Eu achei muito importante a gente estar trabalhando com o Gráfico de Participação, achei também que os alunos assimilaram com muita facilidade. Não é um bicho de sete cabeças, são instrumentos simples que eles aceitaram com muita facilidade, se adaptaram muito bem, não reclamaram de estar fazendo isso, para eles foi uma coisa gostosa de estarem acompanhando o trabalho realizado. Acredito também que possibilitou aos alunos estarem crescendo e aprendendo a valorizar a auto-avaliação, não só individualmente como em grupo, já que como eles estavam trabalhando em equipes acabaram se sentindo parte integrante de um grupo. Eu acho que foi muito legal!

No final do bimestre, utilizamos o “Gráfico de Participação” como elemento referencial da auto-avaliação dos alunos. Assim, reunimos as equipes e solicitamos que cada membro, observando os critérios estabelecidos no Gráfico e a sua participação no processo ensino-aprendizagem, estipulasse a sua nota. O diferencial aqui não se encontra na quantificação dos resultados por meio da auto-avaliação, mas na sistematização dessa auto-avaliação por meio do “Gráfico de Participação” no decorrer das aulas.

Neste caso, o *uso* do “Gráfico de Participação”, enquanto instrumento de auto-avaliação, realizado de forma sistemática ao longo do processo ensino-aprendizagem, revelou-se um poderoso instrumento para o acompanhamento e monitoramento dos próprios alunos de seu processo educacional, garantindo, assim, um espaço/tempo para que eles, em equipe, participassem mais ativamente da sua avaliação, o que contribui, de fato, para a descentralização do papel do professor no momento da auto-avaliação, retomando os alunos como sujeitos ativos e não mais espectadores dessa avaliação. Nesse sentido, caminhamos na direção de aproximar a prática avaliativa da professora com seu entendimento sobre a importância da avaliação nas aulas de Educação Física, revelado no trecho da transcrição da entrevista a seguir

Eu acho que a avaliação é importante, mas a gente tem que ensinar o aluno a valorizar mais essa avaliação. Não basta eu avaliar para ver como o meu

aluno está indo e ele participar muito pouco desse retorno, já que a avaliação acaba sendo para ele uma nota, ele não vê a avaliação como uma proposta para ele estar crescendo, para acompanhar o crescimento dele. Então eu acho que a gente, como professor, deixa a desejar nesse aspecto, quer dizer, se a gente ensinasse o aluno a valorizar mais isso, uma avaliação que em prática indicasse para ele estar vendo, para onde ele está indo, para onde ele está crescendo, como ele está aprendendo, quais as dificuldades, eu acho que aí sim a avaliação teria um significado maior.

Por sua vez, procurávamos também promover uma ruptura com a concepção de auto-avaliação demonstrada no capítulo anterior, principalmente no conceito que lhe dava suporte; desse modo, buscamos nos aproximar das reflexões de Esteban (2002c), entendendo a auto-avaliação como *prática investigativa*. Percebemos que a auto-avaliação como *prática investigativa* possibilitava o processo constante de *ação-reflexão-ação* sobre o *saber-fazer* realizado pelos e com os alunos nas aulas de Educação Física.

Esteban (1998; 2002a, c), em um dos poucos estudos no campo da avaliação que objetiva realizar trabalho de intervenção ao acompanhar a prática pedagógica dos professores no contexto cotidiano,⁸² vai tecendo com eles a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva avaliativa investigativa, como prática de interrogar e interrogar-se, tomando como eixo teórico o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* elaborado por Vygotsky (1987; 1988) e o conceito de *professor reflexivo*, elaborado por Schön (2000).

Para Vygotsky (1994, p. 112-113), a *zona de desenvolvimento proximal*

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [Desse modo], a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, função que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento.

Esse conceito evidencia a existência de um espaço no qual os conhecimentos estão em construção, sendo eles, e não os conhecimentos já consolidados, que

⁸² Esteban (2002c) objetiva investigar o processo de avaliação nos microespaços da sala de aula em seu contexto cotidiano, não apenas destinando o olhar em momentos pontuais de exames, mas nas respostas que os alunos dão às questões apresentadas pelas professoras e nas microavaliações que as professoras fazem a cada dia, em cada situação, com cada aluno. Nesse sentido, a partir da pergunta investigativa "por que não?", de Bachelard, a pesquisadora dá início a um trabalho *indiciário* no sentido de descobrir *pistas* na resposta da criança que possam ajudar a resignificar o processo avaliativo.

devem conduzir a prática pedagógica e, por conseguinte, a prática avaliativa (ESTEBAN, 2002c). Ressalta também a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois, em cooperação, os *praticantes* escolares revelam seus conhecimentos embrionários, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Já Vygotsky (1994) parte da perspectiva de que a colaboração entre sujeitos com conhecimentos diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, da mesma maneira, “a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação ativa e transformadora”.

Nesse sentido, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* refere-se a um processo interativo entre os diferentes *praticantes* escolares tecidos cooperativamente entre os que sabem e os que ainda não sabem, tomando o *saber* e o *não-saber* como síntese provisória do momento analisado, assim, o *não-saber* em diálogo com o *saber* se torna um estímulo para novas aprendizagens.

Esse processo dialógico forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indica outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem, sinalizando, conforme Esteban (2002c), uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Entendemos que a própria organização das aulas práticas de Educação Física em equipe possibilitou a cooperação entre os alunos que sabem dos alunos que ainda não sabem realizar as atividades propostas, respeitando as singularidades de cada sujeito participante desse processo, bem como a utilização dos critérios avaliativos como cooperação e respeito só vieram legitimar esse processo.

Loch (2003), ao retomar a dimensão ética da avaliação, enfatiza que avaliar é tomar partido,⁸³ é aceitar o outro como ele se apresenta e, portanto, consigo mesmo. Para o autor,

⁸³ De acordo com Loch (2003, p. 104), “As pessoas não nascem éticas, elas se tornam éticas a partir de sua formação e se formam na medida em que tomam conhecimento de si mesmas nas relações que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo, e a avaliação tem papel decisivo nesse processo de auto-conhecimento”.

[...] é necessário entender a avaliação enquanto a possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo [...]. É a prática da nossa existência se construindo a partir da avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção-atuação do outro conosco, de tal forma que assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro numa construção social e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem assim outra dimensão, é diferente, pois propicia avanço, progressão, mudança, a criação do novo (LOCH, 2003, p. 105).

Nessa direção, Esteban (2002b), ao evidenciar a sala de aula como espaço plural, ressalta a necessidade de criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Para ela, perguntar por que uns alunos aprendem e outros não deixa de ser suficiente; há de se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um e os mecanismos utilizados para responder às questões postas. O professor precisa apropriar-se da compreensão do aluno, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possuía.

Dessa maneira, esse processo dialógico forjou novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indicando outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem e sinalizando, conforme Esteban (2002b, c), uma perspectiva interessante para se repensar a avaliação. Esteban (2002c), utilizando, então, o conceito de *professor reflexivo* proposto por Schön (2000),⁸⁴ articulado com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, apresenta-nos novas ferramentas para se materializar a avaliação como processo de investigação no contexto cotidiano, já que circunscreve, na prática pedagógica, uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e faz dos *praticantes* escolares um pesquisador de seu contexto, do processo de aprendizagem de seus alunos, de sua atuação profissional e de seu próprio processo de tessitura de conhecimentos.⁸⁵

⁸⁴ Analisando os cursos de formação, Schön (2000) acredita que deveriam ser desenvolvidos em torno de uma prática reflexiva a partir de três idéias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Uma análise profunda sobre esse autor pode ser vista em Rangel e Soares (2002).

⁸⁵ Sacristán (1998), ao discutir sobre as funções que cumpre a avaliação no contexto escolar, salienta como uma dessas funções o uso da avaliação como apoio da investigação, retomando-o como um poderoso instrumento investigativo sobre o que se faz e como funciona o sistema escolar. Nessa direção, Wagner dos Santos (2002) busca, por meio da problematização realizada por Sacristán (1998), discutir as principais funções que cumpre a avaliação no contexto escolar, sendo elas: função social, poder de controle, funções pedagógicas, função na organização escolar, projeção psicológica e apoio da investigação.

Investigando o processo de ensino-aprendizagem, o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados (ESTEBAN, 2002c, p. 24).

Para Barriga (2002), o objeto da avaliação se baseia em indagar o processo ensino/aprendizagem de um/a aluno/a ou de um grupo. *“Indagación, que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje”* (BARRIGA apud SEPÚLVEDA, 2003, p. 95).

Não priorizamos no “Gráfico de Participação” o resultado final do processo; mas, como prática de investigação, interrogamos a relação ensino-aprendizagem em sua complexidade e buscamos identificar os conhecimentos e desconhecimentos que estão em diálogo. Encontramos, desse modo, no *saber* e no *não-saber*, momentos que interagem na construção de conhecimentos, priorizando o *ainda não-saber*, que envolve os saberes já consolidados e os *não-saberes*, anunciando conhecimentos emergentes, em processo de construção ou novos conhecimentos que se revelam necessários e/ou possíveis (ESTEBAN, 2002c). Todas as respostas, certas ou erradas, eram simultaneamente um ponto de chegada aceitável, posto que mostravam os conhecimentos já elaborados, e um novo ponto de partida, por possibilitar novos questionamentos. A avaliação sobre esses preceitos nos ofereceu elementos para uma melhor compreensão do movimento vivido, individual e coletivo pelos alunos.

A avaliação é um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos. Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui para a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação como ato de reconstrução se constitui em processo formativo para as professoras, articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não-saber; dilemas e perspectivas (ESTEBAN, 2002a, p. 12).

Nessa configuração, avaliar foi essencialmente uma prática de questionar, questionar-se. Foi observar e promover experiências educativas que significassem

provocações intelectuais relevantes na direção da *zona de desenvolvimento proximal* do aluno.

Dessa forma, as perguntas mudam radicalmente de lugar e de importância no contexto escolar. Enquanto na avaliação classificatória, elas ocupam o lugar de verificar, comprovar o alcance de um objetivo ao final de um estudo, de um determinado tempo; na visão mediadora, elas assumem o caráter permanente de mobilização, de provação. Professores e alunos questionam-se, buscam informações pertinentes, constroem conceitos, resolvem problemas (HOFFMANN, 2001, p. 107).

Não obstante, é preciso destacar que não desconsideramos as críticas realizadas no capítulo anterior sobre a centralização nos atributos relacionados a comportamentos e atitudes em detrimento dos aspectos relativos ao conteúdo de ensino ministrados nas aulas de Educação Física; porém, com o processo de resignificação da prática pedagógica da professora, esses atributos constituíram-se como os elementos nodais da intervenção.

Parece-nos, dessa maneira, que o problema não está no *uso* de atributos ético-morais como critérios avaliativos, mas no *uso* desses critérios como instrumento de controle, o que, de fato, não realizamos. Charlot (2001), em estudo realizado em 1997, com jovens de 13 a 17 anos de idade que freqüentavam escolas de bairros de baixa renda da periferia de São Paulo, demonstra que os alunos consideravam como mais significativos para sua formação a aprendizagem relacionada com os valores ético-morais como respeito, solidariedade, amor ao próximo. O autor verificou que os *saberes* escolares usualmente valorizados como os conteúdos específicos das disciplinas curriculares quase não apareciam nos textos dos participantes da pesquisa; segundo Charlot (2001, p. 47), “talvez o pouco valor que os jovens conferem ao aprendizado de conteúdos curriculares não seja resultante do seu ‘desinteresse’, e sim, da sua dificuldade de encontrar um ‘sentido’ para aquilo que os professores ensinam”.

É preciso ainda assumir a singularidade do componente curricular Educação Física diante dos demais componentes curriculares. Schneider e Bueno (2004), em um recente estudo sobre a relação dos alunos com o *saber* compartilhado nas aulas de Educação Física, abre um campo fértil em nossa área de formação, a partir dos estudos de Charlot (2000) em relação às figuras do aprender, ao dimensionar a necessidade de pesquisas que tomam como ponto referencial “o fazer com” os alunos ao invés “do falar de”. Para os autores,

[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a uma saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar (SCHNEIDER; BUENO, 2004, p. 16).

Dessa forma, a Educação Física não privilegia o *saber-objeto* que pode ser, conforme Charlot (2000), incorporado pela relação epistêmica com a linguagem escrita, mas sim, o *saber* concretizado por meio do domínio de uma atividade, ou na capacidade de utilizar um objeto de forma pertinente, isto é, do não-domínio ao domínio. Para o autor, esse domínio se inscreve no corpo, por isso a necessidade da substituição “do falar de” para o “fazer com” nas aulas de Educação Física.

Os achados dessa fase, denominada de intervenção, indicaram uma avaliação positiva, tanto pela professora de Educação Física como pelos alunos, principalmente no que se refere à organização do trabalho em equipe, o que indicou a possibilidade de continuação do trabalho, como podemos ver na fala dos alunos retirada do grupo focal

Nos trabalhos em grupo com o trabalho em equipe, o respeito mudou a organização, como aprender a jogar melhor, aprender a colaborar com o colega, aprender a conservar os materiais e a cooperar (LUANA).

A organização, o trabalho em equipe, a formação cooperação, ajudar uns aos outros, a maneira de como fazer as aulas ficou melhor (DEVISON).

Se o objetivo da intervenção era fomentar o trabalho em grupo e, ao mesmo tempo, ressaltar os valores e atitudes como cooperação, organização, respeito, podemos afirmar, a partir das falas dos alunos, que esses objetivos foram alcançados. Estabelecemos um outro olhar para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, pautados no *saber-fazer*, no *saber-sentir* e no *saber-refletir*.

Não obstante, os dados coletados da avaliação escrita, realizada com os alunos, também demonstravam uma aceitação positiva do trabalho desenvolvido durante o bimestre, ver avaliação escrita em APÊNDICE K. Assim, a partir das questões objetivas: você achou bom ir descobrindo as formas de trabalhar com o material? O “Gráfico de Participação” ajudou você a ver como estava participando das aulas? O gráfico também ajudou a ver se estava aproveitando as aulas para adquirir mais conhecimentos?; buscamos obter um *feedback* dos alunos. Na primeira

questão, 19 alunos responderem que tinham gostado de trabalhar daquela forma e apenas 1 respondeu que não. Na segunda, 18 alunos responderam positivamente e 2 consideraram que o gráfico não auxiliou na visualização da participação das aulas. Já, na terceira questão, todos responderam positivamente.

Por fim, procuramos ainda perguntar sobre o que os alunos consideravam o mais importante nas aulas de atletismo e quais foram as maneiras utilizadas pela professora para avaliar naquele bimestre. Dentre as respostas à primeira questão, um número significativo de alunos associou a pergunta com o tipo de atividades desenvolvidas na aula de atletismo, o que denota que o próprio *saber-fazer* também ganhou destaque. Assim, 8 alunos destacaram como ponto importante o salto em distância, 7 o salto em altura, 6 o arremesso de peso, 6 o arremesso de dardo e 6 a corrida de revezamento. Entretanto, encontramos ainda a menção ao processo de reestruturação realizado com a professora.

A professora ensinou a nós muitas coisas esse bimestre, como o trabalho em grupos na sala e na quadra (ALINE).

Todos os alunos participavam das atividades procurando cooperar e respeitar os colegas. Gostei muito também saber sobre a história da Educação Física e a sua relação com o atletismo (ARIELE).

Quanto aos instrumentos/critérios utilizados pela professora para avaliar os alunos, encontramos a citação na maioria das provas escritas de todos os instrumentos utilizados e dos critérios selecionados para as aulas práticas, como podemos ver nas transcrições de algumas frases

A professora utilizou a prova escrita e o gráfico de participação, olhou ainda o desenho sobre história e o questionário realizado no caderno sobre a corrida (CLEBERSON).

A professora avaliou com o gráfico que ajudou muito para ver se a pessoa estava participando das aulas de atletismo e usou também o desenho, a prova escrita e o questionário e o festival de atletismo (JACKSON).

A professora avaliou com o gráfico a participação, o respeito, a organização das equipes e a cooperação, além do caderno e da prova escrita (TALIANE).

Como podemos perceber, além do “Gráfico de Participação” e da prova escrita, utilizamos ainda, como instrumento avaliativo, o desenho sobre a história da Educação Física e o questionário sobre os textos “Faça a coisa certa” e o texto “Pé na Tábua”, ambos publicados na Revista Boa Forma. Tanto o texto de história como os da Revista Boa Forma encontram-se em APÊNDICE L, M e N respectivamente.

Esses textos foram lidos e discutidos com os alunos na chamada aula em sala. Na verdade, tentamos selecionar um conteúdo, nessas aulas, que pudesse estabelecer alguma relação com as aulas de atletismo. Desse modo, com base no texto de História da Educação Física, a professora solicitou que os alunos expressassem em forma de desenho as diferentes atividades físicas realizadas ao longo da história, ver desenho em APÊNDICE O e, a partir desses desenhos, fomos estabelecendo relações com a aula de atletismo como, por exemplo, a corrida, o arremesso de lança realizado na antigüidade etc. Já nos textos “Faça a coisa certa” e “Pé na Tábua”, a professora procurou elaborar um questionário sobre os principais cuidados que devem ser tomados na caminhada e corrida, elementos fundamentais na aula de atletismo.

É importante ressaltar que ambas as atividades foram “cobradas” também na avaliação escrita, no caso do questionário, foi permitida a consulta do caderno e do próprio texto. Com isso, buscamos, nessa avaliação, contemplar o conteúdo de atletismo, história da Educação Física, e os textos sobre corrida e caminhada, ou seja, todos os conteúdos trabalhados no terceiro bimestre. A avaliação escrita, ao contrário do capítulo anterior em que se abordou somente parte dos conteúdos específicos do esporte Voleibol, serviu como síntese do trabalho realizado durante todo o processo de intervenção. Procuramos também questionar as *estratégias* metodológicas utilizadas a partir da reestruturação da prática pedagógica da professora de Educação Física, como vimos na discussão sobre o *uso* “Gráfico de Participação” enquanto instrumento de avaliação.

Embora tenhamos definido como instrumento avaliativo a revisão da prova escrita, a professora, após a correção, destacou não haver essa necessidade, já que os alunos não tiveram dificuldades em fazer essa avaliação. Dessa maneira, foram utilizados os seguintes instrumentos: “Gráfico de Participação” 5 pontos; avaliação escrita 2 pontos; questionário 1 ponto; desenho sobre a história da Educação Física 1 ponto; 1 ponto da participação no festival de atletismo. Dentre esses instrumentos, é preciso mencionar que procuramos privilegiar o “Gráfico de Participação”, posto que ele foi realizado pelos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à aula em sala, diferentemente dos achados sistematizados no capítulo anterior, quando eram utilizados para abordar somente os eixos temáticos, com o processo de reestruturação da prática pedagógica da professora, essas aulas ganharam novos contornos. Procuramos, então, incluir para além dos

eixos temáticos outros conteúdos de ensino como a História da Educação Física e outros textos. No entanto, decidimos, com essa nova estruturação, abordar o eixo temático “Formação do Povo Brasileiro”⁸⁶ a partir dos problemas concretos vivenciados durante o desenvolvimento das aulas, ou como denominamos no capítulo anterior “de dentro para dentro”, como podemos ver na descrição a seguir

Os alunos ficaram calados. A professora entrou na sala e pediu para que os alunos pegassem o gráfico de participação, nesse meio tempo um dos alunos chamou o outro de ‘churrasquinho’, a professora aproveitou esse momento para fazer um gancho com o eixo temático daquele bimestre, dizendo: ‘A maioria aqui na sala é negra e se você não percebeu também é, eu não vejo nenhum problema nisso, contudo vejo problema em você chamar seu colega de churrasquinho. Temos que ter muito orgulho da nossa cor, já que quem construiu esse país foram os negros e os maiores jogadores de qualquer esporte que vocês pegarem, como no atletismo são negros. Nosso país é em sua maioria formado de negros, temos que amar e se orgulhar do que nós somos. Vocês viram o primeiro mural que está no corredor, ele demonstra claramente o que estou falando, já que representa os artistas, jogadores, modelos negros famosos’.



Foto 25 – Mural eixo “Formação do Povo Brasileiro”

Mesmo tendo conseguido abordar o eixo temático, é preciso ressaltar a extrema dificuldade encontrada em estar articulando esses eixos com o próprio conteúdo ministrado pela professora de Educação Física. Numa análise mais profunda desse fato, entendemos que a própria escolha do modo pelo qual deveríamos estar abordando o eixo temático dificultou essa aproximação. No entanto, diante dessa dificuldade, selecionamos para leitura e discussão com a professora de Educação Física o livro “Criar Currículo no Cotidiano” de Nilda Alves *et al.*.

Diante da leitura do livro, a professora foi percebendo que não havia uma única forma de se materializar o “currículo em rede” no cotidiano escolar e que o modo escolhido pela escola era uma dentre várias formas de materializá-lo. Nesse

⁸⁶ Esse eixo temático foi escolhido pelos professores em reunião com a Pedagoga da escola para ser trabalhado no terceiro bimestre, objetivando ainda como pano de fundo resgatar a auto-estima dos alunos.

contexto, é importante elucidar que a idéia não era estabelecer fórmulas de como fazer, mas sim, apresentar alguns exemplos do modo como isso é possível, haja vista que, ao falar na proposta curricular em rede,

[...] não estamos falando de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo resignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas (ALVES *et al.*, 2002, p. 41).

Além disso, é preciso levar em consideração a singularidade de cada professor em estar materializando os eixos temáticos em sua prática pedagógica; visto que, como demonstramos para a professora de Educação Física, o fato de estar trabalhando com os eixos temáticos por meio dos problemas concretos vivenciados nas aulas não significava que os demais professores estavam trabalhando da mesma forma. Entretanto, dois fatos tornavam-se evidentes para a professora, no momento da leitura do livro, para fortalecer a tessitura da proposta curricular em rede adotada pela “Escola Vitória”: era preciso criar espaço/tempo dentro do cotidiano escolar para a realização de uma avaliação coletiva dos professores e do corpo pedagógico da escola sobre o modo pelo qual esse “currículo em rede” está sendo materializado; como também, era preciso fornecer ferramentas teóricas que auxiliassem a escola a refletir sobre essa proposta e, a partir dessa reflexão, delinear novas linhas de ações.

Como podemos observar, as reflexões realizadas pela professora de Educação Física (P2) indicavam a necessidade de um *saber-fazer* coletivo para melhorar o modo como o “currículo em rede” estava se materializando no cotidiano da escola investigada, o que fugia, na verdade, aos contornos delimitados do objeto de estudo presentes neste trabalho. No entanto, é oportuno mencionar que essas reflexões foram encaminhadas à Pedagoga da escola e foi recomendada a leitura do livro “Criar currículo no cotidiano” de Nilda Alves *et al.* (2002), para ser discutido com todos os professores. Porém, como estava no final do ano, a Pedagoga achou mais propício incluir a leitura e discussão do livro no cronograma de estudos para o ano de 2004.

Por fim, objetivando concluir o processo de intervenção, resolvemos ainda realizar um Festival de Atletismo, inspirado na leitura de Brasileiro (2002).⁸⁷ Nossa intenção era envolver toda a escola; para isso, foi necessário que o outro professor de Educação Física nos auxiliasse na organização das equipes, sobretudo nas turmas dele. Como havia trabalhado no 1^a bimestre com atletismo, o professor aceitou a proposta. Diante disso, mostramos como estavam sendo organizadas as aulas práticas de atletismo e que pretendíamos, na verdade manter no festival a mesma sistematização, inclusive colocando como critério de pontuação a organização, o cumprimento das tarefas e a cooperação com os colegas, procurando romper com os preceitos do esporte institucionalizado e, ao mesmo tempo, estimulando a participação de todos os alunos. Após a conversa com o professor de Educação Física, fomos falar com a Pedagoga sobre o Festival, ela então sinalizou a possibilidade de realizá-lo na semana da criança, já que estávamos no início de outubro.

Inspirados no “Gráfico de Participação”, construído coletivamente com a professora de Educação Física, elaboramos um “Gráfico de Participação” para o Festival com os seguintes itens: as equipes, as modalidades e seus respectivos participantes, os critérios avaliativos e sua pontuação, de acordo com o APÊNDICE P. Como havíamos convidado os demais professores a participarem do Festival, assumindo cada um a responsabilidade de uma turma, resolvemos envolvê-los no preenchimento do Gráfico com os alunos. Assim, deveriam, com base nas equipes formuladas pelo outro professor de Educação Física (P3), definir quais alunos iriam participar das modalidades selecionadas para o Evento, bem como, no momento de sua realização, acompanhar as turmas e suas respectivas equipes, como podemos observar nas fotos a seguir.

⁸⁷ Brasileiro (2002), ao apresentar uma proposição sobre o conteúdo curricular Dança, no interior da disciplina Educação física, com nexos em referências da teoria crítica da Educação, sistematiza juntamente com os alunos um Festival de Dança.



Foto 26 – Organização das equipes com os alunos



Foto 27 – Participação dos professores no Festival

De posse desse Gráfico, sistematizados pelos professores, organizamos um outro “Gráfico de Participação” contendo todas as modalidades e seus participantes (APÊNDICE Q).

Pensando no tempo/espço escolar, organizamos o Festival em dois dias e dividimos a escola em dois grupos 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, desse modo, os grupos iriam participar em dias separados. Ainda no que se refere a essa questão, resolvemos fazer um recorte nas modalidades vivenciadas durante o processo de intervenção ficando com: corrida de velocidade, corrida de revezamento, salto em distância, arremesso de peso, arremesso de dardo. Embora tenha sido planejado esse recorte, é preciso ressaltar que, no momento da efetivação do Festival, tivemos de eliminar as atividades de salto em distância e salto com vara, pois não houve tempo hábil para tal.



Foto 28 – Corrida de velocidade



Foto 29 – Corrida de revezamento



Foto 30 – Arremesso de dardo



Foto 31 – Arremesso de peso

Como podemos ver na foto abaixo, um outro procedimento adotado para realização das corridas de velocidade e revezamento, com o intuito de resolver o problema do espaço escolar, foi solicitar a interdição da rua.



Foto 32 – Interdição da rua para o Festival

A análise do Festival, a partir das falas dos alunos da 7ª A no grupo focal, foi muito positiva; posto que, além de evidenciar uma enorme satisfação em estarem realizando as atividades, conseguiram apresentar as idéias centrais do que foi proposto para o evento, isto é, possibilitar a integração da escola e a participação dos alunos nas atividades propostas, sem a preocupação com o *saber-fazer* técnico

Eu gostei muito de estar participando das atividades com os colegas de outras turmas (JUNIOR).

Foi muito bom o festival porque todos puderam participar, só não participou quem não quis mesmo! Na minha turma todo mundo brincou (CLAUDIA).

Só ficou de fora quem não veio nos dias e quem não quis participar, mas todos tiveram oportunidade (JOEL).

Eu adorei o torneio porque deu oportunidade de estar competindo com outras salas e de todos os alunos estarem participando (ALINE).

Com base na fala de Aline, procuramos questionar qual o sentido da palavra competição expresso por ela. Para a aluna, o sentido dessa palavra está associado “a uma brincadeira entre as classes participantes do festival”. Objetivando ainda elucidar essa questão, resolvemos traçar um paralelo com os jogos promovidos pela Prefeitura Municipal de Vitória, perguntando, dessa maneira, se havia alguma relação entre esses dois eventos.

Na Prefeitura de Vitória, só pode jogar o time selecionado da escola (VITOR).

Aqui na escola não teve seleção dos melhores jogadores para formar os times, todo mundo participou (PEDRO)!

Não é a mesma coisa não porque lá eles estão competindo para ganhar medalha, troféu e a gente não! A gente estava fazendo uma brincadeira onde todos participaram. Aqui ganhava, na verdade, quem se organizava melhor, quem trabalhasse em grupo, quem respeitasse o colega. Aqui também os materiais foram todos construídos na escola e improvisados (ALINE).

Como podemos observar, os alunos conseguiram estabelecer a diferenciação, a partir da análise dos dois eventos, do sentido de competição realizado no Festival de Atletismo, associando esse evento à brincadeira, à participação, à cooperação e ao respeito. É relevante destacar que esses três últimos estavam justamente associados com os critérios de avaliação do Festival.

De fato, foi possível perceber que as transformações didáticas realizadas na prática pedagógica da professora de Educação Física foram preponderantes para

tornar acessível a vivência da modalidade esportiva atletismo a todos os alunos envolvidos no processo. Portanto, essa transformação contribuiu para legitimar um esporte da escola, que buscava em seu cerne promover a participação de todos, garantindo a cooperação e o respeito à singularidade de cada um.

De forma geral, o Festival de Atletismo aconteceu com grande envolvimento dos alunos em sua realização, bem como de todos os professores da Escola investigada. Na verdade, com esse evento, apresentamos à comunidade escolar uma síntese do processo de intervenção realizado com a professora de Educação Física. Além disso, permitiu também a própria vivência dos demais professores e alunos nesse processo.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: 'Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento' (BROOK, 1995, p. 15).

Este estudo originou-se da necessidade encontrada na área em realizar pesquisas empíricas sobre avaliação nas aulas de Educação Física escolar, objetivando indicar novos caminhos e alternativas para essas práticas. À medida que mergulhávamos na correnteza da imprevisibilidade do cotidiano escolar, com o cotidiano, percebíamos que a escola selecionada para a pesquisa estava procurando implementar uma proposta curricular denominada de “currículo em rede” e que a avaliação estava ligada a essa proposta. Assim, o estudo buscou investigar as práticas avaliativas realizadas nas aulas de Educação Física no contexto da proposta curricular da escola. De igual modo, os achados sistematizados, na fase denominada de mergulho, evidenciavam que a proposta curricular da escola, bem como a prática pedagógica da professora investigada, estavam em processo de construção e que, naquele momento, seria necessário, para não recairmos na própria crítica dos estudos de denúncia, ampliar a pesquisa do mergulho à intervenção na prática pedagógica da professora de Educação Física.

No desenvolvimento desta pesquisa, demonstramos que a construção e implementação da proposta curricular em rede adotada pela “Escola Vitória” emergiu das experiências concretas vivenciadas pelos *praticantes* escolares — no caso professores, CTA e alunos, procurando solucionar os problemas cotidianos, como evasão escolar e defasagem idade-série. Nessa direção, os professores e a Pedagoga indicaram como ponto crucial para implementação do “currículo em rede” as experiências vivenciadas com a 5ª série F no ano de 2001, embora, na nossa

leitura, as experiências alternativas realizadas pela escola desde o ano de sua municipalização 1998 já caminhassem nesse sentido. Diante dos resultados obtidos com a 5ª série F e no ano de 2002 com a 6ª série A, o CTA da “Escola Vitória”, coletivamente com os professores, decidiram ampliar essa proposta para toda a escola no ano de 2003.

Quanto à possibilidade metodológica de materializar a proposta curricular em rede no cotidiano, a escola optou pelo trabalho orientado por eixos temáticos. A partir, então, dos problemas cotidianos vivenciados nos contextos da escola investigada, os professores e CTA selecionavam os eixos temáticos a serem trabalhados no bimestre. A idéia central era, por meio desses temas, atingir transversalmente e transdisciplinarmente todo *corpus* de conhecimento que constitui os *saberes* escolares, conectando todas as historicamente denominadas disciplinas curriculares e procurando romper com a idéia de compartimentalização de conhecimento e especialização de *saber*.

De fato, foi possível perceber que os professores procuravam materializar a proposta adotada pela escola de diferentes formas. Na verdade, encontramos na descrição dos *usos* desses eixos pelo menos três *maneiras e artes de fazer* diferentes: eixos temáticos articulados aos conteúdos comuns de área; eixo temático paralelo e distinto ao conteúdo de acordo com o contexto da aula; e, inclusão dos eixos temáticos nos conteúdos, por meio da abertura de espaços dentro do próprio conteúdo ministrado. Dessa forma, os professores, no *uso* dos eixos temáticos decididos coletivamente, foram nas *maneiras e artes de fazer* imprimindo sua singularidade e criando, o que Certeau (1994) denomina de *cultura ordinária*.

[...] A cultura é antes de tudo uma ciência prática do singular, que toma às avessas nossos hábitos de pensamento onde a racionalidade científica é conhecimento do geral, abstração feita do circunstancial e do acidental. À sua maneira humilde e obstinada, a cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular [sic], de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e suas técnicas de uso em função desses critérios (CERTEAU e GIARD, 1996, p. 341).

Todavia, independentemente do modo pelo qual o “currículo em rede” estava se materializando no cotidiano escolar, os professores foram unívocos ao afirmarem a necessidade de uma articulação maior entre os conteúdos de ensino, os eixos temáticos e os diferentes componentes curriculares. Não obstante, era preciso, de acordo com nossas reflexões, estabelecer uma outra relação com os

tempos/conteúdos/avaliações. De igual modo, era necessária a criação ou ampliação de espaços/tempos para a *sistematização coletiva* (MARTINS, 2002) entre os professores.

Nesse contexto, indicamos para linhas de ações futuras da “Escola Vitória” a necessidade da construção ou reorientação do espaço/tempo já existente para que os professores, juntamente com o CTA, possam compartilhar o modo como estão trabalhando, suas inquietações, dificuldades e soluções para, a partir desse mapeamento, recorrer novamente à teoria a fim de possibilitar novas reflexões e propor alternativas que se transformem em novas práticas, ponto de partida para outras indagações. Sinalizamos, desse modo, a necessidade de a escola investigada promover a tessitura, como diria Alves *et al.* (2002), das tantas redes traçadas cotidianamente pelos professores em seu fazer pedagógico diário e que, no momento da pesquisa, encontravam-se submersas. É oportuno ressaltar, como já indicamos no capítulo “A necessidade de ampliação do estudo: do mergulho à intervenção”, que uma boa base teórica para discussão sobre a proposta curricular em rede e sua materialidade pode ser encontrada na obra “Criar Currículo no Cotidiano” de Nilda Alves *et al.* (2002).

No que se refere exclusivamente aos estudos teóricos, evidenciamos a necessidade de trabalhos empíricos que discutam sobre a materialidade do “currículo em rede” nos *saberes e fazeres* do cotidiano escolar. É fundamental, ainda, de acordo com nossa leitura, pela diversidade de referenciais teóricos utilizados nas pesquisas sobre rede de conhecimento e conhecimento em rede, advindos de diferentes áreas como Deleuze e Guatarri da Psicologia, Foucault e Wittgenstein da Filosofia, Certeau, Santos e Morin da Sociologia, Lefebvre da História e Maturana e Batson da Biologia, analisar com maiores detalhes os diferentes *usos* (CERTEAU, 1994) e apropriações que estão sendo feitos desses autores.

Focalizando nossas análises nas práticas avaliativas realizadas pela professora de Educação Física, percebemos que ela procurava, em suas aulas, avaliar: o conteúdo específico de ensino por meio da avaliação escrita e sua correção; a participação dos alunos utilizando como instrumento auto-avaliação criterial e assiduidade; e o eixo temático valendo-se dos trabalhos em grupo. Essas avaliações eram realizadas ao longo do processo com o objetivo de promover uma verificação da aprendizagem e sua quantificação.

Assim, apesar de encontrarmos avanços como o *uso* da auto-avaliação criterial e o *uso* da correção da avaliação escrita como instrumentos avaliativos, os mesmos continuavam, em seu cerne, mantendo a lógica de classificação/controle do exame tão criticada nos trabalhos de denúncia.

Mesmo considerando a singularidade das *maneiras e artes de fazer* (CERTEAU, 1996) da professora de Educação Física, é mister enfatizar que essas práticas estavam articuladas com a proposta de avaliação construídas coletivamente no início do ano de 2003 pelos professores e CTA para verificação de rendimento escolar e sua quantificação e que se aproximavam dos estudos teóricos no campo da avaliação denominados de *avaliação formativa*.

Em face das discussões colocadas em voga, sinalizamos que a resignificação dos modelos e instrumentos avaliativos em consonância com as novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas pela *avaliação formativa* continuam contribuindo para a manutenção da lógica de classificação/controle do exame. O problema desse tipo de avaliação reside justamente na centralização da aprendizagem por meio dos objetivos desejáveis. Nesse caso, a *avaliação formativa* acabava trabalhando com o *saber* e *não-saber* do aluno, não levando em consideração o processo em desenvolvimento, ou como diria Esteban (2002a, c), o *ainda não-saber*. Para Barriga (2002), essa perspectiva teórica apresenta mais elementos modernizadores do discurso do que transformação na essência de seus princípios epistemológicos sobre educação, aprendizagem e sociedade; visto que, ao se apropriar e resignificar o conceito de *avaliação formativa*, oriundo das teorias da psicologia comportamental, ainda se encontra de certa forma a elas ligada. Apesar de reconhecermos as críticas colocadas em voga no tocante específico à *avaliação formativa*, entendemos ser preciso, em estudos futuros, ampliar a discussão sobre os diferentes *usos* desse tipo de avaliação no cotidiano escolar, bem como sobre os fundamentos epistemológicos que lhe dão suporte.

Numa análise mais micro, foi possível identificar a relação existente entre a prática avaliativa com os demais elementos que compõem a prática pedagógica da professora de Educação Física, de igual modo, foi possível, também, à luz das discussões apresentadas por Tardif (2002), identificar os diferentes *saberes* que, ao serem mobilizados, tecem a prática pedagógica da professora.

Desse modo, percebemos, com base na avaliação escrita, na auto-avaliação, nos trabalhos em grupo e por meio da organização metodológica realizada pela

professora, uma centralização nos conteúdos específicos da área de Educação Física, sobretudo o esporte, nos eixos temáticos e na participação dos alunos.

Dentro dessa organização metodológica, a professora destinou um espaço/tempo específico para trabalhar com os eixos temáticos denominados de aula em sala. Foi possível, então, identificar pelo menos duas maneiras do trabalho com os eixos, ou seja, o conteúdo articulador era trazido de fora para dentro por meio de situações externas e/ou de dentro para dentro, a partir de problemas vivenciados durante as aulas de Educação Física.

A tentativa de articular os eixos temáticos com os conteúdos comuns da área de Educação Física a partir dos problemas concretos vivenciados durante as aulas e o uso das atividades dos eixos temáticos enquanto processos avaliativos indicavam a possibilidade de uma tessitura maior entre ambos. Apesar desse avanço, acreditávamos ser preciso fortalecer essa articulação para além de momentos pontuais previamente traçados e/ou do surgimento de “brechas” dentro do conteúdo de ensino específico.

Com base no processo de negociação estabelecido com os alunos, no qual ficou decidido que, das três aulas de Educação Física, uma seria livre, a professora buscou resolver os problemas de comportamento, falta de envolvimento nas aulas e resistência em fazer aulas em sala e práticas. De fato, percebemos que a aula livre, de acordo com os contornos estabelecidos para sua realização, acabava funcionando como um forte mecanismo de controle tanto pela professora como pelos alunos. Outro fato observado nessa aula era que todos os alunos se organizavam e participavam das atividades selecionadas por eles, sem necessitarem da intervenção da professora. Nossas reflexões para explicar tal fato caminhavam no sentido do conceito *implicar-se* elaborado por Barbier (2002) e foram fundamentais para o momento da intervenção.

Por fim, embora a professora de Educação Física reconhecesse a existência, nas aulas práticas, de um esporte educacional em contrapartida a um esporte de rendimento, ou como foi denominado neste trabalho de um esporte da escola e um esporte na escola, em suas *maneiras e artes de fazer*, encontrávamos como elementos norteadores para o esporte educacional os preceitos do esporte de rendimento, o que na nossa leitura gerava um conflito entre as intenções manifestadas pela professora no trato das aulas de Educação Física e sua materialidade no cotidiano. Dessa forma, o conteúdo esporte dentro dos preceitos

apresentados não parecia ser a melhor opção para uma professora preocupada com o resgate dos valores ético-morais.

No entanto, a partir da leitura de Tardif (2002), percebemos que o modo como a professora trabalhava suas aulas práticas estava associado aos *saberes provenientes da formação escolar anterior*, saberes oriundos da prática pedagógica da formação profissional e aos *saberes procedentes de sua própria experiência na profissão docente*, em contrapartida, a focalização no resgate dos valores ético-morais estava imbricada aos *saberes pessoais como a família*.

Diante do exposto e da vontade manifestada pela professora de Educação Física em estar resignificando sua prática pedagógica, principalmente as aulas práticas, resolvemos delinear linhas de ações balizadoras da chamada intervenção.

Seguindo a organização metodológica realizada pela professora (aula em sala, aula livre e aula prática) e tomando como referencial teórico norteador os momentos da metodologia de *sistematização coletiva do conhecimento* (MARTINS, 2002), buscamos refletir sobre suas ações práticas e, por meio delas, procuramos instrumentos e referências teóricos que pudessem auxiliá-la na reestruturação pedagógica de suas aulas.

Partindo, então, da necessidade de resignificar a prática pedagógica da professora de Educação Física no sentido de propiciar uma *transformação didático-pedagógica do esporte* que fosse condizente com o resgate dos valores ético-morais, aproximamo-nos dos estudos de Soares *et al.* (1992) e Kunz (1998, 2001). Uma análise desse processo sinaliza que a reestruturação/resignificação pedagógica da professora, sobretudo a partir da leitura dos trabalhos de Kunz, foi essencial para promover uma ruptura com o *saber-fazer* técnico imprimindo um *saber-construir*, um *saber-vivenciar* e um *saber-refletir* sobre o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física.

Com o novo direcionamento, construído coletivamente com a professora, fomos percebendo que a aula livre, nos moldes como era praticada, ao invés de apresentar-se como solução, acabou por se tornar um problema. De fato, com a reestruturação/resignificação da prática pedagógica, a professora sentiu necessidade de reestruturar também a aula livre. Retomando o conceito de *implicar-se*, elaborado por Barbier (2002), resolvemos convidar os alunos a participarem como sujeitos ativos desse processo, quando escolheram uma gama de atividades para serem vivenciadas nas aulas, ultrapassando o que era habitualmente realizado

nessas aulas antes da intervenção, isto é, futebol para meninos, queimada para meninas e voleibol misto.

Os achados sistematizados dessas inovações não só indicaram a possibilidade de reorganizar as aulas livres, mas também tomá-las como referencial para reestruturações futuras da prática pedagógica da professora. Desse modo, a aula livre que, inicialmente, apresentou-se como um problema central para a reestruturação pedagógica da professora, no final do processo da intervenção, constituiu-se como uma grande possibilidade para delineamento de novas alterações.

No que se refere à aula em sala, procuramos discutir e articular conteúdos que fossem condizentes com as aulas práticas. Nesse sentido, as aulas em sala não se caracterizavam mais como um espaço/tempo específico para se trabalhar o eixo temático, mas sim, trabalhar com o conteúdo da área de Educação Física.

Por mencionarmos os eixos temáticos, é preciso admitir a dificuldade encontrada para tecer de fato a articulação entre os eixos e os conteúdos de Educação Física. Na nossa visão, o próprio caminho escolhido para tal não possibilitou essa articulação. Entretanto, a leitura do livro “Criar currículo no cotidiano” de Nilda Alves *et al.* (2002) revelou a emergência, tanto por parte da professora de Educação Física como de toda a escola, em repensar o modo como está sendo trabalhado o “currículo em rede”.

As questões colocadas pelo debate da metáfora do conhecimento como rede exigiram uma profunda e abrangente reflexão sobre o estatuto dos processos de avaliação educacional (MACHADO, 1995). De fato, como avaliar redes de significados, com seus feixes de relações de natureza variada, multiplamente articulados, constituindo malhas irregulares em permanente transformação? Como estimar o valor de uma rede?

Entendemos que, apesar das devidas nuances teóricas entre o conceito de *avaliação mediadora* e *avaliação como prática investigativa*, ambas se constituíram como referenciais extremamente profícuos para pensarmos a avaliação na perspectiva do “currículo em rede”, uma vez que promoveram a incorporação da diversidade, mostraram a importância da heterogeneidade no processo ensino-aprendizagem e conectaram-se à idéia da avaliação como uma prática de inclusão e de investigação. Esses conceitos constituíram-se como um

[...] instrumento significativo para explorar a diversidade de conhecimentos e a pluralidade de processos para sua construção, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores. Implicam um professorado que reflete sobre sua ação articulando um diálogo permanente em que se entrecruzam a teoria e a prática (ESTEBAN, 2002c, p. 164).

Assim, o enfoque da avaliação nas aulas de Educação Física mudou. O importante não era a atribuição de nota ou conceito, interessava coletivamente a compreensão do processo ensino-aprendizagem, focalizando o desenvolvimento, o *vir a ser* dos *praticantes* escolares participantes desse processo, para que assim pudessemos favorecer o *ainda não-saber* e permitir, por seu turno, a ampliação do conhecimento.

Também mudou o sujeito da avaliação. Este era um processo compartilhado que buscava contribuir para uma melhor compreensão de como o “outro”, parceiros no processo pedagógico, compreende, aprende, ensina; o que aprende, ensina, sabe e não sabe, não ao final de um percurso, mas enquanto realizava as atividades ao longo do bimestre. Aqui, a avaliação focalizava o desconhecido, porém, não como registro da incapacidade, mas como *locus* potencial de ampliação, individual e coletiva, do conhecimento. A avaliação como prática de investigação articulada com a idéia da *avaliação mediadora* oferecia visibilidade ao processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução dos conhecimentos de todos que participavam da relação pedagógica (ESTEBAN, 2003b).

Tomando a avaliação como *prática investigativa* e o professor enquanto mediador do processo aprendizagem/desenvolvimento, centrando-se, sobretudo no desenvolvimento do aluno, anunciamos uma outra perspectiva de avaliação. Perspectiva esta entendida como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, no *vir a ser*, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não havia a preocupação de rotular as respostas como erro ou acerto, mas sim, identificar os *saberes* e os *ainda não-saberes* em desenvolvimento. Nesse caso, a pretensão da medida cedia espaço para a intenção *indiciária*, segundo o conceito da palavra realizado por Ginzburg (1989). A tarefa do avaliador se constituía, portanto, em um permanente exercício de interpretação de *sinais*, de *indícios*, a partir dos quais manifesta juízo de valor.

O desafio posto por essa perspectiva teórico-metodológica foi

[...] construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos

sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos [...] (ESTEBAN, 2002a, p. 24).

No entanto, foi preciso um esforço coletivo para que tal proposta se materializasse no cotidiano escolar, posto que, como salienta Sacristán (1998, p. 376),

[...] a forma de melhorar a avaliação nas escolas, antes de ser um problema de técnicas, é um problema de auto-análise, depuração e formação desse esquema de mediação em cada professor e no *ethos* pedagógico-coletivo que se instala nas escolas e nos estilos de ensino que caminham em diferentes níveis e modalidades do sistema educativo. Por meio desses mediadores se reproduzem as ideologias pedagógicas, o conceito de conhecimento relevante, o que são processos valiosos de aprendizagem e as relações sociais dominantes (grifo do autor).

A compreensão, portanto, dos novos rumos da prática avaliativa da professora de Educação Física a partir da intervenção exigiu a reflexão sobre e na ação individual e, principalmente uma reflexão conjunta com o pesquisador, já que, como afirma Morin (2000, p. 19), essa compreensão é um compromisso a ser assumido coletivamente

Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto, [...] inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (grifo do autor).

Este debate nos ajudou a buscar outros balizadores para a prática da avaliação mais favorável à concepção do curricular em rede adotada pela “Escola Vitória”. Porém, segundo Machado (1995), e estamos de acordo com ele, nesse terreno, quase tudo está por ser realizado. Desse modo, apesar de existirem experiências recentes caminhando nessa perspectiva, dentre as quais destacamos os estudos de Esteban e Barriga, indicamos a necessidade de trabalhos empíricos que venham a discutir a avaliação dentro da proposta curricular em rede; de igual modo, evidenciamos também a necessidade de ampliarmos a discussão e o *uso* da avaliação como *prática investigativa*.

Por fim, ao estudarmos o cotidiano, com o cotidiano, abandonando uma lógica e processos do classificar/hierarquizar/separar/agrupar, para fazer *uso* da lógica da prática cotidiana possibilitou-nos identificar os diferentes *usos* que foram feitos do currículo e da avaliação escolar e como eles assumiram papéis diversos de acordo com o contexto. De igual modo, permitiu a reestruturação da prática pedagógica da

professora de Educação Física a partir dos elementos considerados nodais em sua própria prática. Sinalizamos, assim, a necessidade, a partir das nossas leituras das produções teóricas na área de Educação, de estudos de intervenção com o cotidiano escolar em seus espaços/tempos e que, para isso, é preciso mergulhar com todos os sentidos nesse universo complexo e singular chamado “escola”.

Constatamos, dessa maneira, que, ao olhar/ver/sentir/ouvir o mundo cotidiano sem estarmos presos a uma teoria previamente estabelecida, propiciou-nos vivenciar, em sua concretude, as múltiplas aproximações da prática em sua complexidade singular, e a perceber que nela estão imbricados inúmeros *saberes* incorporados ao longo da nossa história como sujeitos; posto que, como afirmou a Pedagoga da escola investigada, “no cotidiano tudo muda o tempo todo, as coisas acontecem de forma muito acelerada, quando você percebe as coisas já se passaram”.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 22, p. 35-44, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 83-100.

ALEGRE, Atilio de Nardi. **A avaliação em educação física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau**. 1993. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES, Nilda *et al.*. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-38.

_____. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

ALVES, Nilda. Política de formação e aperfeiçoamento do magistério. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 1986. p. 434-437.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda (orgs.); GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 111-120.

_____. **Trajetória em redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.

_____. Uma infinidade de mundos possíveis: fragmentos de um discurso em construção. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, XX., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1997. p. 207-207.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 73-88.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda (orgs.); GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-110.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Uma infinidade de mundos possíveis: fragmentos de um discurso em construção. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20., 1997, **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1997.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; ELIZABETH, Macedo (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ANDRÉ, Marli. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC; Cortez, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ANDRE, Marli (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARRETO, Rômulo Paes. Educação física: avaliação no ensino. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 10, n. 47, p. 59-61, jul./set. 1981.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 51-82.

BATISTA, Marco Antonio Medeiros. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**: Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 1999/2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villa. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.

_____. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. *In*: _____ (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002. p. 113-143.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Tecnologia do eu. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional: lei 58.130/66**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. 1968.

_____. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional: lei 69.450/71**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. 1968.

_____. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica**. Movimento, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CAGIGAL, José Maria. Problemas humanos de avaliação. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 7-10, [s. m.] 1981. Número especial.

CANDAU, Vera Maria F.; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov.1995.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

_____. Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. *In*: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: PROTEORIA, 2001. v. 6, p. 49-84.

CAPINUSSÚ, José Maurício. Organização de competição como forma de avaliação. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 12/14, p. 14-15, [s. m.] 1984.

CECHELLA, João Carlos. A avaliação em educação física: uma nova perspectiva. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 8, p. 65-76, dez. 1991.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In*: _____ (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-32.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber**. Entrevista realizada por Priscilla Ramalho. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>. Acesso em: 13 março 2003.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (org.). **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 215-218.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Editora Autores Associados, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 28-43, jan. 1980.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Os exercícios gymnasticos no Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1870). **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 69-82, set. 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureira de Freitas. **A avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1998.

_____. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; GATTI, Bernadete; SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian de. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. Cap. IV.

_____. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In*: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002. p. 13-42.

_____. **Singular ou plural?** Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME, FAE, UFMG, 2000.

DAVIS, Cláudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

_____. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DESPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de (orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 27-50.

DIECKERT, Jürgen. Avaliação de educação física permanente de professores de educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 147-150, [s. m.] 1981. Número especial.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: _____ (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 7-28.

_____. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 130-137, jan./fev./mar./abr. 2002b.

_____. Alfabetização sob diferentes pontos de vista – avaliação: reconstruindo práticas e redefinindo saberes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003a. p. 81-92.

_____. Por que reprovar nossos alunos e alunas? **Jornal da Educação**, Rio de Janeiro: DP&A, p. 4-5, 1 abril 2004.

_____. Repensando o fracasso escolar. *In*: _____. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Papirus, n. 28, p. 75-86, 1992.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: _____ (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 13-37.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto. **Avaliação da aprendizagem dos alunos do curso graduação em educação física UFSM**. 1996. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. Possíveis caminhos para avaliação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v. 1, p. 162-168.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 93-102.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimento em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 121-150.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 90-129.

_____. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.

_____. O cruzamento das sombras vivido ou a busca pela estabilidade no caos. *In*: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (orgs.). **Psicopedagogia**: alguns hibridismos possíveis. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 137-203.

_____. Os estudos com o cotidiano escolar e a pesquisa em educação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENDIPE, 2004.

FERREIRA NETO, Amarílio *et al.*. **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

FERREIRA, Vera Lúcia Costa; REIS, Cláudio de Macedo; TUBINO, Manoel José Gomes. A utilização do vídeo-tape no modelo Gama Filho de estágio supervisionado, como fator de feedback na auto-avaliação de futuros professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 11, n. 43, p. 4-9, out./dez. 1979.

FERREIRA, Vera Lúcia Costa. Aspectos atuais da avaliação educacional. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 25-27, [s. m.] 1981. Número especial.

FIRME, Thereza Penna. Mitos na avaliação: diz-se que... **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-62, out./dez. 1994.

FLEGNER, Attila Jozsef. Critérios de avaliação escolar em educação física de 11 anos em diante. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 8, n. 30, p. 66-80, abr./jun. 1976.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clariza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 13-26.

FREITAS, Luiz Carlos de. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villa (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002a. p. 83-112.

_____. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 79-94, jun. 2002b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-82.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-42.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa. 4. ed. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 29-50.

_____. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 43-64.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. *In*: _____ (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. *In*: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A 2002. p.105-125.

GAUTHIER, C. *et al.*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIARD, Luce. Cozinhar. *IN*: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 211-332.

GINZBURG, Carlos. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed Editora Ltda, 1.

_____. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INEZ, Ana Marta Aparecida Souza. Avaliação no ensino superior: nas práticas da avaliação as marcas da memória. CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5., 2001, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, 2001.

JOSUÁ, Pedro Henrique. Considerações sobre avaliação em educação física curricular. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 15, p. 22-24, [s. m.] 1985.

KOLLING, Aloysio. Emprego das medidas estatísticas básicas na avaliação da educação física e do desporto. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 8, n. 30, p. 58-65, abr./jun. 1976.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LACERDA, Luiz Lacerda. **Fundamentos para a auto-avaliação como “experiência de si” na prática pedagógica da educação física escolar**. 2001. 214 f. Dissertação (Mestre em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal – lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LOCATELLI, Andréa Brandão; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. A teoria do saber docente na educação e na educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13. 2003, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG: CBCE/Autores Associados, 2003. 1 CD-ROM.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. O desafio da ética na avaliação. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Práticas**

avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 103-107.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. *In*: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato José. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LORENZETTO, Luiz Alberto. Auto-avaliação em alunos de 8ª série: introdução. **Revista Esporte e Educação**, São Paulo, ano VII, n. 44, p. 28-34, set./out. 1977.

LUCKESI, Cipriano. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MACHADO, Nilson José. **Educação, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

_____. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. **Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense**. 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 69-90.

MARCHESI, Regina Sandra. **Avaliação escolar**: verdades, crenças e fecundação de sonhos. 2002. 158 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Pura Lúcia Olivier. **A didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. **Revista Ande**, ano 12, n. 19, p. 23-29, 1993.

MATOS, Sérgio Santana de. Educação física, escola, cidadania e o procedimento metodológico da avaliação. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 65-70, jan. 1993.

MIGLIOGRA, Zuzana *et al.*. Em direção a uma avaliação educativa. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, São Caetano do Sul, v. 1, n. 2, p. 19-24, out. 1987.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MYAGIMA, Cláudio Hiroyoshi. **Avaliação formativa de habilidades desportivas para o basquetebol no contexto da formação do professor de educação física.** 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-55.

_____. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Alves (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-12.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. *In:* ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 119-136.

OLIVEIRA, Marcos Aurelio Taborda de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984):** entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003b.

_____. Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, educação física e negação da experiência do professor. *In:* FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física.** Vitória: PROTEORIA, 2001. v. 6, p. 5-48.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda. Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da educação física brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIII, 2003a. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PALAFIX, Gabriel H. Muños; TERRA, Dinah Vasconcellos. Introdução à avaliação na educação física escolar. **Pensar a Prática – Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./jun. 1998.

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

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1993. cap. VII, p. 171-191.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RAMOS, Viviane de Assis. Políticas públicas e avaliação: onde estamos? Para onde vamos? **Pensar a Prática – Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar**, Goiás, v. 2, n. 1/2, p. 54-100, jun./jun. 1998/1999.

RANGEL, Iguatemi Santos; SOARES, Maria da Conceição Silva. O professor reflexivo. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002. p. 79-118.

RESENDE, Helder Guerra de. Princípios gerais da ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, ano II, n. 4, p. 4-15, [s. m.] 1995.

RODRIGUES FILHO, Antônio Machado *et al.*. A prática avaliativa dos professores de educação física nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 531-536, set. 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMBALDI, Rosiane de Magalhães. **A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Curso de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

ROMBALDI, Rosiane de Magalhães; CANFIELD, Marta de Salles. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 21, p. 31-46, [s. m.] 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. L. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 10, p. 295-351.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o despedício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Eduardo; JARDILIANO, José Rubens. Sociedade em mudança e a cultura avaliativa. **Eccos Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 1-16, jun. 2002.

SANTOS, Soray Giovana dos; GONÇALVES, Gislaine. Avaliação em educação física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá – Paraná. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 75-83, 1996.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio; LOCATELLI, Andréa Brandão. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIII, 2003. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. **A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física**. 2004. PUC, São Paulo, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation: perspectivas on curriculum evaluation. **AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation**, n. 1, Chicago Rand MacNally, n. 1, 1967.

SEPÚLVEDA, Denise. **Avaliação, formação do/a professor/a e fracasso escolar: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

SIEBERT, Raquel Stela de Sá. Avaliação em educação física: uma produção de verdade disciplinar. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 151-157, maio 1995.

SILVA, Alcir Horácio da. **Avaliação e formação de professores de educação física**. 1998. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys. **Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau**. 1993. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade Educação**. São Paulo: Feusp, v. 22, n. 1, p. 11-144, jan./jun. 1996.

_____. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC; Cortez, n. 94, p.43-49, ago. 1995.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de; GATTI, Bernadete;

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian de. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. Cap. III.

STUFFLEBEAM, D. E. **Tipos de evaluación y modelos de evaluación**. Seminário Interamericano de Investigación sobre Sistemas Educativos. San José. 1971.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. *In*: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa *et al.* (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELAMA, Risto. Esquemas conceituais da avaliação na educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, ano 10, n. 36, p. 43-53, jan./mar. 1978.

_____. Significado pedagógico da avaliação em educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 31-36, [s. m.] 1981. Número especial.

VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos cursos de formação de professores de educação física. **ARTUS/Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, [s. a.], n. 9/11, p. 16-17, [s. m.] 1981. Número especial.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças, por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, Celso. Algumas observações sobre a mudança na prática da avaliação. **Revista de Educação AEC**. Brasília, p. 87-98, jan./mar. 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 100-115, jan./jun. 1992.

_____. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Da palmatória à lanterna mágica**: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1879). 2002. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

188 WASELFISZ, Jacobo. Avaliação participativa. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 8, p. 59-66, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Arte Médica, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-307.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objetivo realizar uma sondagem dos possíveis candidatos a participarem desta pesquisa. Gostaríamos de ressaltar que não se pretende, em absoluto, verificar seus conhecimentos e que sua identidade será mantida em sigilo. Desse modo, ficaríamos imensamente agradecidos se suas respostas refletissem a sua prática profissional. Não se trata, portanto, de saber o que deve ou deveria ser feito, mas aquilo que tem sido possível fazer dentro das condições em que você desenvolve suas atividades profissionais.

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
 Endereço (R./Av.): _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ Nº: _____
 CEP: _____ E-mail: _____
 Tel: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
 Data de Nascimento: ____/____/____

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação (curso): _____
 Instituição: _____ Ano: _____
 Monografia (título): _____
 Pós-Graduação
Lato Sensu: Curso/Área: _____ Ano: _____ Instituição: _____
Stricto Sensu: Curso/Área: _____ Ano: _____ Instituição: _____
 Título da monografia, dissertação e/ou tese: _____

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Atividades de docência

3.1 – Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil

Séries(s): _____ Tempo de experiência: _____

Disciplina(s): _____

Instituição: _____

3.2 – Ensino Médio

Séries(s): _____ Tempo de experiência: _____

Disciplina(s): _____

Instituição: _____

3.3 – Outras experiências profissionais

4 LEVANTAMENTO DE INTERESSE

4.1 Possui interesse em participar como sujeito da pesquisa em questão?

() SIM

() NÃÃO

4.2 Qual a sua disponibilidade para encontros com o pesquisador (locais, dias, horários)?

4.3 Possui registros da prática docente e ou arquivos de atividades desenvolvidas durante trajetória profissional?

5 QUESTÃO ABERTA

Realize um breve histórico, procurando registrar a sua prática pedagógica, destacando os seguintes pontos: procedimentos didático-pedagógicos (atividades, metodologias, recursos didáticos, utilização de referencial teórico) utilizados por você ao ministrar a disciplina de Educação Física, qual a metodologia e os instrumentos metodológicos utilizados para a avaliação; por que avalia e o que avalia?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista utilizado com a Pedagoga

- 1 A partir de quando começou a ser implementada a proposta “currículo em rede”?
- 2 Quais os motivos que levaram a escola a trabalhar com essa proposta?
- 3 A escola, pelo que pude observar, em seus Planos de Trabalhos Anuais, sempre teve uma preocupação de desenvolver projetos para tentar resolver seus problemas. Como e quando são realizados esses projetos? Para quem eles são destinados (alunos, pais e/ou professores)? Quais são seus resultados?
- 4 No que se refere ainda aos projetos realizados pela escola, percebi, ao ler os Planos de Trabalhos Anuais da Escola, que foi construído um projeto chamado de “Currículo e Formação de Educadores” para discutir a proposta curricular em rede. Como foi realizado esse projeto na prática cotidiana? Vocês leram algum material bibliográfico durante os encontros?
- 5 A escola do eixo temático a ser abordado pelos professores na proposta curricular em rede é realizado por quem geralmente?
- 6 Como é feita a avaliação na escola? Quais os instrumentos utilizados e quais os critérios?

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista em dupla utilizado com as professoras de Educação Física (P2 e P13)

- 1 Como era a escola no momento da Municipalização no que se refere ao espaço físico, corpo docente e discente?
- 2 Como foi construída a proposta curricular em rede?
- 3 Qual e como é a participação dos professores de Educação Física na Proposta do “currículo em rede” da escola?
- 4 Há alguma Proposta Pedagógica organizada pelos professores de Educação Física da Rede Municipal e/ou na Escola?
- 5 Quais são os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física e como, onde, quando e por quem eles foram planejados?
- 6 Em seu entendimento, a avaliação no processo educacional tem importância? Por quê?
- 7 Como é pensada e realizada a avaliação nas aulas de Educação Física? O que é feito com esse resultado?
- 8 Quais instrumentos você utiliza para avaliar seus (suas) alunos (as), sua disciplina?
- 9 Para quê avalia e o que é avaliado?
- 10 Em que momento é realizada a avaliação e quem avalia?
- 11 Há alguma experiência de avaliação que tenha marcado sua trajetória acadêmica e que se revela em suas ações docentes e em suas práticas de avaliação hoje?
- 12 Quais as dificuldades encontradas para elaboração e realização da avaliação e quais os procedimentos realizados para tentar superá-las?

APÊNDICE D

Temas geradores do grupo focal com os professores

- 1 O que vocês entendem como “currículo em rede”?
- 2 Como ele se materializa na prática pedagógica de vocês?
- 3 Quais as dificuldades e problemas encontrados?
- 4 Que possíveis soluções podemos indicar para os problemas mencionados?
- 5 Na concepção de vocês, o que precisa ser aprofundado para dar mais visibilidade a esse “currículo em rede”?

APÊNDICE E

Roteiro da entrevista realizada com a professora de Educação Física (P2)

- 1 Relate um pouco sobre a sua experiência enquanto aluna de Educação Física?
- 2 Destacando o que a marcou positivamente e negativamente a sua formação?
- 3 Quais os motivos que a levaram a fazer o curso de Licenciatura em Educação Física?
- 4 Realize um breve histórico procurando registrar suas experiências enquanto docente?
- 5 A que experiências atribui a sua prática pedagógica? Quais vivências são significativas para sua ação docente?
- 6 Como você trabalhou a avaliação nas aulas de Educação Física ao longo de sua experiência enquanto docente?

APÊNDICE F

Temas geradores do grupo focal com os alunos

- 1 Vocês perceberam alguma mudança no trabalho realizado no 3º bimestre em relação ao 2ª bimestre?
- 2 Qual a avaliação de vocês para essas mudanças?
- 3 O que vocês acharam do torneio de atletismo?
- 4 Como foi organizado o festival?
- 5 O que era necessário fazer para ganhar o festival?
- 6 Qual o sentido de competição estabelecido nesse evento? Essa competição tinha o mesmo sentido e objetivo dos jogos organizados pela prefeitura de Vitória?
- 7 Como foram realizadas as avaliações neste bimestre?
- 8 Quais eram os critérios do “Gráfico de Participação”? Como, quando e por quem era preenchido?
- 9 Vocês gostaram de fazer o Gráfico, por quê?
- 10 Como vocês avaliam a forma de organização realizada durante as aulas, ou seja, o trabalho em equipe?
- 11 O que vocês acharam da forma como foi organizada a aula livre no 3º bimestre?
- 12 Vocês preferem fazer a aula livre dessa forma ou como era no 2º bimestre?
- 13 Vocês perceberam alguma ligação entre as aulas de Educação Física e as outras disciplinas curriculares?

APÊNDICE G

Projetos	Ano de elab	Objetivos	Atividades	Observações
1 – Educadores				
A equipe como Agente de Comunicação, Comprometimento e Transformação	2001	Valorizar o profissional como ser humano em potencial	Cursos, palestras, grupos de estudos etc.	Continua em desenvolvimento e envolve os professores, equipe pedagógica e direção
Arte Educadora	2001	Aguçar a sensibilidade dos professores; estimular a criatividade	Teatro, recortes de jornais e revistas etc.	Parceria com o programa Crer com as Mãos, realizado mensalmente após horário de trabalho. Continua em desenvolvimento
Capacitação de Professores	2000	Promover uma capacitação para estudar as atuais mudanças no processo educacional para uma Educação Popular e Reorientação Curricular, que subsidiaram a elaboração do Projeto Político-pedagógico	Cursos, palestras, grupos de estudos etc.	Realizada pela SEME. Continua em desenvolvimento
Curso Política de Educação Inclusiva	2003	Promover reflexões teórico para que a escola tenha atitude favorável para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando a maximização de suas potencialidades; sensibilizar a equipe educacional sobre a importância de perceber que o crescimento do aluno ocorre de forma processual, respeitando as diferenças peculiares dos alunos	Grupo de estudos e palestras	Funcionou no ano de 2003 com carga horária total de 30 horas
Formação Continuada	1998	Criar um espaço sistematizado para estudo e aprofundamento teórico-metodológicos sobre os problemas cotidianos	Grupos de estudos e palestras	Continua em desenvolvimento
Políticas Educacionais para uma Educação Popular e Reorientação Curricular	2001	Proporcionar ao educar um ensino de conteúdos historicamente produzidos, que o auxiliem a entender a diversidade sócio-política-econômica, para assim buscar uma prática pedagógica que seja um fator de inclusão social	Reuniões, palestras, grupos de discussões	Continua em desenvolvimento

2 – Alunos				
A Paz na Escola	2003	Produzir entre alunos e comunidade reflexões sobre a importância da PAZ; Incentivar o desenvolvimento de ações que possam contribuir para o estabelecimento da paz na sociedade, construindo, assim, uma nova geração de cidadãos pacifistas; Estimular o estudante a pensar na Paz, focalizando os três ângulos da construção de uma cultura pacífica: paz ambiental, paz social e paz interior.	Leitura, produção de textos, concurso de slogans, organização de cartazes, concurso de música etc.	Parceria com o Movimento pela Paz de Vitória
Avançando na Leitura e na Escrita e Conceitos Matemáticos	1998	Resgatar a auto-estima dos alunos que têm maiores possibilidades de evasão escolar através de atividades contextualizadas e dinâmicas; Reforçar o atendimento de individual (professor de apoio) em períodos alternados (professor regente), conforme demanda; desenvolver o processo de alfabetização, garantindo, através do exercício da oralidade, a escrita formal e a compreensão de diversos textos que nos deparamos no cotidiano; estreitar relação família-escola-alunos trabalhando a importância de cada segmento no processo ensino-aprendizagem; desenvolver atividades curriculares e extra-curriculares que reforcem o auto-conceito positivo do aluno	Jogos pedagógicos, jogos recreativos, leitura de livros, jornais	Continua em desenvolvimento
Avançando na Leitura, Escrita e Interpretação um Elemento de Aquisição da Cidadania	2002	Levar o aluno a conceber “leitura, escrita e interpretação” como fatores essenciais na aquisição de conhecimentos; levar o aluno a perceber o trinômio “leitura, escrita e interpretação” como fator de interação social; desenvolver no aluno sua capacidade de compreensão, audição, interpretação e dicção da “Língua”; estimular a curiosidade no aluno, através da leitura, contribuindo para o aumento da capacidade de raciocínio lógico	Teatro, filme, júri simulado, elaboração de textos publicitários, oficina de texto e biblioteca de trabalho	Continua em desenvolvimento
Balcão da Cidadania	2003	Promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno; investir na formação de adolescentes que possam ser protagonistas de ações transformadoras em suas comunidades; estimular os educandos a refletir e agir em favor de ações que promovam a transformação social; criar espaço e oportunidade para que os alunos melhorem a auto-estima, o auto-conhecimento e a convivência em grupo	Palestras, registro da Carteira de Identidade etc.	Parceria com o programa Crer com as Mãos. faz parte de um Projeto mais amplo denominado “Educação e Cidadania”
Banda Marcial	1998	Proporcionar aos educandos o aprendizado de um instrumento musical; aumentar a auto-estima; procurar participar de eventos culturais shows, festivais,	Aulas de instrumento marciais como: corneta, tarol, surdo etc.	Funcionou até o ano 2002, atualmente não está funcionando por deliberação,

		apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas atrações e momentos de apreciação musical; estimular disciplina e organização; fazer com que os alunos ocupem seu tempo livre com atividades culturais		da Secretaria
Corpo e Movimento	2001	Promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno; investir na formação de adolescentes que possam ser protagonistas de ações transformadoras em suas comunidades; estimular o educando a refletir, discutir e agir em favor de ações que promovam a transformação social; criar espaço e oportunidade para que os alunos melhorem a auto-estima, o auto-conhecimento e a convivência em grupo	Capoeira, dança, coral e grupo de vivência	Parceria com o programa Crer com as Mãos. Continua em desenvolvimento e faz parte de um Projeto mais amplo denominado "Educação e Cidadania"
Escola na Escola: integrando cultura, educação e lazer	2002	Procura resgatar a auto-estima do aluno	Jogos matemáticos e recreativos	Apoio do Prof. Carlos Eduardo Ferraço
Identidade e Cidadania	2003	Conhecer sua história de vida e de seus familiares; resgatar fatos significativos da história de sua família e de sua comunidade; compreender a forma de organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo; conhecer e valorizar as relações de cooperação e responsabilidade mútua na família, escola, comunidade e sociedade; conhecer e analisar a vida comunitária como referência afetiva e forma de organização; conhecer e valorizar como se processa a educação em diferentes grupos humanos, quem desempenha o papel de educador, conforme a organização social e da própria escola; conhecer e respeitar as diferentes linguagens pelas quais se expressa; apropriar-se de conhecimentos básicos para o uso de seus direitos e deveres; compreender que as regras existentes na escola, viabilizam a convivência em seu interior e com a comunidade, portanto, devem ser claras; compreender a cidadania como participação social e política, assim, como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, tolerância, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito	História da família, construção da árvore genealógica, estudo do estatuto da criança e do adolescente, função dos órgãos reprodutores, função dos alimentos e sua importância etc.	Esse projeto é atualmente o eixo temático norteador da escola
Investindo na Formação	2002	Promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno; investir na formação de adolescentes que possam ser protagonistas de ações transformadoras em suas comunidades; estimular o educando a refletir, discutir e agir	Aulas de Informática	Parceria com o programa Crer com as Mãos. É realizado na UFES, com os alunos da 8ª série. Continua

		em favor de ações que promovam a transformação social; criar espaço e oportunidade para que os alunos melhorem a auto-estima, o auto-conhecimento e a convivência em grupo		em desenvolvimento e faz parte de um Projeto mais amplo denominado "Educação e Cidadania"
Laboratório Pedagógico	2001	Oportunizar um reforço para os alunos com dificuldade de aprendizagem	Jogos e brincadeiras, exercícios, aula expositivas	Encaminhamento de alunos ao laboratório da SEME
Matemática e o Raciocínio Lúdico	2003	Organizar o pensamento lógico; desenvolver a linguagem oral e escrita; reconhecer o papel importante dos jogos dentro do currículo da matemática; evidenciar que os jogos não são apenas "divertidos", mas importantes no desenvolvimento cognitivo do aluno; desenvolver noções e relações geométricas; melhorar a dinâmica das aulas, aproximando, cada vez mais, a matemática das outras disciplinas; apresentar o lúdico como forma de conhecimento e o conhecimento de forma lúdica	Jogos matemáticos variados	Em desenvolvimento
Pipas e o Universo das Ciências	2002	Desenvolver atividades lúdicas que propiciem um ensino aprendido prazeroso e significativo dos conceitos práticos e abstratos da geometria;	Confecção de pipas, estudos das figuras geométricas, formação histórica, econômica e cultural etc.	Realizado somente no ano de 2002, com os alunos das 6ª séries
Preparatório para o CEFFET	2002	Propiciar uma revisão dos conteúdos programáticos das disciplinas que serão aplicados no concurso de admissão; proporcionar aos alunos uma complementação de estudos visando o processo seletivo	Aulas expositivas, exercícios, simulados das provas anteriores do CEFET	Atualmente não está funcionando por deliberação da Secretaria. Trabalhou com alunos de 8ª série
Projeto Cidadão Criança	1998	Resgatar os alunos da escola que ficam na rua pedindo esmola		Funcionou até o ano de 2000
Projeto de Aceleração	1998	Diminuir a distorção idade-série; aumentar a auto-estima positiva; diminuir a evasão escolar	Aulas expositivas, exercícios, jogos e brincadeiras	Em conversar informal realizada no dia 11-06-2003, a diretora da escola salientou que este foi o primeiro projeto realizada pela escola.
Projeto Terra	2000	Conscientizar os alunos da necessidade de preservar os manguezais e sua encostas	Visitas aos manguezais e distribuição de material informativo visando a preservação dos mesmos	Funcionou somente no ano de 2000
Projeto Desporto	1998	Levar o aluno ao conhecimento do seu próprio corpo e as possibilidades de superação; desenvolver o gosto pelo desporto; despertar para a busca do desenvolvimento físico	Aulas práticas de futsal, basquete e voleibol	Continua em desenvolvimento

		e mental; proporcionar atividades para restar a auto-estima; propiciar envolvimento em atividades em grupo; melhorar a atenção e concentração; melhorar as capacidades físicas e habilidades motoras tão necessárias à vida cotidiana; estabelecer regras de boa convivência e respeito no ambiente escolar e na vida cotidiana		
Resgatando Cidadania	a 2002	Desenvolver um trabalho educativo que possibilite ao aluno a apropriação do conhecimento sistematizado como meio de garantir sua inserção no contexto sócio-político do meio em que vive; desenvolver atividades curriculares que reforcem o auto-conceito positivo do aluno; valorizar o emprego do diálogo como forma de esclarecer os conflitos e tomar decisões; compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática; saber utilizar diferentes fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos	Palestras, filmes, jogos recreativos, revistas, livros paradidáticos, passeios, etc.	Em desenvolvimento
Samba Mania	2002	Proporcionar aos educandos uma visão da música como elemento cultural, socializador e formador de valores éticos e sociais; Aumentar a auto-estima do aluno; interpretar e apreciar músicas do próprio meio sócio-cultural que também fazem parte do conhecimento musical construído; fazer relações entre o que lhe será oferecido no projeto e suas experiências anteriores; permitir que o adolescente forme uma consciência crítica que o leve a pensar a arte como reflexo cultural de um povo; procurar participar de eventos culturais shows, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas atrações e momentos de apreciação musical; estimular disciplina e organização; fazer com que os alunos ocupem seu tempo livre com atividades culturais	Aulas de instrumento de cordas como violão, cavaquinho, banjo e bandolim e aulas para ensinar instrumentos de percussão como: surdo, tantan, repique, tamborim, cocalho, pandero, congas. Palestras e oficinas. Criação de um grupo de samba da escola	Funcionou até o ano 2002, atualmente não está funcionando por deliberação da Secretaria
Saúde é o que Interessa. Cuide do seu Corpo – cuide de sua mente	2002	Conhecer a anatomia e fisiologia do nosso sistema digestivo para um trabalho com nutrientes e balanceamento alimentar de acordo com a idade; estabelecer oportunidades para que o aluno possa fazer relações entre o que lhe será oferecido no projeto e suas experiências anteriores e com o mundo em que vive; estabelecer uma ponte entre a teoria das ciências e o dia-a-dia; relacionar, ouvir e produzir ações ativas, produtivas, criativas e saudáveis	Palestras, leituras e interpretações de textos, vídeos, anatomia do corpo, esportes e os movimentos corporais	Funcionou até o ano de 2002 com o alunos da 6ª série

Sexualidade: respeito e carinho são fundamentais	2002	Levar o aluno a compreender a afetividade e o respeito como elementos essenciais nas relações humanas; trabalhar com alguns conceitos como afeto, respeito, carinho, 'ficar', namorar; orientar os alunos sobre uso de métodos anticoncepcionais; pesquisar doenças sexualmente transmissíveis; discutir em grupo aborto, gravidez na adolescência, virgindade e primeira relação sexual	Palestras, produção de redação, vídeos educativos, leitura e interpretação de textos; confecção de tabela e gráficos; debates; legendas fotográficas; orientação para o uso de métodos contraceptivos	Apoio do Prof. Carlos Eduardo Ferraço
Trabalho do LAC	1999	Desenvolver, por meio do Laboratório de Apoio Curricular,	Trabalho de recuperação com os alunos	Continua em desenvolvimento
3 – Pais/Alunos				
Integrando com a Família	2002	Despertar a auto-estima e promover a valorização pessoal e social das famílias como suporte para o processo ensino-aprendizagem; discutir com os mesmos novas formas de convivência que favoreçam o desenvolvimento social de seus membros e diminuir o índice de evasão escolar e de faltas dos alunos	Reuniões, palestras, gincanas e festividades culturais	Parceria com o programa Crer com as Mãos
Arte Educação	2001	Promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno; investir na formação de adolescentes que possam ser protagonistas de ações transformadoras em suas comunidades; estimular o educandos a refletir, discutir e agir em favor de ações que promovam a transformação social; criar espaço e oportunidade para que os alunos melhorem a auto-estima, o auto-conhecimento e a convivência em grupo	Pintura, mosaico, cartões, cestaria de papel e bijuteria, cartão entre outras	Parceria com o projeto Crer com as Mãos. Foram oferecidas dez vagas para os alunos e cinco para os pais. Faz parte de um Projeto mais amplo denominado "Educação e Cidadania"
Semana da Família na Escola	2001	Incentivar o envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos; promover a interação entre família e escola	Palestras, café da manhã e gincana recreativa (corrida no saco, ovo na colher, oficina de artes)	Continua em desenvolvimento
Conselho Tutelar	2001	Garantir a permanência e o bom desempenho dos alunos que vem apresentando problemas com relação a assiduidade, pontualidade, evasão escolar e até mesmo no processo de aprendizagem	Palestras, reuniões	Parceria com o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. Continua em desenvolvimento
4 – Educadores/alunos				
Currículo e Formação de Educadores	2002	Promover um estudo sobre a formação do conhecimento em rede e a rede de conhecimento	Palestras, grupos de estudos, reunião etc.	Conta com assessoria do prof. Carlos Eduardo Ferraço. Continua em desenvolvimento

5 – Educadores/ pais/alunos/CTA				
Eventos Culturais	1998	Promover a integração entre família, alunos e escola; fomentar a participação da família no processo de escolarização dos filhos; resgatar a auto-estima; estimular o a convivência em grupo	Festa junina, jogos internos do João Bandeira, semana de artes, semana do folclore, semana da criança etc.	Continua em desenvolvimento
Conselho de Escola	1998	Promover o envolvimento da comunidade na escola; incentivar o princípio da gestão democrática na escola;	Reuniões sistemáticas com a participação da comunidade escola (professores, diretor, alunos) e local	Continua em desenvolvimento

QUADRO 4 – Demonstrativo dos projetos realizados pela “Escola Vitória” desde o ano de 1998

Fonte: Plano de Trabalho Anual de 1998, 2001 e 2003.

APÊNDICE H

TIPOS DE AVALIAÇÃO VARIEDADES	CAMPO FOCADO	TIPOS DE DECISÃO A TOMAR
CONTEXTO Estado das coisas no momento em que se desencadeia o processo	* O sistema total * Pressões do exterior que se exercem sobre o sistema * O ambiente em causa * Problemas a resolver * Necessidades a satisfazer e ocasiões favoráveis a não deixar perder	Decisões de Planificação (finalidades projetadas) Determinação dos objetivos
Inputs (Entradas) “Coisas” que são necessárias para manter ou produzir um estado de coisas desejado	* Recursos disponíveis * Respostas possíveis: ações executáveis em respostas a necessidades * Estratégias a pôr em práticas para se atingirem os objetivos	Decisão de Estruturação (meios projetados) Delimitação dos procedimentos (estruturas de projetos)
PROCESSOS O que se tem de fazer com as entradas consideradas	* Ações postas em prática * O que se passa na realidade	Decisões que levam à Aplicação Concretização e controlo plano de ação (meios reais)
PRODUTO O que é obtido depois da ação em que foram consideradas as entradas em questão	* Resultados obtidos pelas estratégias postas em prática	Decisões de Revisão Medir as realizações e reagir em conformidade. (Prosseguir, modificar ou interromper a ação em função do grau de obtenção dos objetivos)

QUADRO 9 - Modelo CIPP de Avaliação (Contexto, inputs – entradas, processo, produto)

Fonte: Stufflebeam et al (1976).

SET			
1 ^o set	25	X	18
2 ^o set	15	X	25
3 ^o set	27	X	25
4 ^o set	10	X	25
5 ^o set	13	X	15

Observe o placar e responda:

a) Se são necessários 25 pontos para ganhar do 1^o ao 4^o set por que então no 3^o set a equipe do ABL terminou o set com 27 pontos?

b) O último set foi vencido com 15 pontos. Isto está correto ou será que o jogo teve que parar e não pôde continuar até os 25 pontos?

5) Leia e responda:

O voleibol, quando foi criado, era chamado de Minonete e era jogado por pessoas mais idosas só podendo ser utilizadas as mãos para atacar e defender. Muitos jogos e brincadeiras sofrem mudanças com o passar dos anos. Por que você acha que isso acontece?

Você sozinho ou você junto com alguns amigos já criaram algum jogo ou brincadeira ?Se já é possível descreve-la aqui?

No voleibol que jogamos existem algumas regras. Para quê elas existem? Escreva quatro regras do voleibol que você acha essencial para que o jogo de voleibol aconteça:

APÊNDICE J

Gráfico de Participação dos alunos

Gráfico de participação - Educação Física

Equi	Critérios para Avaliação	Dias das aulas de Educação Física																				
	Organização																					
	Cooperação																					
	Cuidado c/ os materiais																					
	Cumprimento tarefas																					
	Participação e envolvimento																					

Dia: _____ Faltas: _____ Atividade: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____	Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____	Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____ Dia: _____ Faltas: _____ Ativ: _____	Siglas s. sim n. não pa. parcial
--	--	--	---

APÊNDICE K**Avaliação Escrita Intervenção**

Aluno(a):

Data: / /

Série e Turma:

Professor(a):

AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1) Você estudou sobre a história das atividades físicas em diferentes culturas. Escolha três realidades que você aprendeu e desenhe ou escreva sobre elas:

Como os homens se exercitavam:

Na época dos homens primitivos, na China, na Grécia (Atenas ou Esparta), no Egito (os egípcios), nos feudos, em Roma, quando o Brasil era colônia, no Brasil Império, no Brasil República...

--	--	--

- 2) Com o mundo moderno cheio de ajudas tecnológicas (carro, controle remoto, telefone...), muitas pessoas deixaram de exercitar o corpo, pois não são como os homens primitivos que se exercitavam naturalmente quando corriam para fugir das feras, usavam suas forças para carregar animais abatidos, caminhavam para lugares desconhecidos e que tinham obstáculos para transpor...

Hoje em dia, a caminhada e a corrida são atividades físicas muito usadas para exercitarmos o nosso corpo. Mas, para iniciarmos uma atividade física, precisamos tomar alguns cuidados. Escreva abaixo 5 cuidados que devemos ter para praticar a corrida:

1-

2-

3-

4-

5-

3) Responda:

a) Hoje em dia, quais são os profissionais que utilizam a caminhada ou a corrida para executarem seu trabalho?

4) Neste bimestre, você participou muito mais das aulas quando falava sobre o que você e seus colegas iam descobrindo. E descobriram muitas coisas quando se observavam. Agora, faça uma auto-avaliação:

a) Você achou bom ir descobrindo as formas de trabalhar com o material?

() SIM

() NÃO

b) O gráfico de participação ajudou-o(a) a ver como você estava participando das aulas.

() SIM

() NÃO

c) O gráfico também ajudou-o(a) a ver se estava aproveitando as aulas para adquirir mais conhecimentos:

() SIM

() NÃO

- d) O que você acha que foi mais importante nas aulas de atletismo?
- e) Quais foram as maneiras que a professora utilizou para avaliar neste bimestre?

APÊNDICE L

Texto sobre História da Educação Física

A EDUCAÇÃO FÍSICA – HISTÓRICO

O **homem primitivo** já praticava a Educação Física, não a Educação Física convencional, como nós a conhecemos, mas, no seu dia-a-dia, na caça. na pesca. na luta contra o seu meio-ambiente e nas homenagens aos Deuses através de suas danças e ritmos.

Os Chineses são um dos povos mais antigos e já possuíam há 3000 anos A.C. uma educação organizada. A Educação Física era muito importante para o povo chinês, foram eles os criadores do Kung Fu, praticado pela seita Tao-Tsé. Este consistia em uma ginástica terapêutica que utilizava os exercícios de acordo com a doença a ser tratada. Além das práticas físicas, existia também o aspecto religioso, que tratava as enfermidades do corpo e da alma.

A Índia é a nação que atingiu o maior grau de elevação espiritual da humanidade. Os hindus criaram a Yoga. A yoga através de uma ginástica de posições. a Hatha-Yoga. junto com uma respiração adequada. é uma doutrina que busca a integração corpo e mente do indivíduo e a sua integração com a sua essência divina.

Os Egípcios praticavam a natação. o remo, a navegação e a caça. A ginástica rítmica e a dança também eram praticadas. além do manejo do arco e flecha, a corrida de carros de guerra. o arremesso de lança. a esgrima com bastão e corridas de velocidade e resistência.

Na Grécia duas tribos lideraram por largos períodos a vida dos povos gregos: **os Dórios em Esparta e o Jônios em Atenas.**

Os Espartanos eram rudes, fortes e belicosos, colocando a pátria acima de tudo. Na educação espartana, a educação era formar soldados. Até os 7 anos, a criança ficava com a mãe, sendo então entregue ao Estado, vivendo com outras crianças em regime de exercícios violentos e em função da vida militar. As meninas também tinham uma Educação Física intensa, e lutavam como qualquer homem. tinham que ser fortes e saudáveis, para gerar filhos também saudáveis. A pátria estava acima do amor maternal. A educação destas crianças consistia quase que exclusivamente de Educação Física.

Em Atenas era diferente. Até os 7 anos, os meninos iam à escola, onde aprendiam as letras, canto e música. Após os 12 anos, os estudos eram mais profundos e a ginástica cada vez mais dura. Dedicavam-se ao Atletismo e recebiam treinamento militar. Buscavam a

utilizada apenas para adestrar suas legiões. Era estritamente militar. Os jogos romanos eram sanguinários, com lutas corporais e condenação às feras.

Com a queda do Império Romano, começa a **Idade Média** (395 - 1453) . a Igreja combatia toda atenção ao corpo. requerendo esta atenção apenas para a parte espiritual. Esta atitude da igreja só se modificou com o aparecimento da **Cavalaria** e das **Cruzadas**.

Surgem os feudos, nos quais, um senhor de terras comandava outros senhores de terra menos poderosos. Estes dominavam o povo humilde, "os servos". Um feudo era um castelo, com terras cultivadas pelos servos, que davam uma parte do cultivo para o seu senhor. Nos feudos, as atividades físicas eram a caça, a pesca, danças e jogos infantis e populares. Dentre os jogos populares damos destaque ao "soule", um ancestral do futebol. A preferência era para os esportes coletivos.

Surge a Cavalaria, quase sempre composta por membros da nobreza, cuja finalidade era a de proteger os senhores de terra. Os Cavaleiros recebiam uma educação voltada quase que exclusivamente ao físico.

O esporte aristocrático praticado apenas pelos cavaleiros, eram as **Justas** e os **Torneios**. As **Justas** eram lutas entre dois cavaleiros que se digladiavam vestidos com armaduras. Com a ajuda de uma lança e espada tentavam derrubar o seu adversário do cavalo. No início, quase sem regras, a justa muitas vezes levava à morte. Mais tarde surgiram regras mais simples, nas quais bastava derrubar o cavaleiro ou quebrar a própria lança no impacto contra o adversário. Os **Torneios** eram iguais à Justa. mas em equipes.

No Renascimento (século XIV a XVI) têm fim as limitações impostas ao corpo e ao espírito, é o redescobrimento da individualidade do ser humano e da importância da Educação Física na formação integral do homem.

A Educação Física volta a fazer parte do currículo educacional, mas ainda voltado somente para a burguesia.

Muitos pensadores relevaram a importância dos exercícios físicos, como: Leonardo da Vinci. Rabelais, Montaigne, Francis Bacon, Locke, Rousseau e outros. Em 1774 Johann Bernhard Basedow fundou na

formação integral do indivíduo: alma, corpo e mente. As meninas eram educadas pela mãe. Sua educação era unicamente para o lar.

Em Roma a Educação Física era **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

No Brasil Colônia (1500 - 1822)
apenas os índios praticavam a Educação Física, através de sua vida natural e livre.

No Brasil Império, tivemos o primeiro livro brasileiro de Educação Física em 1828, "Tratado de Educação Física - Moral dos Meninos", escrito por Joaquim Jerônimo Serpa, que englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito. Em 1867 surge "Estatutos Higiênicos sobre Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado", escrito pelo Dr. Eduardo Pereira de Abreu, que colocava o valor da Educação Física para o soldado, tratando dos exercícios sobre o moral das tropas.

Um dos fatos mais notáveis durante o Brasil Império, foi o parecer de **Rui Barbosa**, sobre o projeto "Reforma do Ensino Primário", onde ele coloca a Educação Física como elemento indispensável à formação integral da juventude e mostra a evolução da Educação Física nos países mais avançados do mundo, defendendo a Educação Física como elemento de formação intelectual, moral e espiritual da juventude.

No Brasil República em uma primeira fase, encontramos o Ginásio Nacional com a prática de tiro ao alvo, ginástica, saltos, excursões, peteca, futebol, cricket, tênis, corridas, etc.. Em 1891 é fundada a ACM do Rio de Janeiro, que assim como nos Estados Unidos deu uma grande contribuição aos desportos. Após a Revolução de 1930, em 1931 a Reforma Francisco Campos, torna a Educação Física obrigatória no ensino secundário. Surgem as primeiras escolas superiores de Educação Física. Getúlio Vargas cria o Estado Novo e a Constituição outorgada é a primeira a ter a Educação Física inserida em seu contexto.

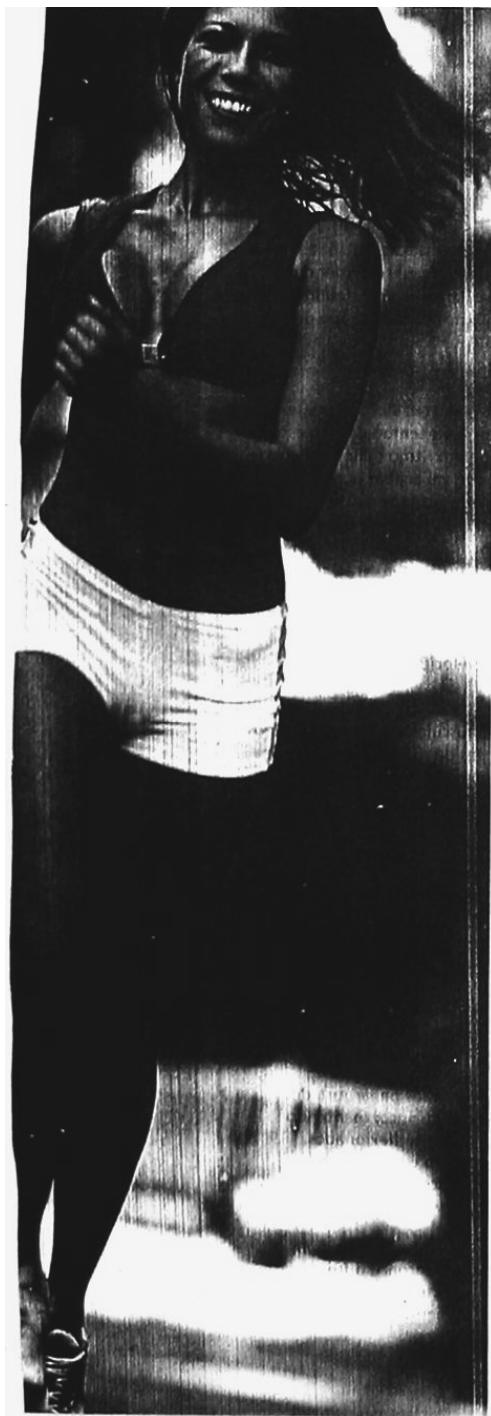
Após a 2ª Guerra Mundial e a queda de Getúlio Vargas, o povo, cansado da opressão, deixou de lado os desfiles, paradas, demonstrações de ginástica, disciplina, etc.. Após alguns anos, a Educação Física Escolar passou a ser praticada por milhares de alunos, sendo desvinculada de seu caráter militar e político.

Alemanha, a primeira escola onde a ginástica e as demais disciplinas tinham a mesma importância.

Desde então, vários métodos e linhas doutrinárias foram criadas, enriquecendo e aprimorando o nosso conhecimento.

APÊNDICE M

Texto Corrida “Faça a coisa certa”



PROJETO MISS CORRIDA

No programa elaborado por Miguel Sarkis, o tempo de corrida aumenta aos poucos. Assim, seu corpo se adapta gradativamente, diminuindo o risco de lesões. A atividade é alternada com caminhada, para você recuperar o fôlego, desacelerar o coração e dar uma trégua para as pernas e os glúteos. Faça o plano duas ou três vezes por semana.

1ª SEMANA

Tempo: 28 minutos.
Caminhe em ritmo lento por 5 minutos para aquecer o corpo. Alterne 5 minutos de caminhada acelerada com 1 minuto de corrida por 18 minutos. Caminhe devagar por 5 minutos para desacelerar.

2ª SEMANA

Tempo: 31 minutos.
Faça como na 1ª semana, mas alternando 5 minutos de caminhada acelerada com 2 minutos de corrida por 21 minutos.

3ª SEMANA

Tempo: 34 minutos.
Faça como na 1ª semana, mas alternando 5 minutos de caminhada acelerada com 3 minutos de corrida por 24 minutos.

4ª SEMANA

Tempo: 28 minutos.
Faça como na 1ª semana, mas alternando 5 minutos de caminhada acelerada com 4 minutos de corrida por 18 minutos.

5ª SEMANA

Tempo: 30 minutos.
Faça como na 1ª semana, mas alternando 5 minutos de caminhada acelerada com 5 minutos de corrida por 20 minutos.

6ª E 7ª SEMANA

Tempo: 25 minutos.
Aqueça caminhando em ritmo lento por 5 minutos. Corra por 15 minutos. Caminhe lentamente por 5 minutos para voltar ao repouso.

8ª E 9ª SEMANA

Tempo: 30 minutos.
Aqueça caminhando em ritmo lento por 5 minutos. Corra por 20 minutos. Caminhe lentamente por 5 minutos para voltar ao repouso.

10ª SEMANA

Tempo: 35 minutos.
Aqueça caminhando em ritmo lento por 5 minutos. Corra por 25 minutos. Caminhe lentamente por 5 minutos para voltar ao repouso.

APÓS A 10ª SEMANA

Continue fazendo os 5 minutos de caminhada inicial e a caminhada final. Aumente o tempo de corrida gradativamente, mas nunca mais do que 1 ou 2 minutos por semana.

Quem está acostumada a caminhar em ritmo rápido regularmente pode iniciar com o treino da 4ª semana. Se você já consegue correr por 15 minutos, pode começar com o treino da 8ª semana.

APÊNDICE N

Texto "Pé na Tábua"

Se a caminhada deixou de ser um desafio, chegou a hora de experimentar a corrida. Não, não é só coisa de atleta.

Com o nosso plano, você começa de leve, detona as calorias e afasta o risco de se machucar

POR OLGA PENTEADO FOTOS DUCA VALERY

a corrida está em alta. Nos parques, nas avenidas, nas academias e até nas páginas das revistas, estrelas — como Daniella Cicarelli e Adriane Galisteu — e anônimas não se cansam de alardear os benefícios dessa atividade, campeã na queima de calorias. Em uma hora, vão embora de 600 a 800, contra 250 a 350 calorias gastas na caminhada.

800

calorias são gastas em uma hora de corrida

E, mais do que nenhum outro exercício, correr faz bem para o coração. Um estudo feito no final do

ano passado pela Universidade Harvard (EUA) concluiu que as vantagens da atividade na prevenção aos males cardíacos superam as da caminhada. Segundo a pesquisa, quem corre 20 minutos, três vezes por semana, está duas vezes mais protegido do que quem anda meia hora diariamente.

98%

dos participantes de corrida de rua não são atletas

te. Sem falar na sensação de prazer e bem-estar proporcionada pela liberação das endorfinas.

Os benefícios físicos e mentais não estão sozinhos na transformação da corrida em objeto de desejo. "Muita gente está sentindo necessidade de mexer o corpo, de preferência ao ar livre", diz Al-

fredo Donadio, diretor de comunicação do Corpore, um dos maiores clubes de corredores do Brasil, com 5 mil associados. "Passar o dia inteiro sentado no escritório acaba com a saúde e a felicidade de qualquer um. Precisamos liberar o stress", diz Alfredo, acrescentando: "Apesar de ser uma modalidade individual, a corrida não é solitária, pois ela reúne pessoas com estilo de vida semelhante e por isso está se tornando tão popular".

Alfredo tem números para provar o que diz. Em 1997, as corridas nas ruas de São Paulo organizadas pelo Corpore contaram com 2 mil participantes. No ano passado, foram 42 mil corredores! E 98% estão longe de ser atletas profissionais: são gente como a gente, que trabalha e tem pouco tempo para malhar.

Só que uma coisa é fato: não dá para sair por aí correndo de uma hora para a outra. "Para quem já anda com regularidade, o primeiro passo é acrescentar alguns minutos de corrida na caminhada diária. Se você é sedentária, tem que se acostumar a andar", diz o maratonista Miguel Sarkis, de São Paulo, treinador de corrida há 24 anos. Foi ele quem criou o treino de 10 semanas, tempo suficiente para você se apaixonar pela atividade. Afinal, todas as adeptas garantem: quanto mais você correr, mais vai gostar.

pé na tábua

pé na tábua

SEGURANÇA EM PRIMEIRO LUGAR

"Correr é ótimo, mas você deve estar atenta para não ser vítima de uma lesão muscular ou nas articulações, como tornozelos ou joelhos", alerta Miguel Sarkis. Confira os principais cuidados.

- ◆ **Tem que fazer:** antes de começar, o ideal é medir a capacidade pulmonar, cardíaca e muscular. Isso é possível com o teste ergoespiométrico, disponível em centros de medicina esportiva e laboratórios clínicos (Seu médico pode indicar onde fazê-lo e os convênios costumam cobrir).
- ◆ **Conforto é pouco:** as principais marcas de tênis oferecem modelos específicos, com sistema de amortecimento para atenuar o impacto com o solo. Escolha um para treinamento (com solado mais alto) e não para competição (mais baixo e leve). Você tem que levar em consideração o seu tipo de pisada. Existem opções para quem pisa para dentro (pés pronadores), para quem pisa para fora (supinadores) e para quem tem pisada normal. É fundamental que o calçado seja confortável mesmo quando seus pés incharem, o que vai acontecer durante a corrida. Assim, deixe para comprar o calçado à noite ou depois de uma atividade física, quando os pés estão mais volumosos. Dias quentes também são mais indicados do que os frios.
- ◆ **Seu corpo quer respirar:** a roupa deve ser confortável, permitir que você transpire e que o suor evapore rapidamente. Os tecidos sintéticos desenvolvidos para a prática esportiva são os melhores. Não se esqueça: o top deve dar sustentação perfeita aos seios.
- ◆ **O lugar é perfeito:** dê preferência para pistas, piso de terra, areia dura, grama e eventualmente asfalto. Evite calçadas esburacadas, percursos com pedregulhos e com subidas e descidas fortes.

Seu organismo pede água: em meia hora de exercício, pode-se perder meio litro de água. Para não ficar desidratada, a cada 15 minutos beba um copo de água. Essa medida equivale a três ou quatro goles na garrafinha.

- ◆ **Não force a barra:** se você exagerar, correndo por mais tempo do que está preparada ou em ritmo mais forte, pode ter certeza que vai acabar apresentando alguma lesão muscular ou articular. Encontre um ritmo que a desafie, mas não seja desconfortável e mantenha-o durante o treino. Se sua respiração ficar ofegante demais é porque você ultrapassou o seu limite. Outro sinal de alerta é a dor. Fique atenta e diminua a velocidade.

Antes de tudo, alongue-se: alongue os músculos das pernas, glúteos e tronco antes da atividade para aquecê-los e depois dela para relaxá-los. Veja abaixo alguns exercícios, que devem ser feitos em 20 segundos cada um.

Em pé, pés afastados na largura dos quadris, entrelace os dedos das mãos e estenda os braços acima da cabeça, voltando a palma das mãos para cima.

Em pé, apóie uma das mãos na parede e flexione um dos joelhos trazendo o calcanhar em direção do glúteo. Repita com a outra perna.

Em pé, pés afastados na largura dos quadris, incline o tronco, mantendo os joelhos levemente flexionados. Tente tocar o chão com a ponta dos dedos. O pescoço e os ombros devem estar relaxados.

Sentada, cruze as pernas (como um índio) e flexione o tronco à frente. Troque a perna cruzada à frente e repita o movimento.

Fotografia: Adriano Vitor Basso. Colagem e maquiagem: Marcia Ribeiro (Angel Agency). Tênis: Anatomie Mente, Reebok/Under Armour, Free, Loxado, Ikonix, Clube Pinheiros.

APÊNDICE O

Desenho de História

