

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

JÚLIA MIRANDA FALCÃO

*AS ARTES DE FAZER O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM O COTIDIANO DA ESCOLA “EXPERIMENTAL
DE VITÓRIA/UFES”:* OS CONTEXTOS, OS ATORES E AS
INVENÇÕES

VITÓRIA
2009

JÚLIA MIRANDA FALCÃO

*AS ARTES DE FAZER O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM O COTIDIANO DA ESCOLA “EXPERIMENTAL
DE VITÓRIA/UFES”: OS CONTEXTOS, OS ATORES E AS
INVENÇÕES*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

VITÓRIA
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Falcão, Júlia Miranda, 1983-
F178a As artes de fazer o currículo de Educação Física com o cotidiano da escola “Experimental de Vitória/UFES” : os contextos, os atores e as invenções / Júlia Miranda Falcão. – 2009.
210 f. : il. + 1 CD-ROM

Orientador: Amarílio Ferreira Neto.

Co-Orientadora: Silvana Ventrórim.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Currículos. 3. Cotidiano escolar. I. Ferreira Neto, Amarílio. II. Ventrórim, Silvana. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

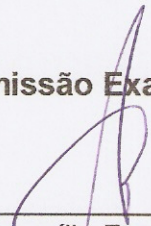
JÚLIA MIRANDA FALCÃO

**AS ARTES DE FAZER O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM O COTIDIANO DA ESCOLA "EXPERIMENTAL
DE VITÓRIA/UFES": OS CONTEXTOS, OS ATORES E AS
INVENÇÕES**

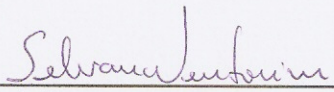
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 27 de novembro de 2009.

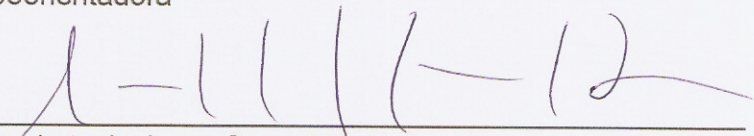
Comissão Examinadora



Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Drª Silvana Ventrini
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientadora



Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Gama Filho

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, aos meus pais, Ida e Leandro, que simbolizam toda força, abrigo e segurança presentes em meu processo de formação pessoal. Obrigada pelo amor, pelo carinho e pelos cuidados indispensáveis à minha saúde.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto pela oportunidade acadêmica de uma convivência mais aproximada, por minha inserção no PROTEORIA e pela confiança depositada na concretização desta pesquisa, com tanta seriedade, responsabilidade e incentivo. Deixo aqui registrado todo o meu respeito.

Aos membros da Comissão Examinadora. A Silvana Ventorim por ter me “adotado” em um momento decisivo da minha trajetória acadêmica, em que me sentia à deriva; pelas conversas, aprendizagens, aulas e diversos momentos compartilhados que contribuíram/contribuem muito para o desenvolvimento da minha formação. A Antonio Jorge por aceitar o convite para participar da avaliação desta pesquisa.

Aos colegas da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, em especial, à professora Lilian que, abrindo espaço em seu cotidiano para desenvolvermos atitudes coletivas, tornou-se uma companheira fundamental em meio às incertezas, angústias e alegrias do *ensinopesquisa*.

A todos os membros do PROTEORIA pelo acolhimento ao grupo, especialmente, Andréa Locatelli, Érica Bolzan, Felipe Carneiro, Felipe Rodrigues, Kézia Nunes, Luana Lóss, Omar Schneider, Rachel Corte e Rosianny Berto, pelo convívio e trocas diárias.

Ao Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia do Município de Vitória (FACITEC/PMV) pela concessão da bolsa de estudos que contribuiu para que o meu processo de formação tivesse mais qualidade.

Aos meus companheiros da turma de Mestrado: Aline Britto, Alinne Ferreira, Antônio Junior, Fábio Padilha, Fernanda Pagotto, Gisely Favalessa, Igor Barbarioli, Katiúscia

Mendes, Kenia Loureiro, Rachel Corte, Renata Guisso e Walk Loureiro, que se tornaram aliados nas dúvidas, ideias e utopias.

A Victor, pelo amor e carinho, pelo incentivo e confiança incondicional em relação aos meus propósitos e pelos momentos em que não conseguimos compartilhar alegrias e tristezas devido à minha ausência.

Aos meus amigos que acompanharam essa minha trajetória e ficaram na torcida, fortalecendo-me durante o decorrer desse processo.

RESUMO

Fomenta a discussão a respeito do currículo da Educação Física *com* o cotidiano escolar. Primeiramente, traz um levantamento de fontes (anais de congresso e periódicos) da área da Educação e da Educação Física que destacam os cotidianos escolares como critérios essenciais para estudo do currículo, construindo um panorama a respeito dos debates. Posteriormente, analisa o currículo *com* o cotidiano da Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória/UFES”, fazendo emergir *fazeressaberes* com os sujeitos escolares, principalmente com a professora e os alunos do 4º ano matutino. Os dois momentos são apresentados separados, porém encontram-se enredados quando considerados na complexidade do processo investigativo. A imersão no cotidiano da escola foi ao encontro dos *sujeitos praticantes* que constituem os currículos, assim como de seus *fazeressaberes*, inserindo-os na perspectiva de pesquisar *com* o cotidiano que indicou: flexibilidade de adaptação durante o desenvolvimento; capacidade de se ocupar com objetos complexos; capacidade de englobar dados heterogêneos; capacidade de descrever vários aspectos do cotidiano concernentes à cultura escolar e à experiência vivida; e também abertura para o mundo empírico. Utiliza, como instrumentos para registro dos dados, observação, registros fotográficos e diário de campo. As produções de dados apontam a constituição do currículo por meio de um projeto de ensino de *Jogos e brincadeiras* combinado com obras de arte, o que ajudou a alavancar a discussão e a problematizar novas táticas, ampliando a proposta de trabalho e direcionando mais atenção às necessidades surgidas. Pesquisar o currículo *com* o cotidiano possibilitou identificar os aspectos do contexto escolar que revelaram tanto a complexidade, a pluralidade e a singularidade das práticas pedagógicas do dia a dia quanto o desafio em buscar soluções para elas em um entendimento da realidade complexa que envolveu as ações concretas dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

Promotes the discussion on Physical Education curriculum *with* the scholar quotidian. In the first moment, raises the sources (congresses annuals and periodical issues) on Education and Physical Education that features the scholar quotidian as essential criteria to the curriculum study, constructing a panorama about the discussion. In the second moment analyses the curriculum *with* the quotidian of the Physical Education in the Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória/UFES”, making emerge *knowledge and makings* with the scholar subjects, principally with the teacher and students of the 4th matutinal year. The two moments are presented separately, but are entangled when considered in the complexity of the investigative process. The immersion in the school quotidian met the *practicing subjects* that constitutes the curriculum, as well their *knowledge and makings* inserted in the perspective of researching *with* the quotidian that indicated: flexibility of adaptation during the development; capacity of occupy the complex objects; capacity of conglobate heterogenic data; capacity of describe many aspects of the quotidian regarding to the scholar culture and the lived experiences; and opening to the empiric world. Uses as tool to registration of data the observation, photography, and diary of field. The data productions hint the constitution of the curriculum through a teaching project of *Games and playing* settling to pieces of art, which helped to promote the discussion and discuss new tactics, enlarging the work proposal and summoning more attention to the emerged necessities. The research of the curriculum *with* the quotidian made possible to identify the aspects of the scholar context that reveals as the complexity, plurality, and singularity of the day-by-day pedagogical practices, as the challenge of searching solutions to themselves; thus, an understanding of the complex reality that involved the concrete actions of the subjects.

Key words: Physical Education. Curriculum. Scholar quotidian.

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|-----|
| Foto 1 — <i>Jogos infantis</i> , Pieter Bruegel | 126 |
| Foto 2 — Guerra dos mundos | 130 |
| Foto 3 — Organização da atividade mamãe e os lobos | 131 |
| Foto 4 — Mamãe e os lobos..... | 132 |
| Foto 5 — Entrega dos nomes dos jogos e brincadeiras | 140 |
| Foto 6 — Apresentação dos nomes recebidos das brincadeiras..... | 140 |
| Foto 7 — Colagem no cartaz: <i>Brincadeiras infantis</i> | 141 |
| Foto 8 — Torre | 143 |
| Foto 9 — Estrela..... | 145 |
| Foto 10 — Caça ao tesouro | 145 |
| Foto 11 — Polícia e ladrão | 145 |
| Foto 12 — Aula na sala de vídeo..... | 149 |
| Foto 13 — <i>Meninos soltando pipas</i> , Cândido Portinari..... | 150 |
| Foto 14 — Observação do quadro <i>Jogos Infantis</i> | 151 |
| Foto 15 — Aluna reconhecendo as brincadeiras do quadro..... | 151 |
| Foto 16 — Cabo de guerra | 152 |
| Foto 17 — Cadeirinha..... | 153 |
| Foto 18 — Balança caixão..... | 153 |
| Foto 19 — Bolinha de meia | 155 |
| Foto 20 — Corda | 156 |
| Foto 21 — Pé de lata..... | 156 |
| Foto 22 — Registro de cabeça pega o rabo | 159 |
| Foto 23 — Registro do pega-rabo | 159 |
| Foto 24 — Esquema de pega ladrão | 161 |

| | |
|--|-----|
| Foto 25 — Esquema de doentes foragidos..... | 161 |
| Foto 26 — Alunos suspendendo a pipa..... | 162 |
| Foto 27 — Aluna controlando a pipa | 163 |
| Foto 28 — Escravo de Jó | 175 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 AS TESSITURAS DA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO PESQUISA | 17 |
| 2 O DEBATE SOBRE CURRÍCULOS COM OS COTIDIANOS EM FONTES DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 34 |
| 2.1 OS TEXTOS | 36 |
| 2.1.1 Distribuição dos Textos Quanto aos Métodos de Pesquisa | 41 |
| 2.1.2 Distribuição dos Textos Quanto às Perspectivas Curriculares | 49 |
| 2.1.3 Referências que Subsidiaram as Discussões dos Textos | 55 |
| 2.2 OS CONTEXTOS | 56 |
| 2.2.1 A Necessidade de Estudos Empíricos | 57 |
| 2.2.2 As Perspectivas Teóricas Sobre Currículos | 59 |
| 3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM O COTIDIANO DA ESCOLA | 65 |
| 3.1 CERTEAU E AS MANEIRAS E ARTES DE FAZER | 73 |
| 3.2 AS PRÁTICAS DE PESQUISAR COMO O COTIDIANO ESCOLAR | 77 |
| 3.3 O MERGULHO NA EMEF “EXPERIMENTAL DE VITÓRIA/UFES” | 84 |
| 3.3.1 Caracterização da EMEF “Experimental de Vitória/UFES” | 89 |
| 3.3.2 A Professora Lilian e suas Aproximações Pedagógicas | 107 |
| 4 AS ARTES DE FAZER O CURRÍCULO COM O COTIDIANO | 119 |
| 4.1 JOGOS E BRINCADEIRAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA POR UM PROCESSO COMPARTILHADO | 121 |
| 4.1.1 Valores Heterogêneos em Disputa Homogênea | 164 |
| 4.1.2 As Meninas! | 172 |
| 5 SOBRE A INVENÇÃO DO CURRÍCULO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA | 178 |
| 5.1 AS LÓGICAS DAS PRÁTICAS CURRICULARES | 180 |
| 5.2 AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS ESTÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 183 |

| | |
|---|-----|
| 5.3 SOBRE OS NOSSOS <i>USOS</i> | 185 |
| 5.4 O PESQUISAR O CURRÍCULO <i>COMO</i> COTIDIANO | 187 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 192 |
| REFERÊNCIAS | 197 |
| APÊNDICES | 206 |
| ANEXOS | 208 |

INTRODUÇÃO

Este *projeto pesquisa* apresenta-se como uma continuidade do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo — CEFD/UFES desenvolvido no ano de 2007, no qual buscamos¹ investigar a construção de um currículo em ação, na e *com* a prática pedagógica da disciplina Educação Física, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "Álvaro de Castro Matos", em Vitória (ES). Para esse propósito, assumimos o cotidiano escolar como ponto de partida, para busca da (re)invenção daquele contexto pedagógico, na tentativa de compreensão dos *fazeressaberes*² pedagógicos. A efetivação do estudo ocorreu por meio da articulação entre conhecimento e ação, e pesquisa, ensino e formação.

O estudo monográfico mostrou a possibilidade para o debate e a construção de uma organização curricular *no* e *com* o cotidiano escolar da Educação Física, pela experiência do ensino do Basquete de Rua. A proposta de ensino, por sua vez, foi construída tendo como referência uma perspectiva de produção cultural indicada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) do município de Vitória (ES). Nesse sentido, tivemos o propósito de ampliação da vivência e da compreensão do Basquete de Rua como modalidade esportiva, contextualizando-o para além dos elementos corporais, fundamentais à prática, os elementos culturais nela envolvidos, como: grafite, música, dança e vestuário (FALCÃO, 2007). Assim, o projeto de ensino foi produzido a partir de práticas coletivas, subjetividades e particularidades pertinentes ao tempo e lugar no qual essas práticas encontravam inseridas, tornando necessária a compreensão das linguagens e das manifestações dotadas de diferentes significados e valores culturais, presentes no cotidiano escolar.

O projeto foi constituído em meio à multiplicidade de linguagens que se entrecruzaram no *espaçotempo* escolar e a partir da relação entre a teoria e a

¹ Levando em consideração que a pesquisa teve caráter colaborativo e coletivo, o verbo na 1ª pessoa do plural simboliza o trabalho conjunto da pesquisadora com o professor-participante da pesquisa.

² Arte de escrever trazida por Nilda Alves, na tentativa de, ao juntar as palavras, inventar uma outra que não fosse apenas "uma e outra" mas, "umas e outras" que incluíssem um espectro de possibilidades de significados relacionados com as duas primeiras (FERRAÇO, 2004b).

prática, como articuladoras na intervenção pedagógica e a na produção de conhecimentos sobre o ensino de Educação Física.

Para tanto, houve a necessidade de estudar o debate sobre as teorias do currículo circunscrito no campo da Educação em geral, já que a Educação Física se encontra imbricada nela. A análise dessa produção propiciou uma primeira aproximação às correntes críticas sobre currículo, oferecendo indícios em relação aos caracteres conceituais.

O estudo mostrou aproximação da relação entre ensino e pesquisa, articulando, colaborativamente, a escola de educação básica e universidade. A pesquisa acadêmica com a prática pedagógica³ da Educação Física foi realizada em um trabalho que pretendeu a construção das práticas pedagógicas, a formação do professor e da pesquisadora e a produção de conhecimento sobre o processo investigativo.

Consideramos que foi possível nos aproximar de uma perspectiva de pesquisar *com*⁴ o professor a sua prática pedagógica, e não apenas pesquisar *sobre*⁵ o professor e a escola. Buscamos contrariar esta última perspectiva de pesquisa, por meio da indicação da produção cotidiana de dados (CARVALHO, 2008), de diálogos efetivos e de um retorno àqueles que faziam a escola e possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

Porém, diante de uma série de apontamentos e problematizações indicados pela Comissão Examinadora do referido estudo monográfico, a pretensão foi que o *projeto pesquisa* de mestrado fosse uma ampliação e um aprofundamento teórico-metodológico da temática abordada: Currículo *com* as práticas cotidianas da Educação Física.

³ O termo *prática pedagógica* utilizado neste *projeto pesquisa* extrapola a dimensão de implantação (o que remete a algo fixo e estável), voltando-se para a cultura das práticas escolares que se produzem cotidianamente.

⁴ Baseando na proposta de Pesquisa *com* o cotidiano defendida pelo Grupo de Pesquisa de Alfabetização (GRUPALFA) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e orientado pela professora Regina Leite Garcia. A proposta de pesquisa opta pelo *com*, por achar que este dá conta do que parece fundamental em uma pesquisa *com* o cotidiano e, sobretudo, por seu significado político-epistemológico ao instituir que dois ou mais sujeitos, em diálogo ou polílogo, constroem conhecimentos com a escola, com o que está fora da escola, com a vida, com o mundo (ALVES; GARCIA, 2008).

⁵ A perspectiva de pesquisar *sobre* o cotidiano, segundo Ferraço (2003), traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz, ainda, a possibilidade de identificação do cotidiano como objeto em si, ou seja, fora daquele que o estuda e que o pensa. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Assim, pesquisar *sobre* aponta para a lógica da diferença, do controle; resulta na lógica do sujeito que domina, ou acredita dominar, o objeto; e sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, mas isentando-se desse outro, isto é, colocando-se separado desse outro (FERRAÇO, 2003).

Nesse sentido, a pretensão foi situar o *projetopesquisa* nos estudos que buscam trabalhar com as práticas curriculares a partir de seus contextos e circunstâncias, evidenciando o curso de sua imersão dentro de um processo educativo concreto e intencional. Para isso, fez-se necessário adotar uma metodologia centrada nas ações escolares cotidianas, isto é, no que é feito, de fato, pelos *praticantes* escolares (CERTEAU, 2008).

Dessa forma, o objetivo principal do *projetopesquisa* foi analisar o currículo *com* o cotidiano da Educação Física, fazendo emergir possíveis *fazeressaberes* tecidos pelos sujeitos escolares, principalmente por um(a) professor(a) de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), e, assim, destacar de que maneira a Educação Física foi sendo constituída, atribuindo suas singularidades e particularidades. Portanto, a imersão no cotidiano da escola, então, foi ao encontro dos *sujeitos praticantes* que realizam os currículos, assim como das relações e ações que constituem os seus *fazeressaberes*.

Entretanto, visto uma diversidade de terminologias e conceitualizações encontrada sobre o assunto, questionamo-nos, inicialmente, qual seria o panorama científico sobre os debates curriculares construídos a partir das realidades escolares na área da Educação e da Educação Física. Com isso, a investigação teve a intenção específica, no primeiro momento, de fomentar um levantamento de textos que destacassem os cotidianos escolares como critérios essenciais para estudo do currículo, na área da Educação e da Educação Física, a fim de construir um panorama a respeito dos debates sobre a temática. A partir dos indicativos evidenciados neste levantamento, amadurecemos o entendimento da importância dos sentidos e das inter-relações presentes, ao considerarmos as singularidades dos contextos cotidianos, os atores e as intenções existentes.

Diante dos achados do levantamento, uma implicação que se tornava mais evidente era a necessidade de compreender não apenas as ações prescritivas como produtoras de conhecimento escolar, mas assumir e (re)valorizar os *fazeressaberes* da prática, criados e recriados, diariamente, nos *espaçostempos* escolares pelos sujeitos que o constituem.

De forma geral, o *projetopesquisa* ressalta a possibilidade de despertar e compreender os diferentes processos pelos quais são produzidos os currículos e o ensino da Educação Física como disciplina escolar, assumindo um importante papel nos estudos da área que caminham na direção de proposições

implementadas/implementáveis *com* o cotidiano escolar. Da mesma forma, é relevante por colaborar para avanços dos conhecimentos sobre currículo, visto que pode contribuir para a elaboração de propostas mais realistas e adequadas aos diferentes contextos das escolas, buscando compreender o processo de (re)construção diária de saberes.

O estudo, também, torna-se significativo por demonstrar a construção de uma pesquisa no *espaçotempo* escolar com uma perspectiva colaborativa entre a universidade e a escola, ou seja, por efetivar um processo conjunto de ensino, pesquisa e formação no sistema educacional, cujo vínculo foi um dos principais desafios, exigindo relações de confiança, de parceria e de diálogo (CARVALHO, 2009). O processo foi apontado como importante para romper a divisão entre o professor-pesquisado e o pesquisador-acadêmico, pois pressupôs uma iniciativa na qual o professor também aparece como responsável pelo processo, e não apenas como fornecedor de dados e/ou consumidor da pesquisa, como comumente é visto em algumas investigações.

Nesse sentido, a dissertação está organizada em cinco capítulos que objetivam articular os sentidos e as relações sobre a temática de estudo.

O primeiro capítulo, “As tessituras da constituição do *projeto pesquisa*”, apresenta a discussão da dinâmica dos currículos *com* o cotidiano escolar e defendeu a necessidade de atentar para os contextos dos sujeitos. Além disso, delineia a trajetória referente aos primeiros contatos estabelecidos *com* e para a pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “O debate sobre currículos *com* os cotidianos em fontes da Educação e da Educação Física”, construímos o panorama teórico, com base em materiais das áreas da Educação e da Educação Física, a respeito dos estudos do campo curricular que relatam e/ou discutem propostas e práticas produzidas a partir de contextos escolares reais, evidenciando os propósitos das pesquisas identificadas e, quando presentes, as necessidades de avanços.

No terceiro capítulo, “Procedimentos teórico-metodológicos *com* o cotidiano da escola”, apresentamos as trajetórias utilizadas para a definição do estudo e o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa de campo. Realizamos ainda uma caracterização dos instrumentos utilizados no registro dos dados produzidos, da “Escola Experimental” e dos procedimentos de análise de dados utilizados.

No quarto capítulo, “As artes de fazer o currículo com o cotidiano escolar”, articulando as observações e os registros com algumas questões teóricas, buscamos delinear o caráter reticular que condicionou as práticas cotidianas da Educação Física do 4º ano matutino, no primeiro trimestre letivo de 2009.

No quinto capítulo, “Sobre a *invenção* do currículo da Educação Física”, analisamos a constituição do currículo *com* o cotidiano, entre facetas e exigências, e, conseqüentemente, a maneira como a Educação Física foi estabelecida na Escola “Experimental de Vitória/UFES”. Ainda com base no material registrado, evidenciamos alguns aspectos que compuseram as formas do *fazer* pedagógico da professora Lilian, naquele momento e naquele nível de educação. O material coligido nos permitiu discutir que, nos constantes encontros e desencontros cotidianos ocorridos na escola, também há modos de fazer e criar conhecimentos; modos plurais, múltiplos, provisórios, dinâmicos, imprevisíveis e jamais completos, os quais são impossíveis de serem trabalhados quantitativamente, ou a partir de categorias estanques (OLIVEIRA, 2005).

Nas Considerações Finais, buscando sintetizar o debate, retomamos os eixos de discussões centrais do estudo, apresentando possíveis comentários do processo investigativo sistematizados nos capítulos anteriores e, na medida do possível, indicando possibilidades para novos estudos e práticas.

CAPÍTULO I

1 AS TESSITURAS DA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO PESQUISA

Tal interesse pelo campo dos estudos curriculares *com* os cotidianos evidenciou-se diante de algumas discussões recentes da área educacional que ressaltam a importância de desenvolver discursos que permitam compreender os efeitos produzidos pelos currículos, não apenas com base perspectiva da prescrição, mas, sobretudo, a partir do que é de fato construído e realizado nos *espaçostempos* escolares. Oliveira (2001), por exemplo, explicita a necessidade de estudos dos currículos reais, visto que são elementos pouco conhecidos, complexos e enredados que existem nas práticas dos professores de cada escola.

As propostas com a intenção de destacar os cotidianos das escolas como ponto principal para se pensar o currículo ganharam realce na área educacional por meio, principalmente, das ideias de *currículo realizado* (FERRAÇO, 2004a), *currículo em redes* (ALVES et al., 2004), *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2005) e, ainda, *currículo real*, sobre o qual Sacristán (1995, p. 86) afirma:

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar — e aquilo que deixam de aprender — é mais amplo que a acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer 'documento' no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios [...] dependendo das atividades concretas desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem — impõem — todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

A proposta de *currículo realizado* (FERRAÇO, 2004a) se aproxima das ideias do pensamento de Sacristán (1995) ao defender o currículo para além do documento prescrito, colocando-o relacionado com o que é, de fato, produzido nas escolas. Dessa forma, o currículo é pensado como redes de *fazeressaberes*, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares,

[...] cujos fios, com seus nós e linhas de fuga, não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos que praticam e habitam, direta ou indiretamente, as escolas, isto é, professoras, alunos, serventes, pedagogos, pais, secretárias, vigias, coordenadores, diretoras, pessoas das comunidades, entre outros (FERRAÇO, 2004a, p. 96).

Assumir como referência do currículo a diversidade de interações realizadas nas redes do cotidiano escolar também é proposta do *currículo em redes* (ALVES et al., 2004) que exige, para o entendimento das complexas relações da escola entre cotidiano, conhecimento e currículo, a incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede. Alves et al. (2004, p. 17, grifo do autor) considera importante,

[...] buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o *fazer curricular cotidiano* e as *lógicas de tecer conhecimento nas redes cotidianas*, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas.

Nessa relação com o conhecimento, Alves et al. (2004) se aproximam, essencialmente, da *noção de redes*, a partir de Lefebvre (1983).⁶ A *noção de redes*, assumida nessa perspectiva, questiona a forma dominante de construção do conhecimento — a *árvore* — bem como a realidade social que foi construída juntamente com ela, assim como os processos curriculares e pedagógicos, que nos interessam mais proximamente. A partir do modelo dominante de explicação do mundo, a construção do conhecimento ocorreria de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência 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 para o seu desenvolvimento. “Nesse sentido, a *noção de rede* aparece justamente quando compreendemos que [...] existem permanentemente, trocas de conhecimentos, às quais não demos muito valor até o presente, mas que precisamos dar” (ALVES et al., 2004, p. 27, grifo do autor), ou seja, ao partimos da compreensão de que os

⁶ Considera que as redes e as semirredes permitem múltiplos percursos para ir de um ponto a outro ponto, e até mesmo um número ilimitado de percursos. Isso possibilita uma racionalidade aguçada, mais complicada, segundo a qual o pensamento vai do complexo ao mais complexo, tal como a própria prática social. Supõe que uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas aplicações técnicas se deslocaram da *árvore* para a rede.

conhecimentos podem ser construídos no tecer constante de encontros e desencontros cotidianos, pressupondo modos de fazer e de criar saberes:

[...] a grande diferença da noção de *árvore* para a *noção de rede* é que esta é escrita a partir da consideração de outro valor, o da *prática social* (Lefebvre, 1983). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de *espaço/tempo de tessitura* de conhecimentos que não poderiam ser tecidos da mesma maneira como são os da ciência, mas que são tão importantes para os homens e as mulheres, como os outros conhecimentos que tecem (ALVES et al., 2004, p. 32, grifo do autor).

Para a escola, a *noção de redes* indica a necessidade da crítica à organização dominante da prática social, na qual se discute tanto os modos cotidianos do exercício de poder como os modos de organização do fazer pedagógico, dos currículos e dos processos didáticos. Dessa forma, busca-se a constituição dos saberes e dos conhecimentos na prática, em suas múltiplas tessituras prático-teóricas (ALVES et al., 2004). Para melhor explicitar essa ideia, suscitamos uma narrativa presente em Alves et al. (2004, p. 56-57) na qual explicita:

No presente, embora alguns autores, como Doll (1997), queiram pensar uma organização curricular em rede — explicou Flávio —, prefiro dizer que currículos em redes já estão em andamento hoje, na medida em que, cotidianamente, estamos ‘mergulhados’ nas nossas inúmeras redes de contato e criação de conhecimentos e que elas continuam existindo em cada um de nós e em nossos alunos e alunas quando entramos nas escolas nas quais trabalhamos e estudamos. São elas que nos fazem escolher este ou aquele conteúdo, esta ou aquela forma de trabalhar, a maneira de nos relacionarmos com os colegas e com os alunos, são elas que dão significado ao que os alunos e alunas conseguem aprender porque fazem algum trançado com suas redes próprias [...]. Esse discurso, materializado em nossas práticas curriculares e em nosso aparato jurídico-institucional [...] é apenas um dos muitos fios com os quais são tecidas as redes de atuação no cotidiano da escola.

Nesse sentido, de acordo com Ferraço e Carvalho (2008), os *currículos em redes* implicam pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de ações coletivas que se (re)produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações inseridas no cotidiano escolar. Assim, os *currículos em redes* apontam, dentre os seus pressupostos, que

[...] o cotidiano não é uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirma a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo em seus diferentes processos (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.), ou seja, considera a impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus

saberes, fazeres, valores e interesses dominantes; o campo dos poderes, saberes, fazeres é rizomático, portanto, sem dicotomia entre diferentes formas de saber e fazer; a teoria é limite e horizonte da prática; o coletivo e a comunidade podem engendrar modos alternativos híbridos de intervenção sobre o social (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 3).

Da mesma forma, Oliveira (2005), ao utilizar o termo *currículos praticados*, também sugere a superação das dicotomias hierarquizantes e das reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e levam à desqualificação dos conhecimentos não científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. Também parte do pressuposto de que tanto o conteúdo das ações quanto as múltiplas formas por meio das quais as desenvolvemos são plurais, acrescentando a convicção de que nossos processos de *ensinoaprendizagem* jamais são permanentemente completos; são provisórios e dinâmicos. É com a obra *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*, de Michel de Certeau, que essa autora busca a compreensão das formas cotidianas de criação de alternativas⁷ curriculares, tentando evidenciar as *artes de fazer* daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução.

A ideia de *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2005) caracteriza-se, centralmente, nos usos que os professores fazem das propostas curriculares, ou seja, a medida que os conteúdos instituídos são lecionados, colocados em questão, eles deixam de ser o currículo oficial e passam a ser *currículos praticados*.

Mas, partindo desse pressuposto, qual currículo, então, não seria *praticado*? Podemos dizer que nenhum, pois qualquer currículo, de alguma forma, passa pelos processos de usos. Da mesma forma, é possível notar que essas perspectivas curriculares se interessam muito mais pelo *o que é feito*, o currículo *em ação*, do que pelo currículo como uma intenção. Nesse sentido, tais perspectivas indicam que a lógica que preside o desenvolvimento das ações curriculares cotidianas é diferenciada, visto que o cotidiano tem como características básicas a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade (ALVES et al., 2004).

⁷ Nos ambientes sociais, estão tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos, e tais experiências formam redes de conhecimento que constituem o cotidiano das diversas instituições, fazendo emergir, em diferentes momentos, uma série de alternativas de ação. Ao ser encarada por essa ótica, a prática diária dos sujeitos assume posição de relevo diante da realidade, pois, ao estarem nela inseridos, os sujeitos usam e recriam os conhecimentos que a sua própria inserção lhe provém (OLIVEIRA, 2005).

A potencialidade dessas perspectivas talvez esteja, justamente, na pluralidade exprimida, ou seja, nos processos de diferenciação dos discursos apresentados, e não nas tentativas de gerar modelos representativos. Na tentativa de estabelecimento de uma dessas perspectivas como modelo, corre-se o risco de ela virar uma nova referência para o campo de estudo, e esse não é o objetivo dos estudiosos da área. A lógica dos pesquisadores é que deve haver demanda para qualquer discussão que venha a surgir a respeito das potencialidades cotidianas.

Posto isso, compreendemos que nos aproximar desses enfoques e assumir um deles poderia significar um reducionismo, à medida que qualquer pretensão de enquadramento, neste caso, a uma das propostas curriculares evidenciada, seria praticamente impossível. Além disso, reconhecemos a necessidade de utilização de uma série de referências que pudessem auxiliar na interpretação⁸ desse objeto de estudo. Assim, considerando essa diversidade de discursos que permeiam o campo dos estudos curriculares, decidimos utilizar as tantas perspectivas apresentadas, assim como suas metodologias diversas, mostrando que esse campo de estudo permite uma integração de conhecimentos diferenciados.

A intenção de um estudo tendo o cotidiano escolar como ponto fundamental para se pensar os currículos indicava um desafio de pesquisa na medida em que reportaria a dados não organizáveis, nem quantificáveis e à necessidade de desenvolvimento de metodologias de pesquisas compatíveis com as circunstâncias escolares. Essas condições sugeriam uma abordagem plural e multirreferencial que considerasse, também, os imprevistos como fatores determinantes (FERRAÇO, 2000), ou seja, era aceitar a possibilidade de obter dados relevantes em meio a uma realidade complexa, bem como de considerar a relevância de seus elementos constitutivos em suas inúmeras relações e consequências:

⁸ “[...] qual o sentido da interpretação? Parece correto destacar que a interpretação faz parte do trabalho de pesquisa e, como tal, estará presente no relatório final, como já estará na focalização do campo problemático na proposição inicial. Importa, porém, levar em conta que nenhuma interpretação deve tomar como ponto de partida a auto-suficiência de um sujeito conhecedor. Se, depois de concluídas, as obras têm vida própria e não pertencem mais ao autor, podendo gerar uma multiplicidade de outras variadas interpretações, não se pode negar ao pesquisador o direito de ter a sua interpretação, entretanto, concebida como uma das muitas significações possíveis em uma multiplicidade de outras. Importa superar a racionalidade obcecada pela idéia de ordem e de ‘verdade’ [...]. Parece, então, importante, adentrar, sem modelos/moldes, nos espaços-tempos vividos e, acompanhando processos, buscar captar o potencial instituinte que os habita” (CARVALHO, 2008, p. 135).

A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza. Organizar e traduzir em linguagem compreensível o que nela ocorre tem sido um desafio para os pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas. Seleção e organização, análise e sistematização de dados complexos, interrelacionados, misturados, articulados, muitas vezes de modo incompreensível, além de desorganizados do ponto de vista 'científico' têm sido atividades de pesquisa relevantes. Através delas, muita coisa tem sido explicada e ordenada de modo compreensível [...]. Pesquisando os cotidianos, nos cotidianos, aprendemos com os nossos parceiros de pesquisa, incorporamos às nossas 'variáveis' elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem. Com isso, avançamos no sentido da compreensão da realidade específica [...] das práticas reais desenvolvidas pelos professores que nelas atuam (OLIVEIRA, 2008, p. 50-51).

Assim, a intenção do *projeto pesquisa* não foi pensar uma organização curricular, mas fazer emergir as tantas relações tecidas cotidianamente nas escolas e que na maioria das vezes ficam submersas. De acordo com Alves et al. (2004), mais importante do que se organizar um currículo é necessário fazer emergir os muitos currículos já existentes, criar alternativas de organizações curriculares que, em vez de silenciar as experiências em curso, ajudem a legitimar os *espaçostempos* variados e múltiplos.

Esta nos parece deve ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas — sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar [...]. O novo desafio que ora propomos é, assim, o de transformar essas tessituras em propostas oficiais, desafio esse que implica assumir o compromisso com a tarefa de elaboração curricular, na qual dialogam nossos saberes locais na tessitura de um saber coletivo múltiplo (ALVES et al., 2004, p. 58).

Isso significava entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente, ou seja, não como um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas como um processo pelo qual os seus praticantes ressignificam suas experiências. Esse processo, segundo Alves et al. (2004), pode gerar variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas como manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, supomos que nossas reflexões indicarão que um currículo não se reduz à delimitação de áreas, conteúdos e metodologias, mas corresponde à

aprendizagem, assim como as ausências, que os alunos obtêm como consequência do processo de escolarização (FERRAÇO, 2007). Isso sustenta a ideia de que analisar os currículos de uma escola implica viver, de fato, seu cotidiano, o que inclui, para além dos aspectos formais, a dinâmica das relações constituídas.

Assim, foi de grande ajuda a discussão de Certeau, Giard e Mayol (2008, p. 341, grifo do autor) em relação ao que chama de *cultura ordinária*:

A cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A *pluralização* nasce do uso ordinário [...]. Neste sentido, a cultura ordinária 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, de remeter um e outro a uma situação concreta particularizante e de selecionar seus próprios instrumentos de pensamento e suas técnicas de uso em função desses critérios.

Certeau (2008) recupera as *artes de fazer* do homem ordinário, considerando que a ordem na cultura ordinária é exercida por uma *arte* que se mantinha silenciosa diante da razão técnica de organizar as pessoas e as coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir. Assim, o autor sobressai a *invenção do cotidiano* a partir de astúcias sutis e táticas de resistência pelas quais tais sujeitos ordinários alteram os objetos e os códigos, reapropriando-se dos espaços e dos usos a seu jeito.

Dessa forma, desloca a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para uma criação anônima, nascida da prática do uso desses produtos, gerando um interesse pelas *operações* e *usos* individuais, as ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes. Trata-se, como diz Certeau (2008, p. 17), “[...] de esboçar uma *teoria das práticas cotidianas* para extrair do seu ruído as maneiras de fazer [...]” que não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou de repouso em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural.

Nessa tentativa de compreensão do cotidiano, assim como Certeau (2005, 2008) e Certeau, Giard e Mayol (2008), procuramos concentrar a atenção nos minúsculos espaços de jogo no qual *táticas* silenciosas e sutis se insinuam, não propondo soluções, nem apresentando um diagnóstico definitivo, mas, sobretudo, com o intuito de apreender o que estava acontecendo no contexto escolar. Assim,

nos dedicamos ao “[...] o sentido oculto daquilo que, mais profundo, e ainda misterioso, se manifesta essencial em uma grande confusão de palavras” (CERTEAU, 2008, p. 12).

Nesse esforço, Carlo Ginzburg (2009) também nos forneceu alguns elementos contribuindo, portanto, para a leitura dessas *práticas ordinárias*. Trabalhar com os *indícios* ganhou importância na medida em que buscávamos a possibilidade de compreensão dos tantos elementos enredados, aos quais, possivelmente, não teríamos acesso direto, devido às suas características. Considerando a impossibilidade de captar o real como tal, Ginzburg (2009, p. 152) nos remete à necessidade de cuidadosos registros das minúcias, ao afirmar que “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Ginzburg (2009) acrescenta ainda que a negação da transparência da realidade já legitimava um paradigma indiciário, de fato, operante em esferas de atividades muito diferentes, mas que permaneceu esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão. Essa polêmica, que remonta à Grécia, teria encontrado a cesura decisiva com o aparecimento de um paradigma científico centrado na física galileana, mas que se revelou, segundo o próprio Ginzburg (2009, p. 156, grifo do autor), mais duradouro do que ela:

Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade [...].

Com base em tais fundamentos teóricos, que se apresentarão indispensáveis para a produção acadêmica, o *projeto pesquisa* foi tecido sob dois momentos, que são apresentados separados, porém encontram-se enredados quando considerados na complexidade do processo investigativo. O primeiro abalizado no levantamento das produções já publicadas da temática e o segundo na inserção no cotidiano, com o intuito de relacionar texto e contexto, buscando nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações

extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

A fim de nos aproximar do que já havia sido produzido a respeito da temática, com o intuito de identificar, recolher e analisar as principais produções do campo dos estudos curriculares produzidos *com* o cotidiano, expressas nos seguimentos da Educação e da Educação Física, tivemos, como preocupação inicial, construir um panorama a respeito desses debates. Entendíamos que essa etapa da investigação acerca das fontes em muito poderia contribuir para o enriquecimento da compreensão dos processos curriculares existentes na escola, em relação ao seu cotidiano, às ações dos atores educativos e às próprias práticas pedagógicas.

A etapa inicial da investigação, assim, caracterizou-se pela efetivação do levantamento de periódicos e anais científicos da área da Educação e da Educação Física. Para isso, entendendo que a bibliografia ofereceria meios não apenas para definir e resolver questões já conhecidas, mas também para explorar novas áreas, foram utilizados princípios da pesquisa bibliográfica.

Para esse tipo de pesquisa, Lopes e Galvão (2001, apud SANTOS, 2002) alertam que o ponto de partida não é a pesquisa de um documento, mas o emprego de um questionamento, pois o documento em si não é histórico, não faz a história. Com os questionamentos levantados pelo pesquisador, que conferem sentido à fonte estudada, então, enquanto houver questões, essa fonte nunca estará completamente explorada, considerando, por sua vez, que uma fonte nunca se esgota e que a história é sempre reescrita. Assim, é sempre na dependência do problema proposto a ser enfrentado e do tipo de pergunta que lhe é formulada que, por sua vez, se constrói o olhar do pesquisador.

Buscando compreender o debate e tecer reflexões sobre o assunto, tomamos como base principal a análise das respectivas fontes,⁹ que correspondem ao período de 1971 a 2009: anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Revista Brasileira de Educação e Caderno de Pesquisa, da área da Educação; anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), da área da

⁹ Como chamaremos o material estudado, incluindo os anais dos eventos e os periódicos que se apresentaram tanto de forma impressa quanto por meio de material digitalizado.

Educação Física. Esses impressos serviram de *corpus*¹⁰ documental para a discussão da temática, não existindo a intenção de tratá-los como objeto de estudo, mas de obtê-los como núcleos informativos sobre a questão de estudo.

Esta etapa da investigação aproximou-se da proposta apontada por Catani e Sousa (1999, p. 11) configurada como:

[...] estudo específico e 'interno' ao próprio periódico e sua produção, a partir do qual é possível reconstruir, num momento dado, estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional, movimentos de grupos de professores, disputas e atuações. Dito de outro modo, é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente.

A organização das informações levantadas ocorreu a partir da seleção dos textos e seus fichamentos, o que propiciou um repertório que, especificamente, forneceu materiais que despontaram, de forma fundamental, para a localização de informações, além das curriculares, sobre história da educação, das práticas ou das disciplinas escolares e dos sistemas de ensino. De modo geral, o material analisado possibilitou a reunião e a sistematização de informações, sob o aspecto científico, do que já foi produzido sobre currículos a partir dos cotidianos escolares.

Com base no levantamento bibliográfico, pudemos notar que a intenção de continuidade, a partir do estudo monográfico, caracterizou-se como uma das condições básicas para um avanço qualitativo do *projeto pesquisa*, na medida em que fez emergir potencialidades da produção científica que nos auxiliaram na compreensão da intenção de estudo.

Assim, diante dos achados do levantamento, uma implicação que se tornava mais evidente era a necessidade de compreender não apenas as ações prescritivas como produtoras de conhecimento escolar, mas assumir e (re)valorizar os *fazeressaberes* da prática, criados e recriados, diariamente, nos *espaçostempos* escolares pelos sujeitos que o constituem. Essa suposta evidência ressaltava o quanto era preciso realizar estudos empíricos que apontassem caminhos e

¹⁰ Extraído da fala de Pierre Caspard (apud CATANI; SOUSA, 2001), em entrevista concedida a uma revista de historiadores, ao fazer ponderações à compreensão da proposta de trabalho com periódicos. Utiliza o termo *corpus* para especificar que os periódicos estudados não são metodologicamente neutros, ou seja, para as revistas analisadas não bastaria identificar e descrever. Aponta a necessidade de inventar esse *corpus*, isto é, tomar posição sobre um entendimento do campo educativo e manter, em função desse entendimento, as revistas pertinentes.

alternativas que pudessem contribuir para a discussão de “novas” (talvez nem tão novas assim) formas de produção de saberes curriculares, para além das políticas educacionais, relacionadas com as práticas pedagógicas. Essa suposição destacava, ainda mais, a necessidade de direcionarmos o foco de investigação para o cotidiano escolar e para os professores e alunos — considerando-os como os principais sujeitos escolares que dão visibilidade ao processo de *ensinoaprendizagem* — com a intenção de ajudar na elaboração de propostas curriculares atreladas às realidades escolares.

Os estudos curriculares que dão visibilidade às práticas cotidianas começam a se tornar foco dos debates no final da década de 1990 (OLIVEIRA, 2001). O discurso crítico produziu, em tempos passados, inúmeras obras que se tornaram referências para as discussões e produções de muitos estudiosos da área — Apple (1982, 1989), Giroux (1986), Moreira (1999), Silva (1993, 2002) —, porém, em obras mais recentes, o que se pode observar é uma tendência à superação dos discursos críticos por esforços de compreensão e de proposição de alternativas curriculares que possam contribuir para a resolução dos problemas educacionais (OLIVEIRA, 2001). Dessa forma, passam a ser fundamentais para a área os estudos que caminhem na direção de proposições concretas e implementáveis no cotidiano, assim como aqueles que presumem o diálogo com as práticas escolares, considerando que é nesse meio que são produzidos os saberes curriculares.

Algumas discussões recentes da área educacional (GOODSON, 2007; OLIVEIRA; DESTRO, 2005) ressaltam a importância de desenvolver conceitos que permitam compreender os efeitos que os currículos produzem, visto que eles são construídos e se objetivam, em função de suas contextualizações, expressando-se em práticas de significados múltiplos existentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o currículo é entendido como elemento configurador da prática, ao mesmo tempo em que se apresenta alimentado por ela. Essa é uma análise possível de currículo, a qual nos remete a ver seu significado e sua importância a partir de diversas operações que nos indicam que sua construção não pode ser entendida separada das condições reais do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Oliveira e Destro (2005) alertam que muitas pesquisas que focalizam a produção curricular ficam restritas à dimensão macropolítica da realidade social, inibindo os sujeitos envolvidos diretamente com a prática pedagógica, deixando-os à margem das discussões produzidas. Porém, muitas

pesquisas que focalizam a implementação da produção curricular, apesar da considerada importância ao darem maior atenção aos sujeitos ditos rejeitados anteriormente, geralmente, não trabalham os condicionantes históricos desses sujeitos. Os autores ainda apontam que é diante dessa situação que é promovida a separação entre produção e implementação, teoria e prática, construindo-se uma visão linear do processo curricular. Moreira (1998, p. 30), citado por Oliveira e Destro (2005, p. 142), sugere que “[...] os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação”.

O desenvolvimento dessa “nova” demanda de pesquisa e, conseqüentemente, sua legitimidade são referidos diretamente às ações e relações produzidas e materializadas no e *com* o processo de *ensinoaprendizagem*. De acordo com Oliveira (2003, p. 17), trabalho desse tipo

[...] torna-se importante elemento para pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática como na formação de propostas já que, através dele podemos contribuir para o estudo das realidades escolares entendendo-as como imersas em redes de saberes e de práticas que [...] se fazem presentes nos cotidianos escolares, através dos sujeitos neles presentes.

Para isso, como destacam Alves e Oliveira (2005), Nunes (2007) e Santos (2005), é interessante evidenciar a escola e suas práticas curriculares, percebendo os contextos estabelecidos pelos e *com* os professores e alunos, sem julgamentos de valores predefinidos; mais do que com uma tendência de descrevê-las em seus aspectos negativos e gerar diagnósticos de denúncia, a partir das histórias, vivências e experiências que são construídas e tecidas diariamente no seu interior.

Também nos atentamos para o fato de que os sujeitos como *praticantes* (CERTEAU, 2008) não poderiam se reduzir a esquemas, fórmulas ou procedimentos padrão. As formas de *apropriação* e *usos* que os sujeitos fazem das situações, objetos e fenômenos com os quais eles se encontram enredados nos processos cotidianos foram encarados como singulares e irrepetíveis. Com isso, os processos dos *usos*, ou seja, as *operações*, no sentido de Certeau (2005, 2008) e Certeau, Giard e Mayol (2008), foram tomados como pressupostos teóricos do

projetopesquisa, compreendidos como uma entre as várias formas, mas não a exclusiva, para compreensão dos *fazeressaberes* cotidianos.

Nesses termos, considerando os sujeitos escolares como autores do processo de *ensinoaprendizagem* e das práticas curriculares, o importante, para o segundo momento da pesquisa, era encontrar um(a) professor(a) de Educação Física, da Rede Municipal de Ensino, cuja prática docente pudesse indicar caminhos e possibilidades para pensarmos um currículo produzido em seu contexto real. A fim de facilitar o processo de busca e seleção do(a) professor(a) colaborador(a) da pesquisa, resolvemos adotar alguns critérios referenciais: a) ter vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES); b) apresentar uma prática docente intencional e concreta; c) e, se possível, lecionar em uma escola que apresentasse uma proposta curricular.

A primeira tentativa de seleção, no primeiro semestre do ano de 2008, foi por indicações feitas pela professora de Estágio Supervisionado II, do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), visto sua grande proximidade com os(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES). Porém, após duas indicações e contatos malsucedidos, resolvemos optar por mudanças no processo.

Em meados do segundo semestre do mesmo ano, em uma segunda tentativa de busca incessante de um(a) professor(a), entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) para saber a possibilidade de realização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino e se, de acordo com as perspectivas e critérios assumidos no trabalho, eles poderiam indicar algum(a) professor(a) para efetivação do estudo. Em resposta, a SEME ressaltou que não haveria nenhum problema em executar a pesquisa, visto que esse tipo de iniciativa já havia se tornado prática rotineira, mas alertou sobre a necessidade de encaminhamento de uma solicitação para autorização da pesquisa no Setor de Protocolos da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV).¹¹

Devido aos convites desacertados anteriormente, ao solicitar à SEME indicações de possíveis sujeitos para a materialização do estudo, decidimos incluir, dentre os critérios de seleção do(a) professor(a): ter recebido poucas demandas de pesquisa. Esse critério foi importante, pois possibilitou a aproximação com outros

¹¹ O registro da pesquisa na Prefeitura Municipal de Vitória (ES), no Setor de Protocolos, foi feito no dia 16 de fevereiro de 2009, formalizado pelo Protocolo nº 2097/2009.

“espaços” potenciais para estudo e, conseqüentemente, o distanciamento daqueles que se encontram saturados pelas pesquisas acadêmicas.

A partir da lista de nove professores(as) apontada pela SEME, demos prioridade àqueles que atuavam no período matutino, pois facilitaria sobremaneira o processo de investigação para a pesquisadora. Assim, tendo pré-selecionado cinco daqueles(as), o próximo passo foi visitá-los(as) em suas respectivas escolas, para explicitar os objetivos do estudo e saber o interesse e disponibilidade deles em participar da pesquisa.

Ao final desse primeiro contato, ficou evidente que apenas duas professoras possuíam características aproximadas dos critérios delimitados. Contudo, ambas, apesar do entusiasmo, ressaltaram alguns entraves que dificultariam o aceite ao convite naquele momento. A primeira professora encontrava-se em uma situação de possível remoção da respectiva escola e a segunda aguardava uma resposta de um processo seletivo de doutoramento. Isso gerou incertezas em relação às suas aproximações ao estudo. Foi preciso aguardar a conclusão dos respectivos processos para o restabelecimento de um novo contato com as professoras. Por recomendação delas, foi aconselhado que só as procurássemos no início do ano de 2009, pois, provavelmente, já teriam uma resposta definitiva para o convite da pesquisa.

Em janeiro de 2009, ao entrar em contato com as professoras, a fim de saber como se encaminharam seus processos, obtivemos suas respostas em relação à colaboração com a pesquisa. A professora que aguardava a resposta do processo de doutoramento recusou o convite de participação, justificando que não havia uma resposta definitiva do processo e que isso poderia vir a acontecer após o ingresso do ano letivo. Já a outra professora, de fato, havia sido removida da escola (para uma EMEF localizada no bairro de Goiaberas), mas se mostrou disponível e aceitou colaborar com o processo investigativo. A única implicação evidenciada por ela era que seria preciso a autorização mediante um consentimento da escola para liberação do processo de pesquisa. Essa professora de Educação Física que aceitou compartilhar tanto a sua prática docente quanto o processo investigativo foi a professora Lilian.¹²

¹² Do ponto de vista da pesquisa, foi fundamental nomear a professora e a escola, visto que elas trazem consigo histórias individuais (pessoais e profissionais) e que cotidianamente constroem a história dos contextos nos quais atuam. Alterar e/ou omitir os seus nomes seria, assim como sugere

Dessa forma, o passo seguinte foi visitá-la em sua “nova” escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória/UFES”, e saber o posicionamento da instituição em relação à pesquisa. A solicitação foi feita à pedagoga do período matutino, responsável pelas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que explicitou não haver problema para que a pesquisa pudesse ocorrer.

Após essa conversa inicial, a pedagoga nos colocou à disposição, para análise documental, os Planos de Ação da escola de 2008 e 2009.¹³ Esses planos encontravam-se encadernados e organizados sobre a mesa da pedagoga, de acordo com o ano de suas elaborações. As análises desses documentos, inicialmente, indicavam que a escola estava buscando trabalhar com uma proposta curricular que concebia a educação como processo de formação realizado a partir das experiências vividas pelos sujeitos em diferentes espaços educativos (escola, família, grupos de convivência) bem como de interação com o mundo e com outros sujeitos. Dessa forma, a Escola “Experimental de Vitória/UFES” buscava respaldo para a construção de uma prática pedagógica que contribuísse para a formação global do educando por meio da perspectiva sócio-histórica: concebendo o aluno como sujeito que se constrói na interação com a vida social da qual é parte, ou seja, como sujeito possuidor de uma história de vida, pertencente a uma família e inserido em uma sociedade, em um determinado momento histórico. Para isso, os Planos de Ação apresentavam, como principais ações metodológicas a serem desenvolvidas, a Pedagogia de Projetos e uma perspectiva avaliativa pautada no pressuposto de que a avaliação deve ser utilizada como reflexão da prática pedagógica, concebida como

Sampaio (2008, p. 61), considerá-las *desencarnadas*, como se não fizessem parte da história, menosprezando todo acúmulo de suas experiências e informações, inclusive de energia, projetos e possibilidades: “Como omitir os nomes das professoras cujas ações pedagógicas não deveriam [...] ser realidade na escola tendo como pressuposto que todo conhecimento é provisório e parcial, incompleto e inacabado? Quando assim faço não posso estar desconsiderando a *história de interações recorrentes* que vai sendo constituída quando os sujeitos interagem? Não posso estar desvalorizando o processo vivenciado pela(s) professora(s) nas interações/interlocuções vivenciadas na experiência de (auto)formação (co)partilhada pelo próprio grupo? Não estou ‘negando’ um pressuposto assumido na ação investigativa de que o conhecimento tem caráter dialógico, é acontecimento, é encontro, cuja construção e apropriação trazem indelevelmente o papel determinante do encontro com o outro?”. Assim, ao estimarmos histórias, saberes e fazeres construídos na experiência docente, a ação pesquisadora se inscreve em uma postura que estabelece a prática como *locus* de teoria em movimento e a professora e a escola não apenas como objeto de investigação. Nesse sentido, a partir da história individual e singular, em uma procedência de mudança estrutural contingente com as interações experienciadas, *Lilian* e a Escola “Experimental de Vitória/UFES” caracterizam, verdadeiramente, a assinatura, a autoria, nessa parte da história, da professora e da escola.

¹³ O Plano de Ação de 2009 estava em processo de finalização pela equipe pedagógica.

um processo interativo por meio do qual todos os sujeitos envolvidos tornassem a aprendizagem mais efetiva.

De acordo com os Planos, identificamos que o processo de *ensinoaprendizagem* adotado pela “Experimental de Vitória/UFES”, de forma geral, era baseado na apropriação dos conhecimentos científicos, bem como na sua aplicação na vida cotidiana, tendo como ponto de partida as experiências concretas que os alunos já possuíam. Assim, ao imergir na escola, buscamos entender a proposta pedagógica adotada e a sua cotidianidade, especificamente, da professora Lilian, na tentativa de perceber as práticas e as relações presentes naquele contexto escolar. Nesse sentido, esse tipo de trabalho implicava o desenvolvimento de um princípio primordial: a superação do distanciamento do dia a dia escolar.

Na busca de superação desse distanciamento, foi importante a compreensão das lógicas que presidiam a realidade escolar, sendo preciso nela *mergulhar* (OLIVEIRA, 2003). Com isso, assim como Alves (2008) e Ferraço (1999) nos indicam, *mergulhamos* inteiramente no cotidiano escolar, dispendo-nos a *sentir aquele mundo* e não só olhar soberbamente do alto ou com um olhar distante e neutro.

A partir do *mergulho* na EMEF “Experimental de Vitória/UFES”, percebemos que, mesmo sendo possível estudar a escola por dentro, pelo *vivido*, essa não é uma das tarefas mais simples, visto a necessidade de uma grande reflexão, desconstrução/reconstrução de crenças, valores, hábitos, formas de *fazeressaberes* dominantes que, muitas vezes, influenciam e determinam o que os docentes consideram válidos no ambiente escolar. Adentrar no cotidiano da escola foi uma experiência que, em alguns momentos, sentimos dificuldades para estabelecer e compartilhar as ações e relações (re)construídas diariamente com os diferentes *sujeitos praticantes*; outras vezes nos entusiasmos e acreditamos que nossa capacidade de compreensão se estendia. Dessa forma, pouco a pouco fomos nos sentindo “parte” da realidade escolar.

Nesse processo, o foco investigativo recaiu sobre o *pesquisar com* o cotidiano no qual compartilhamos os significados e as variáveis constitutivas das práticas pedagógicas da professora de Educação Física, como mediadora do processo de *ensinoaprendizagem*. A pesquisa *com* o cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, pois procura aprofundar a compreensão sobre a realidade em uma perspectiva dialógica vinculada a processos

de intervenção (ESTEBAN, 2003). Assim, os caminhos do *projetopesquisa* foram se revelando como uma trajetória metodológica permeada por imprevistos, novas dúvidas e atalhos que fascinavam à medida que atendiam ao que buscávamos.

CAPÍTULO II

2 O DEBATE SOBRE CURRÍCULOS *COM* OS COTIDIANOS EM FONTES DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante dos apontamentos que evidenciaram a necessidade de estudos curriculares a partir de uma investigação minuciosa e atenta da realidade multifacetada dos *espaçotempos* escolares, decidimos construir um capítulo sobre estudos curriculares que relatassem propostas e práticas ocorridas a partir dos cotidianos das escolas.

A fim de nos aproximarmos das principais produções publicadas, tivemos a intenção de analisar os textos publicados, da área da Educação e da Educação Física, que contemplassem as propostas curriculares implementadas em redes de ensino da educação básica, buscando compreender a evolução da construção do conhecimento nesse campo. Entendíamos que a investigação acerca do panorama científico em muito poderia contribuir para o enriquecimento da compreensão dos processos curriculares, visto que estes têm passado por muitas transformações desde o surgimento do campo curricular no Brasil, nos anos 1920 e 1930 (PACHECO, 2005).

Dentre as fontes levantadas,¹⁴ foram utilizados como *corpus* documental para a pesquisa três periódicos:¹⁵ Revista Brasileira de Educação (1995-2009), Caderno de Pesquisa (1971-2009), da área da Educação; e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), (1979-2009), da Educação Física.¹⁶

A Revista Brasileira de Educação e o Caderno de Pesquisa são periódicos que, devido à grande diversidade e qualidade na produção veiculada, possibilitam debates aprofundados na área de Educação, como: formação de professores, alfabetização, currículo, políticas educacionais, educação indígena, etc. Ambos são avaliados com conceito A1¹⁷ pelo Qualis¹⁸ da Coordenação de Aperfeiçoamento de

¹⁴ Não desconsiderando e reconhecendo a existência de outros materiais tanto da Educação quanto da Educação Física, entendemos que, para esse momento, tais fontes atenderam à necessidade da investigação.

¹⁵ Nos periódicos, especificamente, optamos por não trabalhar com o levantamento de editoriais e resumos, por entender que, para tal propósito, estes não disponibilizariam informações suficientes para a análise.

¹⁶ O recorte temporal estabelecido, em relação aos respectivos periódicos, contempla desde os anos de nascimento até 2009.

¹⁷ Conceito mais elevado.

Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo uma ampla circulação no âmbito acadêmico.

A RBCE, publicação oficial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, tornou-se ponto de referência para a divulgação da produção científica da área da Educação Física. Avaliado pelo Qualis CAPES com conceito B2,¹⁹ esse periódico também possui uma grande e variada produção em circulação, assim como os outros citados, propiciando discussões qualificadas para a área.

Também utilizamos os anais de dois eventos: os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da área da Educação; e os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), relativo à área da Educação Física. Nesses materiais nos limitamos a trabalhar com os textos de trabalhos completos,²⁰ visto que eles se apresentam inteiros e acabados.

A ANPED é instituída como uma sociedade civil que busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Ao longo dos anos, essa instituição tem se projetado, no Brasil e fora do país, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área. É referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Nos anais dessa instituição, especificamente, tivemos como fonte as produções organizadas a partir da 20ª Reunião Anual da Associação, realizada em 1997.

O CONBRACE, estabelecido pelo CBCE e realizado a cada dois anos, está entre os principais eventos ocorridos no Brasil, na área de Educação Física, contando com ampla participação da comunidade acadêmica. O recorte temporal estabelecido contemplou todos os seus anais, desde o I Congresso, de 1979, até o XV Congresso, de 2007.

¹⁸ Denomina-se Qualis a classificação de veículos de divulgação da produção intelectual (bibliográfica) dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, utilizada pela CAPES para a fundamentação do processo de avaliação da pós-graduação nacional por ela promovido. Materializa-se em uma listagem de periódicos, classificada por área de avaliação, a partir do trabalho das respectivas comissões, bem como em um espaço de divulgação de informações relativas ao aplicativo *WebQualis* presente na internet.

¹⁹ Segundo os critérios adotados pela instituição avaliadora — CAPES — a nota B2 corresponde ao conceito mais alto possível para periódicos nacionais.

²⁰ O que contemplou os textos completos das Comunicações Orais apresentados nos respectivos Grupos de Trabalhos Temáticos do evento.

Com isso, o *corpus* documental pesquisado, de maneira geral, corresponde ao período de 1971 a 2009.

A seleção dos textos foi realizada a partir de seus títulos, resumos e introduções, sendo, em uma primeira etapa, separados aqueles que trouxeram a palavra *currículo*²¹ em algum desses elementos textuais. Nesta primeira etapa do levantamento, foram selecionados 232 textos,²² que foram lidos, porém desses textos foram analisados apenas 15 que se centravam, fundamentalmente, no cotidiano escolar e em discussões do desenvolvimento curricular na escola. Assim, a realização do levantamento bibliográfico foi efetivada em três momentos: a) seleção dos trabalhos a serem analisados, com o intuito de construir uma organização; b) identificação dos aspectos quantitativos das publicações; e c) elaboração de categorias analíticas realizadas a partir de pontos de discussões comuns.

Porém, ao compreendermos que o texto acadêmico precisava ser enriquecido pela captação de suas complexas relações com os seus múltiplos contextos, foi necessário que buscássemos diálogos entre os textos analisados e alguns de seus contextos, promovendo um encadeamento de ideias em relação ao debate curricular mais amplo. Alguns desses diálogos pudemos estabelecer, outros foram inviáveis em função de trabalharmos exclusivamente com materiais escritos publicados pelas respectivas instituições responsáveis. Assim, trabalhamos os textos no diálogo com o debate curricular mais amplo, dispendo categorias analíticas a partir das quais buscamos organizar as informações explicitadas.

Nos tópicos seguintes, procuramos compreender nos textos analisados: suas caracterizações gerais e os enfoques privilegiados apresentados por eles; e seus contextos, isto é, o ordenamento das discussões.

2.1 OS TEXTOS

Nas cinco fontes consideradas, dos 232 textos que apresentam a palavra *currículo* em seus títulos, resumos e/ou introduções, tendo como objeto de análise a temática Currículo, 60 textos (25,9%) estão reunidos nas revistas, sendo 41 relativos

²¹ As palavras radicadas também foram consideradas, como *curricular* e *curriculares*.

²² Entre os 232 textos, como muitos se referiam a políticas curriculares, não estando relacionados com os aspectos cotidianos, decidimos não incluí-los no estudo.

à área da Educação e 19 à da Educação Física; e 172 (74,4%) estão reunidos nos anais dos eventos, sendo 125 referentes à área da Educação e 47 à da Educação Física (GRÁFICO 1).

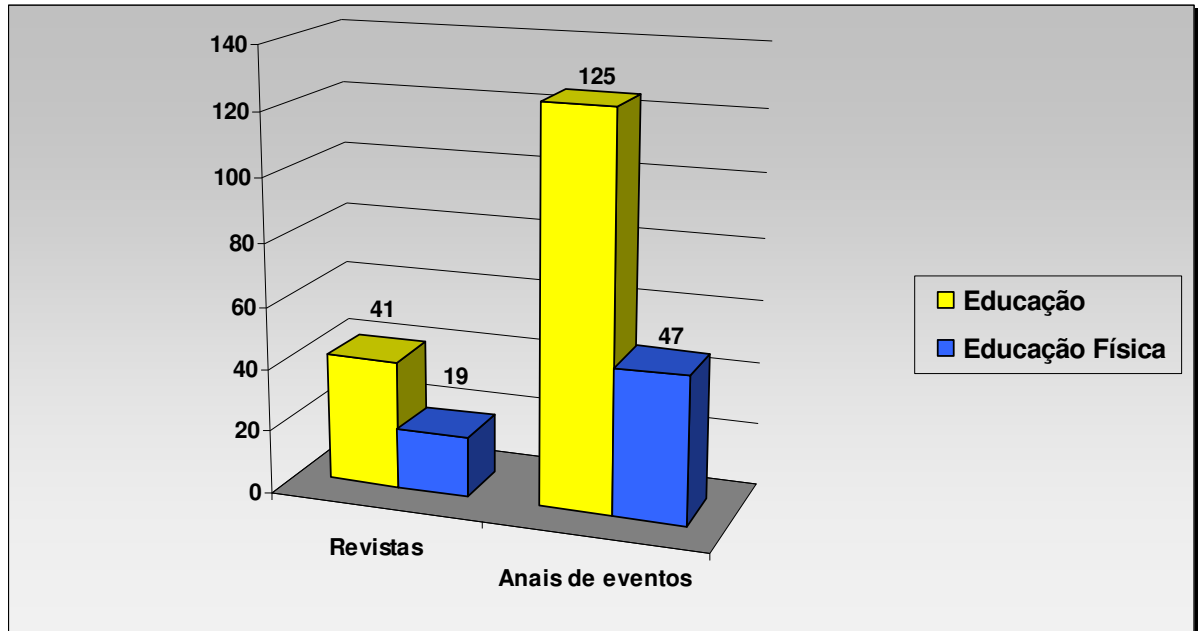


Gráfico 1 — Distribuição geral dos textos, segundo as fontes da Educação e da Educação Física, que apresentam a temática *Currículo* como objeto de estudo

Em relação às revistas referentes à área da Educação, os textos estão distribuídos da seguinte forma: 12 trabalhos na Revista Brasileira de Educação e 28 no Caderno de Pesquisa. Na área da Educação Física, 19 textos estão reunidos na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Com referência aos anais dos eventos, 125 textos estão publicados na ANPED e 47 no CONBRACE.

Entretanto, do universo de 232 textos, 15 evidenciam a presença de nossa intenção de estudo, o que representa 6,5% do total dos trabalhos sobre currículos, como podemos notar no Gráfico 2.

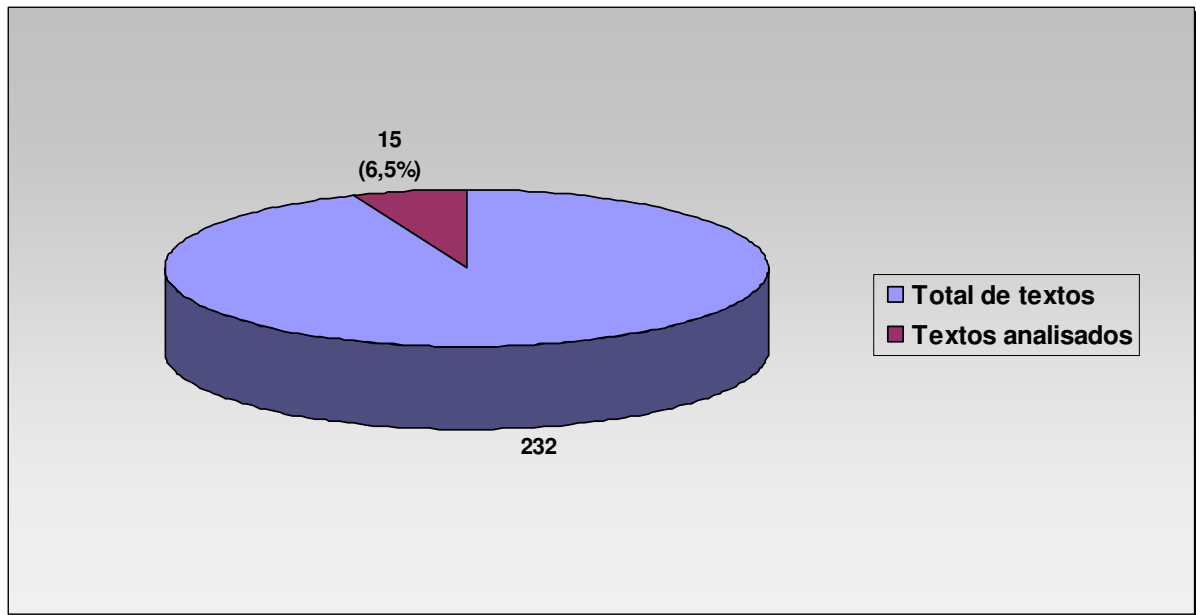


Gráfico 2 — Percentual dos textos analisados em relação ao total de trabalhos sobre currículos

Como visto no Gráfico 3, dos 15 textos selecionados, 14 foram publicados em eventos científicos, sendo 11 (73,3%) na ANPED e três no CONBRACE. Somente um (6,7%) desses trabalhos está presente entre as produções das revistas, especificamente, no Caderno de Pesquisa. Não foi encontrado nenhum trabalho do campo dos estudos curriculares, com a perspectiva pretendida, na Revista Brasileira de Educação e na RBCE.²³

²³ Basicamente, na Revista Brasileira de Educação e na RBCE, o campo dos estudos curriculares apresentou-se muito mais preocupado com uma compreensão teórica de currículo do que com os procedimentos de sua elaboração. Dessa forma, as teorias curriculares se ativeram em identificar como se constroem e que características possuem os discursos que legitimam determinadas práticas, a partir de uma postura crítica buscando a construção de um pensamento autônomo. Há um destaque para o currículo como texto político interessado na formação de cidadãos emancipados, capazes de alterar as condições concretas existentes em uma sociedade injusta. Além disso, ambos os periódicos apresentam textos interessados na relação do currículo com multiculturalismo, o que remete incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, com base na diversidade de raças, gêneros, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades, entre outros (SILVA, 2002). Neste caso, a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais de discussão.

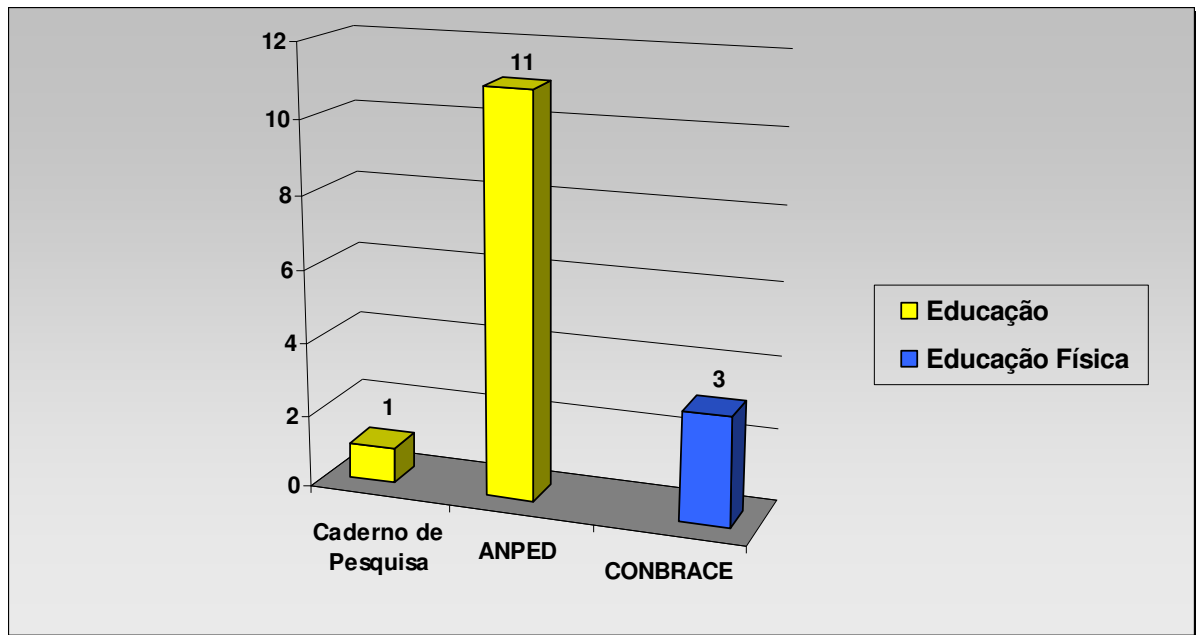


Gráfico 3 — Distribuição dos 15 textos na revista Caderno de Pesquisa e nos anais da ANPED e CONBRACE

É importante ressaltar que, entre as 15 publicações selecionadas, quatro estão ligadas diretamente à disciplina Educação Física: uma (NEIRA, 2008) está nos anais da ANPED e três publicações (ALMEIDA et al., 1997; BRASILEIRO, 2001; GÜNTER; SANCHONETE; MOLINA, 2005) estão reunidas nos anais do CONBRACE.

Dentre o período correspondente de 1971 a 2009, a produção analisada está distribuída, especificamente, nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Em relação a esse período, verificou-se que o único texto publicado entre as revistas da Educação analisadas é datado do ano de 1984 e intitula-se *Incorporação de práticas curriculares nas escolas*, de Obéd Gonçalves. Em contrapartida, nos anais da ANPED, foram encontrados desde um texto publicado em 1997 — Ferraço (1997) — até produções mais recentes nos anais da 31ª Reunião Anual da ANPED: Neira (2008) e Souza e Mello (2008).

Na área da Educação Física, os três textos aparecem, no CONBRACE, em publicações de 1997, 2001 e 2005.

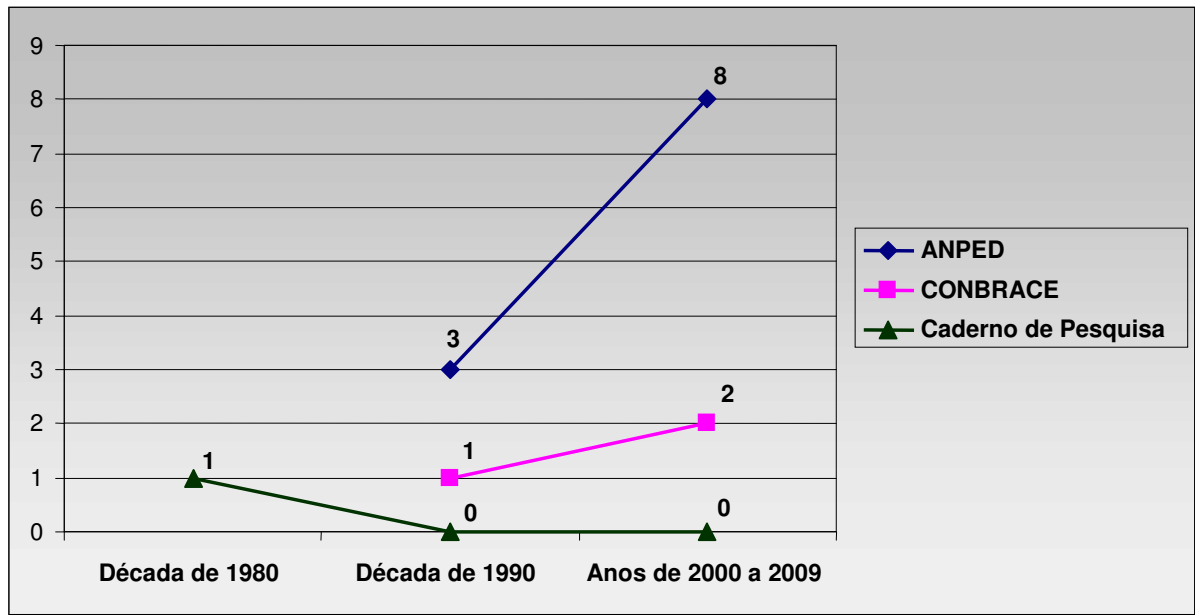


Gráfico 4 — Distribuição dos textos de acordo com o período analisado

Conforme o Gráfico 4, analisando sob o aspecto quantitativo, na década de 1980, foi encontrado apenas um trabalho (GONÇALVES, 1984) da área da Educação, no Caderno de Pesquisa.

Dos 11 textos selecionados na ANPED: três (DELGADO, 1998; FERRAÇO, 1997; FERRAÇO, 1999) foram publicados na década de 1990; e oito (FERRAÇO, 2000; KRETLI, 2007; NASCIMENTO, 2006; NEIRA, 2008; NOGUEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003; SOUZA e MELLO, 2008) entre 2000 e 2009.

É entre os anos 2000 e 2009 que encontramos o maior percentual de textos publicados, tanto na área da Educação quanto na Educação Física. Na área da Educação, aparecem oito textos, correspondentes a 66,6% dos 12 selecionados, publicados, exclusivamente, na ANPED. Na Educação Física, encontram-se dois trabalhos, dos três textos selecionados da área, referentes a 66,6%.

A partir do período analisado, podemos informar que, na área da Educação, entre o primeiro trabalho identificado (GONÇALVES, 1984) e o subsequente (FERRAÇO, 1997), há um intervalo de 13 anos, o que demonstra uma discussão inicial do campo curricular *com* o cotidiano desprovido de material acadêmico e com uma dimensão pouco consensual. Somente ao final dos anos de 1990, os trabalhos publicados na Educação começam a apontar discussões teórico-metodológicas aproximadas, com preocupações

[...] para além de explicações causais e lineares que [se] fazem presentes em alguns modelos consagrados de pesquisa [...] nos coloca indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas explicar os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica (FERRAÇO, 2008a, p. 24).

Assim, na Educação, ocorre um aumento progressivo (GRÁFICO 4), especificamente nos eventos da ANPED, a partir de 1997, das publicações dos estudos do campo curricular *com os cotidianos escolares*, nos quais havia um esforço inicial, como apontam Ferrazzo, Perez e Oliveira (2008, p. 15), de contemplar

[...] não apenas essas diferenças e semelhanças — modo excessivamente dicotômico de referência à produção acadêmica, porém eficaz —, mas trazer à tona os caminhos, novos e nem tão novos, que esse tipo de pesquisa e a reflexão sobre ele vêm seguindo, como se vêm desenvolvendo, desde que assim começamos a nomeá-lo no final dos anos 90.

Embora a Educação Física contemple princípios e fins da Educação, nesta discussão dos estudos curriculares *com o cotidiano escolar*, a área ainda apresenta poucos trabalhos publicados. De fato, essa informação remete ao empobrecimento da área, retardando um amadurecimento e um aprofundamento teórico-metodológico em relação aos debates curriculares.

2.1.1 Distribuição dos Textos Quanto aos Métodos de Pesquisa

Neste tópico, os textos foram distribuídos quanto aos métodos de pesquisa assumidos, em uma tentativa de compreender as implicações que seus usos podem trazer para o debate na área curricular. Reconhecemos a probabilidade de que diferentes métodos ou caminhos são percorridos na busca de conhecimento, a fim de esclarecer diferentes interpretações. Assim, como nos esclarecem Fine e Weis (apud FINE et al., 2006), os métodos não são estratégias passivas, eles se produzem, se revelam e permitem a exibição de diferentes tipos de identidades de maneiras diversas. Como exemplo, os autores consideram que as entrevistas individuais produzem histórias desesperadoras, demonstrando a mínima noção de

possibilidade, apresentam identidades de vitimização e exprimem posturas de desespero.

Isso demonstra que a pesquisa qualitativa se concentra inerentemente na multiplicidade de métodos, refletindo a tentativa de assegurar uma interpretação em profundidade do objeto de estudo em questão. Najmanovich (2003) afirma que, na atualidade, depois de vários séculos sob o império do método, “hipnotizados ainda pelo discurso moderno”, começa um movimento de sujeição ao *feitiço metódico*, levando em consideração a incerteza e a criatividade. Porém, a autora alerta que

[...] o preço que temos que pagar para isso inclui a renúncia à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação de nossa finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo conhecer. Não obstante, essa é a única forma de abrir as portas à invenção, à imaginação, ao destino e à diferença. Em contrapartida, pelo espaço assim regenerado, poderá entrar o erro, mas, em caso contrário, não teremos nada mais que a eterna repetição do mesmo, do já dado (NAJMANOVICH, 2003, p. 34).

Abdicar da ideia de um método único não implica, de maneira nenhuma, estar disposto a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos, ou seja, indica que não há um só caminho ou um só dispositivo adequado para “pensar, explorar, inventar...conhecer”. Concordamos com Najmanovich (2003), quando afirma que somente ao renunciar ao *fetichismo do método* podemos desdobrar uma variedade de dispositivos, construir caminhos, trilhas e estradas. “Renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados” (NAJMANOVICH, 2003, p. 35).

A fim de evidenciar os métodos e caminhos percorridos nas pesquisas analisadas, na Tabela 1 os textos apresentam-se distribuídos de acordo com suas respectivas áreas e fontes.

TABELA 1 — DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS QUANTO AOS MÉTODOS DE PESQUISA

| Métodos de pesquisa | Fontes | | | | |
|---|--------------------------------|---------------------|---|----------|-----------------|
| | Periódicos | | | Anais | |
| | Educação | | Educação Física | Educação | Educação Física |
| | Revista Brasileira de Educação | Caderno de Pesquisa | Revista Brasileira de Ciências do Esporte | ANPED | CONBRACE |
| Estudo etnográfico | | | | 3 | 1 |
| Pesquisa intercomplementar (quantitativa e qualitativa) | | 1 | | | |
| Pesquisa-ação | | | | | 1 |
| Não especificados | | | | 8 | 1 |

Ao classificarmos os textos, baseando-nos no caráter investigativo, ressaltamos uma preocupação qualitativa em compreender os diferentes caminhos metodológicos percorridos/assumidos pelas pesquisas ao tentarem captar as formações curriculares a partir da complexidade do cotidiano escolar. Esses trabalhos, de forma geral, fazem reflexões sobre a constituição dos currículos nos cotidianos escolares, relatando suas principais questões envolvidas na configuração do fazer pedagógico, sem buscar generalizações. Podemos verificar que eles indicam métodos singulares e centrados nas ações cotidianas ou, como indica Ferrazo (1999), um *mergulho com todos os sentidos* no cotidiano escolar.

Dessa forma, distribuímos os textos, como é possível observar na Tabela 1, de acordo com seus métodos de pesquisa, ou pelas *pistas* (GINZBURG, 2009) encontradas para tal caracterização, em: estudo etnográfico, pesquisa intercomplementar, pesquisa-ação e não especificados.

Entre as revistas, Gonçalves (1984), com relação à área da Educação, com uma preocupação em compreender diferentes formações curriculares e não apenas teorizar sobre como desenvolver currículos, apresenta um trabalho desenvolvido com a utilização do método de pesquisa intercomplementar, envolvendo entrevista, análise documental e observação participante. Baseando-se em Meyer e Rowan (1977, apud GONÇALVES, 1984), o autor propôs que as análises da estrutura formal e das atividades das escolas, realizadas simultaneamente, fossem

desenvolvidas por técnicas de “malha-fina”, sugerindo a importância da combinação de metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa sob o enfoque institucional. Gonçalves (1984, p. 58) justifica que

[...] a intercomplementariedade dos métodos é bastante relevante, pois o exame da incorporação de práticas de planejamento é, essencialmente, do interesse do conhecimento sobre a estrutura das organizações escolares, por se tratar de processos de estrutura formal das escolas. Ao mesmo tempo, a análise do planejamento, conforme desenvolvido dentro das escolas, permite a observação de processos informais que comumente não transparecem nas análises convencionais. A opção pelo uso de métodos intercomplementares no estudo ora discutido procurou, então, uma descrição, através da análise conjunta das percepções dos agentes envolvidos, das manifestações de suas práticas e das percepções do próprio pesquisador, na medida em que procurava compreender a ‘cultura’ do planejamento nas escolas observadas.

Esse estudo ainda se concentra na descrição das práticas de planejamento curricular de determinadas escolas, a fim de verificar a sua função, a partir de proposições derivadas do enfoque institucional.

Partindo para os anais da ANPED, estes apresentam oito textos (FERRAÇO, 1997; FERRAÇO, 1999; FERRAÇO, 2000; KRETLI, 2007; NASCIMENTO, 2006; NOGUEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003) que, mesmo não disponibilizando um enfoque metodológico explícito, caracterizados como *Não especificados* (TABELA 1), apresentam *indícios e pistas* de um *pesquisar com o cotidiano*. Na tentativa de justificar essa ausência de um método, Oliveira (2003) argumenta que as dificuldades em extrair a complexidade cotidiana, dentre outros indicativos que podem lhe permitir atribuir significados, é frequente nos estudos voltados à compreensão das práticas reais. Sendo assim, o pensamento cientificista, por vezes, é assumido de forma inadequada. Para superar esses limites, a autora assume a importância do desenvolvimento de referenciais teóricos relacionados com a noção de conhecimento em redes e com o cotidiano.

Esses oito textos, de forma geral, apresentam uma preocupação em superar enquadramentos metodológicos cristalizados, apresentando perspectivas que rompem com saberes prévios a respeito da realidade escolar e buscam os múltiplos sentidos presentes na aparente rotina do cotidiano, o que, por sua vez, os aproxima das *pesquisas com o cotidiano*. Dessa forma, a fim de compreender, além dos processos formais vivenciados pelos sujeitos escolares na tessitura dos conhecimentos, também as complexas e múltiplas circunstâncias que se tecem nos

cotidianos, as pesquisas guiam-se fortemente centradas nas práticas, como podemos notar no trecho seguinte:

[...] fiquei atenta a diversos momentos, para registrar as astúcias e as estratégias dos praticantes do cotidiano escolar: situações nas salas de aula em que professoras e alunos utilizavam propagandas contidas em revistas, artigos, fotos de jornais, imagens computadorizadas; idas dos alunos e professoras à biblioteca, ao laboratório de informática; saída dos alunos da escola para visitas de estudo; hora do recreio no pátio, entre outros [...]. Muitas vezes, ao observar a complexidade do cotidiano, fazia os meus registros, as minhas análises e, ao dialogar com autores, em leituras especializadas, e com os autores e atores da escola, aquele meu olhar inicial ia se transformando e percebendo múltiplas possibilidades de problematização, de interpretação, de desvelamento de imagens, narrativas, conhecimentos e sentimentos (KRETLI, 2007, p. 2).

Para isso, dentre os instrumentos metodológicos utilizados, a observação, por meio da imersão ao cotidiano, aparece com maior frequência nesses estudos da Educação que se aproximam de *pesquisas com o cotidiano*, possibilitando relações mais estreitas com os praticantes escolares envolvidos diretamente na pesquisa. Nascimento (2006, p. 6), por exemplo, explica que

Ao buscar compreender a prática pedagógica dos/as professores/as, no processo de construção do saber escolar, viu-se a necessidade de se compreender como os professores vêm recontextualizando esses discursos em suas práticas, uma vez que estas são influenciadas por esses direcionamentos político-curriculares. A análise da realidade observada vem demonstrar como essas professoras estão recontextualizando, em suas práticas, os princípios orientadores, presentes nos discursos das diretrizes curriculares e do próprio contexto escolar, com suas regras e determinações, possibilitando que se perceba como esses discursos se impõem sobre a prática docente nesse processo de construção do saber escolar.

Ao decidir pela opção do interagir *com* o cotidiano escolar, Ferraço (1997) justifica que estudar e trabalhar *com* os currículos em redes, que são os efetivamente tecidos na sala de aula e viabilizados pelas redes de conhecimentos, implica, como pesquisadores, incluir-se nestas, estabelecendo compromissos em processos de trocas com os sujeitos da escola, em uma perspectiva de corresponsabilidade pela constituição dessa rede. Com isso, ao invés do enfoque “apenas” do olhar, o autor remete para a necessidade da decisão pelo interagir:

A condição de só conhecermos a nossa própria intervenção na realidade, nos possibilita romper com a dicotomia entre homem e natureza, abrindo novas perspectivas para o conhecimento. Pensando na heterogeneidade de

contextos e circunstâncias das condições de existência do homem no mundo pós-moderno e, pensando ainda, nas íntimas relações que ele estabelece entre conhecimento, ação, valores e emoção, vamos assumir, de fato, que ele é expressão de múltiplas interações complexas, de uma rede de representações e significados. Se, na construção, o conhecimento precisa de elementos particularizados, organizados no tempo e no espaço, na metáfora da rede esses elementos são assumidos nas próprias relações que os constituem. Ou seja, como numa rede de relações múltiplas e heterárquicas, nada pode ser definido, de maneira absolutamente independente, esses elementos são sempre considerados em suas relações. Assim, as propriedades e os significados do conhecimento enredado não estão nos elementos particulares mas entre eles, isto é, nas várias possibilidades de articulá-los, nos vários caminhos e descaminhos que podem ser seguidos [...]. Na rede, o que importa é a distância entre significados, ou seja, a configuração, as inter-relações, os sentidos, que cada um dá aos conceitos, às idéias e conhecimentos que possui. [...] A imagem de conhecimento em rede requer, então, que estejamos atentos à dinâmica que ela pressupõe. Dinâmica que se expressa na criação simbólico-cultural cotidianamente compartilhada e na permanente fluidez e evolução dos sujeitos complexos aqui encarnados (FERRAÇO, 1997, p. 6-7).

Os outros três textos analisados da ANPED (DELGADO, 1998; NEIRA, 2008; SOUZA e MELLO, 2008) possuem um perfil de estudos etnográficos e se justificam a partir do interesse voltado para as pessoas, seus comportamentos, as interações que se estabelecem entre elas e, com base nos significados por elas expressos, buscam, assim, desvelar crenças, valores e representações acerca da investigação. Isso se torna evidente não pelas técnicas e processos que possam ser utilizados, mas, fundamentalmente, como Delgado (1998) indica, pela interpretação minuciosa feita a partir da coleta de dados. Esse cuidado com os dados também é possível observar em Souza e Mello (2008, p. 1):

Para análise desse material também me apoiei nos textos transcritos de entrevistas realizadas, quando as professoras comentaram sobre o processo vivido ao realizarem seus registros, assim como dos registros das observações por mim realizadas, uma vez que não se pode pensar num professor abstrato, isolado de seu contexto social.

Porém, apesar dessa preocupação central, os instrumentos utilizados para estes textos da área da Educação, de maneira geral, conferem uma representatividade tipológica aos estudos. Dentre esses instrumentos, podemos destacar: observação participante, entrevistas, análise de documentos escolares e notas de campo do(s) pesquisador(es).

Os três textos, presentes nos anais do CONBRACE, apresentam-se, respectivamente, na Tabela 1 como: estudo etnográfico (GÜNTER; SANCHOTENE;

MOLINA, 2005), pesquisa-ação (BRASILEIRO, 2001) e não especificado (ALMEIDA et al., 1997).

Günter, Sanchotene e Molina (2005) apresentam a pesquisa como etnográfica. Diferenciando-se dos outros textos já expostos, as autoras colocam à vista um processo de validade interpretativa do estudo, baseando-se nas seguintes etapas: a) devolução da entrevista transcrita aos colaboradores para apreciação antes de sua utilização; b) apresentação de discussão das categorias de análise preliminares aos professores investigados (a cada escola investigada), assim como a previsão de uma devolução das análises; e c) interpretações completas para um diálogo ampliado com o grupo de colaboradores das escolas.

Mantendo as orientações advindas da abordagem qualitativa de pesquisa, Brasileiro (2001) recorre à pesquisa-ação, a partir de Thiollent (1998, apud BRASILEIRO, 2001). Define seu estudo como um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com a ação e com a resolução de um problema, no qual pesquisadores e pesquisados estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Contudo, reconhecendo as críticas feitas a esse método de pesquisa, buscou delimitar seu campo de inserção por tempo intensivo e aprofundado, ou seja, participaram de sua pesquisa quatro turmas (1^a, 4^a, 7^a série do Ensino Fundamental e 1^o ano do Ensino Médio) durante um período de um mês, “[...] intensivamente, manhãs de segunda à quinta-feira, e tardes de segunda e quarta-feira [...]” (BRASILEIRO, 2001, p. 5). Com o propósito de contribuir nas discussões acerca das problemáticas significativas da prática pedagógica, entre as quais destaca a questão do conhecimento “Dança no currículo escolar e nas aulas de Educação Física”, a pesquisa consistiu em observações do cotidiano escolar e intervenções nas aulas pela pesquisadora. Nesse sentido, a autora destaca:

Visualizamos as possibilidades concretas de trato com o conhecimento no currículo escolar, e os limites frente à organização escolar. Destacamos, como possibilidade, os elementos que qualificaram nossa intervenção: planejamento participativo; problematização; recuperação do acervo dos alunos; pesquisa escolar; produção coletiva para a sistematização das aulas; avaliação sistemática interativa. Os limites: relações de poder; questões de comportamento e relação interpessoal; o contexto escolar e suas interferências na aula; sendo destacado na avaliação ampliada a superação dos limites, frente à discussão sistemática por alunos e professora (BRASILEIRO, 2001, p. 8).

Por último, inseridos na categoria *não especificados*, Almeida et al. (1997) indicam seu momento metodológico como *acompanhamento in loco*, que consiste basicamente nas visitas às escolas. Esse processo, segundo os autores, possibilitou fazer um diagnóstico diário da prática da Educação Física na Rede Municipal de Cuiabá (MT), fazendo-os conhecer desde os aspectos funcionais de cada professor, as necessidades pedagógicas até as condições em que essa prática se dá. Nesse sentido, o *acompanhamento in loco* subsidiou e articulou o fazer pedagógico do professor de Educação Física com o projeto político-pedagógico da escola, uma vez que a Rede Municipal havia assumido, como proposta de trabalho, o ensino por tema gerador e, portanto, cada escola deveria eleger para si um tema a ser trabalhado, necessitando articular os seus conteúdos com a Proposta Curricular Para o Ensino da Educação Física Escolar na Rede de Cuiabá, que estava em construção. Dessa forma, no referido texto, esse momento é caracterizado como muito satisfatório, no qual foi possível identificar com inúmeras dificuldades vividas pelos professores e pela equipe técnica da escola e contribuir para minimizá-las.

Os textos, de forma geral, diante da análise de tais categorias distribuídas na Tabela 1, agrupam diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. As possibilidades metodológicas apresentadas nos textos designaram-se ricas em pormenores descritivos relativos às pessoas, aos locais e às conversas, ou seja, as investigações se figuraram mediante seus contextos e circunstâncias reais.

De fato, os pesquisadores *com o cotidiano*, segundo Ferraço (2008a), têm em conta que qualquer tentativa de fechamento de um conceito da pesquisa implica despotencializar a condição para se realizar o próprio processo de investigação. Assim, o principal aspecto que se tenta assegurar nessas pesquisas se coloca na própria condição da vida cotidiana.

Logo, no lugar de um sistema formal e a priori de categorias e estruturas de análise, tenho me dedicado a estudar o cotidiano em meio às redes de *fazeressaberes* que são tecidas pelos sujeitos praticantes em suas narrativas, usos, negociações, traduções e mímicas. Isso implica no fato de o pesquisador, sempre que possível vivenciar *com* os sujeitos das escolas esses processos, buscando muito mais *produzir* do que coletar dados (FERRAÇO, 2008a, p. 26-27, grifo do autor).

Esse argumento pode justificar o fato do grande percentual de textos (60%) — oito da área da Educação e um da Educação Física dos 15 textos analisados — não

apresentarem de forma explícita uma delimitação metodológica especificada. Entretanto, Ferração (2008a, p. 24, grifo do autor) ainda nos alerta que correr esse risco

[...] não significa a inexistência de tentativas e alternativas teórico-metodológicas de *condução rigorosa e responsável do processo*, e de *compromisso com os resultados apresentados*, mesmo que entendidos como parciais e provisórios e que o rigor não signifique neutralidade e mensuração.

Essa ideia ressalta que a complexidade da pesquisa associada às tramas do cotidiano demanda um rigor flexível (FERRAÇO, 2008a), evidenciando que a pesquisa não pode ser completamente exposta, visto que sua realização coloca em ação conhecimentos que tendem a ser inexprimíveis à medida que seus aspectos não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articulados.

2.1.2 Distribuição dos Textos Quanto às Perspectivas Curriculares

Posteriormente, trabalhamos com categorias advindas das perspectivas curriculares classificadas sob o esforço de identificar, quando possível, uma filiação a um pensamento teórico. Assim, na Tabela 2, apresentamos a distribuição dos textos, segundo suas perspectivas curriculares, de acordo com as áreas de estudo e as fontes analisadas da área da Educação e da Educação Física.

TABELA 2 — DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS SEGUNDO SUAS PERSPECTIVAS CURRICULARES

| Perspectivas curriculares | Fontes | | | | |
|--|--------------------------------|---------------------|---|----------|-----------------|
| | Periódicos | | | Anais | |
| | Educação | | Educação Física | Educação | Educação Física |
| | Revista Brasileira de Educação | Caderno de Pesquisa | Revista Brasileira de Ciências do Esporte | ANPED | CONBRACE |
| Currículo real ou realizado | | | | 6 | |
| Currículo praticado | | | | 1 | |
| Currículo vivido | | | | 1 | |
| Currículos em redes | | | | 1 | |
| Currículo baseado na atividade, como “contexto organizado” | | 1 | | | |
| Currículo como estudos culturais | | | | 1 | |
| Outros | | | | 1 | 3 |

Assim, diante do apresentado pelos textos, tanto da Educação quanto da Educação Física, em relação às perspectivas curriculares, eles foram distribuídos entre: a) *currículo real ou realizado*, b) *currículo praticado*, c) *currículo vivido*, d) *currículos em redes*, e) *currículo baseado como “contexto organizado”*, f) *currículo como estudos culturais* e g) *outros*.

No texto do *Caderno de Pesquisa*, referente ao periódico da Educação, com o propósito de examinar a incorporação de práticas selecionadas de planejamento curricular prescrito, Gonçalves (1984) ressalta o currículo baseado na atividade, como contexto organizado, fundamentando-se em Huebner (1975, apud GONÇALVES, 1984). Em tal formulação, o conhecimento das realidades educacionais tem primazia sobre as questões de racionalidade técnica ou política:

O currículo é definido como ‘um conjunto de possibilidades para as transações de aprendizagem’ (Macdonald, 1973). Segundo este enfoque, os fins e os meios são integrados nas atividades educativas e, portanto, não podem ser dicotomizados no planejamento. Assim sendo, os objetivos devem emergir das transações que ocorrem através da atividade organizada (GONÇALVES, 1984, p. 57).

Entre os textos dos anais analisados, seis trabalhos da ANPED (DELGADO, 1998; FERRAÇO, 1999; FERRAÇO, 2000; NASCIMENTO, 2006; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003) são considerados a partir do entendimento de *currículos reais* ou *realizados*, tendo por referência principal as obras *Currículo e diversidade cultural* e *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, de Gimeno Sacristán. Nessa categoria, o currículo é relacionado com aquilo que é produzido no dia a dia das escolas, tendo um significado para além da listagem de conteúdos previamente estabelecidos por especialistas, geralmente afastados do cotidiano da escola. Com isso, são currículos, efetivamente, produzidos por professores e alunos nos espaços escolares, a partir, segundo Ferraço (2000), de fragmentos de redes de ações, sentimentos, valores, personagens e preferências, assim como de artimanhas e táticas de reapropriação das relações *espaçotemporais* produzidas e compartilhadas por esses sujeitos.

A expressão *currículo realizado*, proposta por Ferraço (2004a), aproxima-se das ideias de Sacristán (1995), quando contrapõe o currículo à declaração de intenções e aponta que a cultura escolar é mais do que conteúdos propostos em um documento educacional. Ferraço (1999) já argumentava em favor dessa proposta de currículo, rompendo com a ideia de declaração de áreas, conteúdos e metodologias em um texto prescrito e o assumindo como movimento de tessitura de redes de conceitos, significados e ações, produzidos nas inter-relações de sentido que cada um estabelece entre os saberes que possui, criados num tempo e espaço próprios.

Nascimento (2006, p. 2), ao utilizar a perspectiva de *currículo realizado*, conclui que

[...] compreender a prática docente, no processo de construção de saber escolar, requer prestar atenção às práticas político-curriculares que se expressam em seu desenvolvimento, porque se compreende que na prática docente se inter cruzam muitos tipos de práticas, configuradas em ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, enquanto subsistemas, em parte, autônomos, e, em parte, interdependentes, que geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. O que significa pensar que a prática pedagógica docente não pode ser entendida separadamente das condições reais em que se realiza. Nessa, perspectiva, neste estudo, dar-se-á ênfase às relação dos/as professores/as com o saber escolar, na perspectiva de sua recontextualização, a partir do contexto das atuais políticas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, da prática pedagógica com os seus rituais cotidianos na sala de aula.

Nesse sentido, Oliveira (2001, 2003) busca a compreensão das formas cotidianas de criação de alternativas curriculares, a partir de Michel de Certeau, tentando evidenciar as *artes de fazer* daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. Porém, a autora esclarece que, nas atividades cotidianas, é inevitável que os currículos sejam criados tanto dos elementos das propostas formais quanto de outras possibilidades informais que surgem para implantá-los, possibilitando a relação do previamente estabelecido com os elementos constituídos na dinâmica de cada turma e das circunstâncias de cada dia de trabalho. Nesse sentido, a autora entende as práticas curriculares cotidianas associadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos.

Para além da utilização de Sacristán, Delgado (1998, p. 4-5, grifo do autor) cita outros autores que possibilitaram a construção de seu referencial teórico:

A produção teórica sobre currículo e cultura presente na Nova Sociologia da Educação me auxiliou no sentido de compreender a necessidade de superação do significado tradicional de currículo vinculado a listagem de conteúdos previamente estabelecidos por especialista da educação, geralmente afastados do cotidiano da escola. Autores como Forquin (1993, 1996), Sacristán (1995, 1996), Apple (1982, 1989, 1991), Giroux (1992, 1994), Connell (1995) e Moreira e Silva (1994, 1995, 1996) possibilitaram a construção de um referencial teórico fundamentado na convicção de que a educação e a cultura não podem ser pensadas separadamente, pois todo ato educativo traz implícito um processo de seleção de uma cultura [...]. Dentro dessa abordagem crítica do currículo, utilizei, para analisar a prática pedagógica, o conceito de 'currículo real' [...]. Fiz essa opção, por ser o currículo real compreendido como o que é realmente ensinado em aula, o que podemos conhecer por enquete ou observação junto às professoras e alunos, ou, mais, especificamente, o que acontece na prática pedagógica diária, em oposição aos programas oficiais (Forquin: 1996, 191). Igualmente para Sacristán, o currículo real pode apontar intenção e significados '*desligados das intenções curriculares explícitas*' (1996:36).

A partir desses textos da ANPED, é possível verificar que a utilização da perspectiva *currículos reais*, ou *realizados*, é muito reconhecida na área da Educação, ao contrário do que acontece na Educação Física, que não apresentou nenhuma exploração da temática, mediante os impressos pesquisados.

As categorizações *currículo praticado* e *currículo vivido*, apontadas na Tabela 2, também se apresentam muito próximas da primeira designação analisada. Estão associados às possibilidades daqueles que os fazem e às circunstâncias nas quais estão envolvidos, por isso são considerados complexos e relacionados com os *fazeressaberes*, que nem sempre constituem um todo coerente e organizado como aquele que informa as propostas curriculares oficiais.

Ao apontar os *currículos praticados* nos anais da ANPED, Kretli (2007) explicita Ferraço (2004b) como referencial, indicando o seu interesse pelos currículos produzidos na escola por meio de inúmeras redes de relações estabelecidas. Com isso, aponta, como objeto de estudo, não as prescrições escritas presentes nas escolas, mas os *usos* que fazem professores e alunos das propostas curriculares, dos livros didáticos e dos demais artefatos culturais que circulam no espaço escolar:

As diversas narrativas do cotidiano são apresentadas [...] por meio da reprodução das vozes das professoras e dos alunos [...] pois acredito que o currículo praticado se produz na escola por meio das inúmeras redes de relações estabelecidas individual e coletivamente (KRETLI, 2007, p. 5).

Neira (2008) define o currículo como *vivido*, ao entender que a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Com isso, o autor evidencia a necessidade de analisar o currículo como produtor de significados mais amplos do que aqueles aos quais as teorias tradicionais os confinaram. Dessa forma, a partir de Silva (2002), o autor coloca o *currículo vivido* como lugar, espaço, território; como relação de poder, trajetória, percurso, no qual se forjam identidades.

Ainda nos anais da ANPED, também encontramos um texto (FERRAÇO, 1997) que evidencia a perspectiva de *currículos em redes* tendo como base pressupostos teóricos de Michel de Certeau:

Acreditamos, como Certeau (1996), na não passividade e não massificação das pessoas e nas suas capacidades de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem. Para o autor, na cultura ordinária, a ordem é exercida por uma arte, isto é, por um estilo que, simultaneamente, cumpre e corrompe o sistema vigente. Assumindo, então, um estatuto de objeto teórico para as ações cotidianas e pensando como Lefebvre (1983), que o motor do movimento histórico não é a razão mas a prática social (p.22), analisamos representações orais e escritas de professoras sobre seu fazer pedagógico, na tentativa de caracterizar aspectos do currículo que, de fato, é produzido na escola. As artes de dizer e escrever sobre múltiplas e diferenciadas interações, constituíram, para nós, fontes de entendimento do currículo em sua dinâmica. Para tanto, investimos nos sujeitos/objetos complexos, enquanto expressões de histórias de vida, superstições, valores sociais, projetos pessoais e/ou coletivos e culturas vividas onde, razão, emoção e ação se entrecruzam nessa complexidade (FERRAÇO, 1997, p. 1-2).

Com isso, assim como as categorias anteriores, mais do que os documentos oficiais e as propostas formais, Ferraço (1997) considerou os currículos que

efetivamente são enredados na sala de aula e, conseqüentemente, viabilizados pelas redes de conhecimento nela tecidas. Logo, indica a existência não de um currículo, mas de currículos em redes, multidimensionalizados, que se abrem ao pensamento e à ação.

Na sexta categoria, apresentada na Tabela 2, aparece um texto (SOUZA e MELLO, 2008), ainda da área da Educação, que encara o currículo em uma perspectiva de *estudos culturais*, sob a centralidade de cultura de Hall (1997, apud SOUZA e MELLO, 2008). Nessa perspectiva, o currículo apresenta características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Assim, Souza e Mello (2008, p. 5) expõe que “Nessa perspectiva de estudo, o currículo e o conhecimento podem ser descritos como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer a sua hegemonia [...]”. Para sustentação dessa perspectiva, a autora ainda utiliza, além de Tomaz Tadeu da Silva, autores como Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau.

Nos anais da Educação, ainda, encontramos o texto de Nogueira (2004) em que não há explícita uma perspectiva curricular, de forma objetiva, classificado como *outros*.

Da mesma forma, especificamente, os três textos dos anais do CONBRACE (ALMEIDA et al., 1997; BRASILEIRO, 2001; GÜNTHER; SANCHOTENE; MOLINA, 2005), referentes à Educação Física, também não mencionaram suas perspectivas curriculares e foram distribuídos na categoria *outros*. Porém, de forma geral, esses textos trabalham com o entendimento de que o currículo é uma intersecção de práticas diversas, nas quais a sua definição depende, particularmente, de seus contextos e atores. Com exceção, Brasileiro (2001) se aproxima da teoria crítica, com intenção de ampliar a discussão acerca de ideologia, cultura, poder, resistência e emancipação, em relação ao currículo escolar.

Diante do cenário encontrado, o currículo define-se, segundo Pacheco (2005), como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, baseando-se na interdependência de práticas que se relacionam e se coíbem mutuamente. Além disso, o autor admite que as incertezas teóricas sobre o campo do currículo sempre existiram e jamais estarão resolvidas, ainda mais com o debate desenraizado de um compromisso social e político.

2.1.3 Referências que Subsidiaram as Discussões dos Textos

Visando a possibilitar a análise das múltiplas influências pelas quais vem passando o campo dos estudos curriculares, buscamos apresentar as referências²⁴ mais utilizadas nas elaborações teóricas dos diferentes trabalhos analisados (TABELA 3).

TABELA 3 — REFERÊNCIAS QUE SUBSIDIARAM AS DISCUSSÕES DOS TEXTOS

| Referências | Fontes | | | | |
|------------------|--------------------------------|---------------------|---|----------|-----------------|
| | Periódicos | | | Anais | |
| | Educação | | Educação Física | Educação | Educação Física |
| | Revista Brasileira de Educação | Caderno de Pesquisa | Revista Brasileira de Ciências do Esporte | ANPED | CONBRACE |
| Apple (1982) | | | | 1 | |
| Giroux (1997) | | | | 2 | |
| Grundy (1991) | | | | 1 | |
| Hubner (1975) | | 1 | | | |
| Moreira (1997) | | | | 1 | 1 |
| Sacristán (1995) | | | | 3 | |
| Sacristán (2000) | | | | 3 | |
| Silva (1999) | | | | 3 | |

De posse dessas informações, foi possível notar que as obras mais utilizadas na Educação, especificamente nos textos publicados na ANPED, para elaboração teórica curricular, foram Sacristán (1995, 2000) e Silva (1999). Sacristán, por sua vez, aparece como o autor mais empregado nesses textos, pois está diretamente ligado à definição de *currículos reais* ou *realizados*.

Entretanto, é interessante ressaltar que esses textos da Educação também se referenciam em bibliografias francesas, especialmente, em obras como *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, e *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*, de

²⁴ Desconsideramos as obras que, mesmo citadas explicitamente, apresentaram pouca contribuição na elaboração do objeto defendido no texto.

Michel de Certeau; *Lógica formal: lógica dialética*, de Henri Lefebvre; *Introdução ao pensamento complexo* e *Ciência com consciência*, de Edgar Morin. Esses autores aparecem como referência dos estudos, na busca de consistência teórica, na medida em que a prática social se torna foco de pesquisa. De acordo com Lopes e Macedo (2005), esses autores também ajudam a reconceituar a prática como espaço cotidiano no qual o saber é criado, eliminando as fronteiras entre ciência e senso comum, entre “conhecimento válido e conhecimento cotidiano”.

Dessa forma, os textos, fundamentalmente, ressaltam o conhecimento cotidiano tecido por meio das *táticas*, de Michel de Certeau, dos usos do já existente, seguindo um caminho de certa improvisação, trabalhando com o conceito de complexidade, a partir de Edgar Morin. A disciplinarização desse conhecimento é questionada pelo entendimento de que o conhecimento é constituído rizomaticamente, contestando algumas questões estabelecidas entre o conhecimento científico e o conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade.

Os textos da Educação Física, como evidencia a Tabela 3, utilizam referenciais diferenciados dos textos presentes na área da Educação, porém em menor quantidade. Essa informação reafirma o distanciamento da área da Educação Física em relação aos debates curriculares presentes na grande área da Educação e ressalta a possibilidade daquela, como parte do processo educativo mais amplo, minimamente, explorar outros referenciais como forma de se aproximar do campo de estudos.

De modo geral, o trabalho com essas categorias suscitou pensar a questão curricular na medida em que, reconhecendo a presença de uma tensão permanente entre as instâncias de prática e as formulações de propostas, e considerando os dois aspectos em suas complexidades constitutivas, podemos contribuir para o estudo das realidades escolares, entendendo-as como compostas por relações de saberes e de práticas cotidianas.

2.2 OS CONTEXTOS

Com base no debate circunscrito nos impressos estudados, foi possível analisarmos a produção levantada e, a partir de alguns pontos de discussão comuns

existentes, possibilitar um encadeamento dos conteúdos produzidos nos textos. Com isso, centramos a análise nas seguintes categorias: a) necessidade de estudos empíricos; b) perspectivas teóricas.

2.2.1 A Necessidade de Estudos Empíricos

No estudo dos textos, identificamos, em alguns da área da Educação (FERRAÇO, 2000; NASCIMENTO, 2006; NOGUEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003) como da Educação Física (BRASILEIRO, 2001; GÜNTHER, SANCHOTENE; MOLINA, 2005), uma preocupação efetiva com as pesquisas empíricas dentro do campo de currículo, a fim de investigar a elaboração e a implementação do currículo na educação básica.

A necessidade de explicitar estudos dos *currículos reais* é vista como uma possibilidade para potencializar a produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais. É a possibilidade de entender as práticas curriculares associadas àqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estão envolvidas, evidenciando as experiências construídas a partir das (re)significações, (trans)formações e (re)invenções dos professores e alunos. É considerar que a prática docente não pode ser entendida separada de suas circunstâncias reais de realização.

Dessa forma, os trabalhos explicitam, especialmente os da área da Educação, currículos produzidos, efetivamente, por professores e alunos nas representações escolares cotidianas complexas, de movimento e heterogêneas. Nesse sentido, evidenciam que é preciso pensar os currículos a partir do que é, de fato, realizado nas escolas, e se voltam, especialmente, às “salas de aula”. Entretanto, Oliveira (2001, p. 6), alerta:

Procurar entender esses currículos reais, complexos e enredados que existem nas práticas dos professores e professoras de cada escola, e de cada turma é um desafio para a área, na medida em que nos leva a territórios pouco conhecidos, a dados não organizáveis, nem quantificáveis, à necessidade de desenvolvimento de metodologias de pesquisa compatíveis e, sobretudo, ao nosso não-saber, principal motivo pelo qual devemos encará-lo, para aprender mais sobre as nossas realidades curriculares e sobre os saberes dos nossos estudos e pesquisas, tecendo, portanto novos saberes sobre currículo.

É unânime a ideia de que as pesquisas que tenham o interesse de trabalhar com as práticas curriculares reais precisam se inserir na vida cotidiana das escolas. Para isso, é necessário ampliar o campo de análise para a compreensão da realidade curricular, sobretudo para a diversidade das práticas vivenciadas pelos sujeitos escolares, buscando entender as formas complexas das relações mantidas com o currículo.

Nesse contexto, especificamente Oliveira (2001, 2003), presente nos anais da 24ª e 26ª Reunião Anual da ANPED, e Günther, Sanchotene e Molina (2005), publicando nos anais do XIV CONBRACE, expressam diretamente a importância da prática cotidiana como elemento fundamental na construção da pesquisa. Ambos os autores, dentro das limitações de suas áreas de conhecimento, argumentam que avanços na compreensão dos processos curriculares estão relacionados com o estudo dos cotidianos. Oliveira (2001, 2003) menciona que o entendimento do cotidiano pode contribuir para o avanço do pensamento curricular e para o investimento em novas alternativas na elaboração de propostas curriculares mais realistas e adequadas às possibilidades das diferentes culturas escolares. Também cita que esse entendimento é essencial para encaminhar diálogos sem preconceitos com os educadores e outros sujeitos, que estão nas escolas produzindo saberes e criando currículos diariamente.

Especificamente, Oliveira (2003) aponta que, em discussões anteriores, houve um reducionismo aos aspectos cotidianos às características quantitativas, permitindo o abandono das especificidades das formas de se praticar as atividades, isto é, de suas características qualitativas. Porém, a autora acredita que alguns estudos vêm procurando redefinir o cotidiano, distanciando-se das determinações estatísticas e normalizadoras, superando a ideia de que este se resume a um espaço de senso comum e de regulações.

Günther, Sanchotene e Molina (2005), introduzindo esse debate à Educação Física, acreditam que as experiências docentes em diferentes contextos escolares asseguram a singularidade de cada trajetória e, conseqüentemente, a construção de diferentes posicionamentos quando diante de situações, tanto previsíveis quanto imprevisíveis, nas quais possam estar inseridos.

Apesar de toda essa preocupação em relação aos estudos *com* o cotidiano, foram poucos os textos que se preocuparam em discutir esse tema, a partir de um referencial teórico a respeito das dimensões cotidianas. Unicamente entre os textos

da Educação, Ferraço (1997, 1999, 2000), Kretli (2007), Nascimento (2006) e Oliveira (2001, 2003) tiveram esse cuidado e explicitaram a produção cotidiana de saberes baseados em Certeau (1994, 1996). Essas pesquisas evidenciam, a partir das obras de Michel de Certeau, os processos por meio dos quais os *praticantes da vida cotidiana* burlam, e *usam* de modo *não autorizado*, as regras e produtos impostos por uma hegemonia. Referem-se, assim, às *maneiras de consumir* os produtos educacionais impostos de forma que os usuários reinventem, recriem e retrabalhem aquilo que recebem.

Oliveira (2001) ainda aponta, utilizando *O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*, de Maria Teresa Esteban, a riqueza da vida cotidiana bem como a importância de torná-la foco da atenção dos estudiosos da área.

Os outros trabalhos da Educação evidenciaram a necessidade de uma discussão ampliada a respeito do cotidiano, que busque possíveis ressignificações para a compreensão de sua influência na área de currículo. Os textos restantes da Educação Física não fizeram nenhuma consideração a respeito.

2.2.2 As Perspectivas Teóricas Sobre Currículos

Se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das actividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambigüidade (PACHECO, 2005, p. 34).

Como Pacheco (2005) explicita, o conceito de currículo não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de funções, diante das perspectivas que se adaptam ao que vem a ser traduzido.

Neste tópico, a intenção é apresentar a variedade de perspectivas e de autores utilizados nas definições dos currículos produzidos *com* os cotidianos escolares. Em Ferraço (1997, 1999, 2000), Kretli (2007), Nascimento (2006) e Neira (2008), textos da Educação, foram identificadas sustentações teóricas evidentes em suas proposições curriculares.

Pacheco (2005, p. 82) nos indica que, nos estudos curriculares, existem diferentes, embora também coincidentes, classificações de definições curriculares:

[...] que não são mais do que tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade. Por isso, existem vários ângulos de abordagem do campo definidor das teorias curriculares que o tornam ainda mais complexo, sobretudo quando não se pode falar de um consenso acerca da definição de currículo. Também nem todos os autores utilizam a palavra teoria, devendo os seus contributos conceptuais ser encontrados em designações como orientação, ideologia, concepção, processo de legitimação e modelo de conhecimento.

É nessa diversidade que os currículos são estudados, em um quadro complexo de contínua discussão. Segundo Sacristán (2000, p. 37), as teorias curriculares desempenham várias funções:

[...] são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação.

Assim como já foi dito inicialmente, o potencial dos estudos curriculares, voltado para os cotidianos da escola, remete-se aos processos de diferenciação dos discursos apresentados pelos autores e não às tentativas de gerar tendências representativas. Nesse sentido, a lógica centra-se na possibilidade de diversos focos de discussão que despontam a respeito da temática.

O entendimento desses aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana requer outros tipos de procedimentos de pesquisa. [...] queremos defender a idéia de que metodologias de pesquisa que permitam uma forma diferente de se organizar e estudar as informações oriundas da realidade cotidiana seriam melhor adequadas ao entendimento das situações reais, em suas especificidades e traços característicos, em sua complexidade, em seus elementos singulares histórica, cultural e socialmente construídos. [...] os modos de pensar e de escrever essa metodologia fazem emergir, quase que acidentalmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente [...]. Ao trabalharmos nessa perspectiva, assumimos a realidade estudada em sua totalidade complexa (MORIN, 1995), relevando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza, com seus ônus e bônus [...]. Pesquisando os cotidianos, nos cotidianos, aprendemos com os nossos parceiros de pesquisa, incorporamos às nossas 'variáveis' elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem (OLIVEIRA, 2008, p. 50-51).

Com isso, a partir dos textos analisados, faremos o esforço de apresentar seus pontos de aproximação teórica.

Ferraço (1997, 1999, 2000), ao discutir seus pressupostos teórico-metodológicos acerca da ideia de *currículos realizados*, aproxima-se de termos²⁵ como: *cotidiano*; *redes, teias e rizomas*; *autopoiese*; *complexidade*; “*auto-organização*”; *acaso*; *caos*; *significados e representações*; e *currículo real*. O autor define que os *currículos realizados* são produzidos a partir da análise de fragmentos das ações, sentimentos, valores, personagens, preferências, assim como das artimanhas e táticas de reapropriação das relações *espaçotemporais* produzidas e compartilhadas pelos sujeitos ativos.

Kretli (2007) fundamenta sua ideia de *currículos praticados* a partir de Ferraço (2004b), relacionando-a não com as prescrições escritas presentes nas escolas, mas com o uso que os(as) professores(as) e alunos(as) fazem das propostas curriculares, dos livros didáticos e dos demais artefatos que circulam no espaço escolar.

Nascimento (2006) define o currículo por meio, exclusivamente, de Sacristán (2000); um currículo com projeção direta sobre a prática pedagógica, convertendo-se em configurador de diferentes práticas e que pode ser também denominado “prática pedagógica na escola”. A autora confirma, a partir de Sacristán (2000), que a ação pedagógica no cotidiano escolar é a expressão de um currículo que se torna, por sua vez, o responsável pelo significado real da prática. Assim, torna-se evidente um currículo que se expressa em comportamentos práticos diversos, revelando a função social que cumpre.

Já Neira (2008) entende o currículo como *vivido*, como produtor de significados bem mais amplos do que aqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. A partir de Silva (2002), define o currículo como lugar, espaço, território; como relação de poder; trajetória, viagem, percurso, compreendendo que no currículo se forjam identidades.

Outros estudos apresentam aproximações a outras distintas propostas de currículos. Nogueira (2004), por exemplo, utiliza os conceitos de classificação e

²⁵ Ferraço (2000) se apropria desses termos trazendo, respectivamente, os autores: Certeau (1996, 1997); Both (1976), Capra (1997), Deleuze e Guattari (1995), Guattari (1987), Lévy (1993), Najmanovich, (1995); Maturana (1998), Maturana e Varela ([19--?]); Morin (1990), Lewin (1994); Balandier (1997), Prigogine (1996), Prigogine e Stengers (1997); Noel (1993), Ruelle (1993); Bergé (1996), Berman (1986); Berger e Luckmann (1996), Guareschi e Jovchelovitch (1999).

enquadramento desenvolvidos por Basil Bernstein, no texto *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*, para a compreensão do espaço da concretização curricular e da apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos educacionais.

Brasileiro (2001), da área da Educação Física, adentra na discussão de currículo reconhecendo seu percurso histórico, mas concentra-se no período denominado de reconceitualização, no qual as discussões saem da visão restrita de ensino, aprendizagem, avaliação, para a ampliação acerca de ideologia, cultura, poder, resistência e emancipação.

Günther, Sanchotene e Molina (2005), também da área Educação Física, apresentam um currículo organizado por ciclos ligado a um projeto mais amplo denominado Escola Cidadã, associado ao Congresso Constituinte Escolar e implantado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Também buscam a compreensão do currículo pelas representações construídas pelos professores nas práticas pedagógicas da Educação Física.

Ao percorrer os textos analisados, assim como as referências e os fundamentos teóricos e metodológicos, observamos que também os objetivos, temas e modos de abordagem não são os mesmos. Porém, isso não deve nos levar à conclusão de que os textos do campo curricular não tenham uma organicidade, pois ela está ligada ao fato de que, na multiplicidade, há uma referência comum, que é o aspecto cotidiano e os seus praticantes como fonte dos conhecimentos. Ferraço (2008b, p.114) destaca a necessidade de buscar “novos” autores, na tentativa de romper com as referências da ciência moderna:

Estes autores nos colocam diante da possibilidade de pensar de modo diferente não só a educação, mas nossa própria concepção de homem, sociedade e conhecimento. Suas idéias nos levam a desancorar do compartimentalizado, mecânico e linear, nos jogando numa dinâmica transitória de possibilidades diversas, em permanente estado de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens. Elas nos apresentam novas linguagens e metáforas, na busca por melhor compreender e intervir na realidade, ao mesmo tempo que descobrimos quem somos e o que pretendemos.

Nesse sentido, os textos analisados narram os *sujeitos praticantes* e as aprendizagens proporcionadas, explicitados na troca do pesquisar, *com* os diferentes cotidianos, em diferentes escolas, em diferentes *espaçostempos* educativos. Assim, à multiplicidade, que se faz presente no aspecto cotidiano não

cabe em um único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade e nem em uma única prática metodológica. Esse aspecto traz à cena do debate não a condição objetiva de explicação dos fatos a partir de categorias prévias de análise, mas a necessidade de pensá-las, assim como os cotidianos, a partir de outras possibilidades. Azevedo (2008, p. 67), justificando esse ideal, esclarece:

Se houvesse uma só forma de se pensar o mundo, de explicá-lo, de torná-lo significativo, este texto não só poderia estar sendo escrito, por correr o risco da redundância, como também não teriam sentido os debates entre cientistas e entre filósofos, entre estes e aqueles, entre estes, aqueles e o chamado homem comum sobre suas concepções a respeito do mesmo objeto — os seres humanos no mundo.

Aceitar a multiplicidade e pluralidade, segundo Ferraço, Perez e Oliveira (2008), é retomar a condição de não permitir conclusões e fechamentos, assim como uma certeza metodológica ou epistemológica, visto que se acredita, justamente, no plural, no múltiplo, no dinâmico, no permanentemente móvel e não aprisionável, seja da vida cotidiana de todo praticante, seja da produção acadêmica.

Logo, as práticas dos pesquisadores de currículo *com* os cotidianos mostraram aproximação com as discussões que consideram a necessidade de a pesquisa em Educação, de modo geral, superar a ideia de uma possível condição objetiva de explicação dos fatos, a partir da adoção de estruturas prévias de análise, e reforçar a necessidade de se estudar os cotidianos e as pesquisas (neles envolvidas) a partir dos próprios movimentos que se realizam.

Como é uma temática em ascensão, consideramos que a quantidade de textos encontrada é condizente, para o momento, com a delimitação de como vem sendo constituído o campo de discussão. Talvez a variedade de conceitos e de autores identificados seja resultante do modo como a própria área de currículo é compreendida e investigada. Os indícios mostram que as pesquisas curriculares *com* o cotidiano têm se mostrado mais promissoras na medida em que seus limites vão sendo assumidos não como obstáculos, mas como condições circunstanciais à realização das próprias pesquisas.

Investigar o já produzido parece ser um dos fatores para avanços qualitativos que qualquer área acadêmica pretenda. Desse movimento emergem potencialidades da produção científica que auxiliam na compreensão da temática de estudo. Assim, acreditamos que reunir e sistematizar os trabalhos, a partir dos periódicos e anais

referenciados, pode oferecer um repertório de informações e conhecimentos, assim como pode suscitar necessidades sobre o aspecto científico do que já foi produzido sobre a temática estudada.

Voltar o olhar para o que acontece no interior da escola é um desafio para os estudiosos, pois pressupõe um estranhamento do que, de fato, lá ocorre. Da mesma forma que é importante dar ênfase às discussões e divulgar as práticas geradas no cotidiano escolar, também é preciso que as escolas se contaminem com as histórias e experiências educativas que são tecidas diariamente no seu interior.

CAPÍTULO III

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM O COTIDIANO DA ESCOLA

Em busca da compreensão ampliada a respeito da constituição do currículo da Educação Física *com* o cotidiano escolar, a investigação se voltou para formas e perspectivas curriculares que fossem além dos trabalhos de descrição, de denúncia e de críticas, como nos alertam Alves e Oliveira (2005), Santos (2005) e Nunes (2007) — estes dois últimos específicos da área da Educação Física. Tais autores explicam que o interessante para essa questão seria o rompimento com uma longa e tenebrosa tradição de pesquisa *sobre* o cotidiano escolar que busca explicar por que os professores não conseguem ensinar corretamente os seus alunos. As autoras evidenciam, ainda, que essa tradição parte do pressuposto de que a precariedade do saber científico docente e a infinita repetição, que caracteriza a vida cotidiana na escola tanto quanto as carências dos alunos, explicam os maus resultados obtidos pela escola.

Nesse sentido, no âmbito da Educação, Sancho Gil e Hernández (1997) alertam para uma série de efeitos gerados pela investigação educativa desconectada dos interesses do professorado e alheia ao ato de ensinar e aprender, defendendo atitudes e procedimentos metodológicos na pesquisa em ambientes escolares que levem em consideração a corresponsabilidade efetiva dos professores. No âmbito da Educação Física, segundo Molina Neto e Molina (2009, p. 19), ocorre algo semelhante:

[...] parece que grande parte dessa comunidade investigadora, além de pouco jeito e vontade política para entrar em uma escola para investigar e submeter seus projetos ao exame crítico do professorado, quando o faz trata de objetivar fenômenos educativos aos moldes das Ciências Naturais. Nessas ocasiões vão avaliar o trabalho do professorado, as capacidades físicas, hábitos de vida e o desenvolvimento motor dos estudantes, em vez de compreender o que faz o professorado nas escolas e o significado da Educação Física no processo educativo e na vida dos estudantes.

A investigação, desse modo, não considera que as comunidades educativas têm interesses diferenciados e que os professores significam a importância do que

aprendem ou experimentam de modo diferente, o que acaba por gerar efeitos diversos em cada escola ou comunidade educativa específica.

Os professores são biografias diferenciadas e o que é valorizado por uma, principalmente no campo dos conceitos e dos valores, é desprezado por outra. [...] as inovações não consideram o conhecimento que os professores produzem na sala de aula na relação que mantêm com estudantes, nem a cultura docente de cada disciplina, ou dos coletivos docentes, e tampouco as inovações tocam nas relações de poder que estão presentes e solidificadas nos sistemas educativos (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 31).

Diante desse cenário de pesquisa, preocupada em compreender o que os sujeitos escolares estão produzindo nas escolas, e a partir de uma postura atenta aos detalhes, dedicamo-nos a saber como a professora Lilian agia cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, ou seja, como eram construídas as redes de saberes, de práticas e de subjetividades. Para isso, compartilhamos das atividades do dia a dia da professora, a fim de avançar no entendimento de suas características e de seus significados assumidos por nós — pesquisadora, professora e alunos, principalmente.

Nesse momento do estudo, a estruturação do *projetopesquisa* foi sendo constituída à medida que o processo investigativo foi se desenvolvendo, acompanhando sistematicamente o movimento em torno dos fenômenos cotidianos ocorridos com os sujeitos envolvidos e com a temática. A adoção de uma perspectiva fundada no processo indica, como pressuposto básico, segundo Carvalho (2008, p. 129), “[...] deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo”.

Ao nos inserir na perspectiva de pesquisar *com* o cotidiano, interessando-nos pelos saberes que ali se tecem e emergem de múltiplas relações complexas do próprio contexto, optamos por não determinar previamente pressupostos conceituais e categóricos para o *projetopesquisa*. Assim, no processo de pesquisar *com* a Escola “Experimental de Vitória/UFES”, recusamos a antecipação de qualquer abordagem metodológica, visto que uma delimitação poderia comprometer a condução da pesquisa em frente à complexidade manifesta no cotidiano escolar. É o que Ferraço (2008b, p. 112-113, grifo do autor) define como

Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. *Uma metodologia do que é feito e como é*

feito. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, 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 deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/analisar essa complexidade exige de nós [...] coragem de nos lançarmos numa jornada desconhecida, até porque são muitos os atalhos possíveis de serem percorridos. Requer que nos deixemos levar pelos movimentos caóticos, de ordem e desordem. Requer, como toda tentativa de subversão, ousar enfrentar a desconhecido que pensamos conhecer, exercitando um sentimento de mundo e vendo através de nosso corpo. Requer conter a revolta manifesta no cotidiano mas partilhar dela, integrando redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos e espaços subjetivos. Requer cair riscos de cair em superficialidades e obviedades [...]. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e de ruim.

Com isso, buscamos evidenciar movimentos teórico-metodológicos, para além das explicações causais e lineares, potencializando as multiplicidades que se apresentaram em meio aos processos tecidos durante a investigação, exigindo, assim, muito mais do sujeito-pesquisador do que dos procedimentos, técnicas e categorias de análise (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008). Dessa maneira, como explicita Pais (2003, p. 17), abandonamos a lógica do preestabelecido para tomar como campo epistemológico a lógica da descoberta *com o pesquisar*,

[...] 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 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.

Entendemos que isso não significava desvalorizar as teorias, pelo contrário, buscamos nelas melhores explicações para a compreensão da realidade com a qual nos deparamos. Alves e Oliveira (2005) explicam, justamente, que o primeiro movimento necessário para conhecer os cotidianos deveria ser o de aceitar as tantas teorias aprendidas, assim como as potencialidades e os limites em nossas pesquisas, na medida em que aquilo que acreditamos já saber em relação a

qualquer assunto dificulta nossa percepção de elementos que nos são desconhecidos. Contudo, pontuam que é a partir da possibilidade de ruptura com saberes prévios a respeito da realidade escolar que os estudiosos, especificamente, voltados para a compreensão de *currículos reais*, costumam trabalhar. Citando a pesquisa de Candeias (2001)²⁶ como exemplo, essas mesmas autoras mencionam que o interessante, nessa relação, é a virada de uma posição moderna de dicotomização e hierarquização para um caráter mais aberto que considera a possibilidade de compreensão do processo real. Isso implicou o deslocamento de uma questão formulada, a partir do que se *sabe* para uma posição de *não saber* e de *querer saber*.

Dessa forma, podemos dizer, então, que o *projetopesquisa*, em geral, se caracterizou

[...] a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação; b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda, de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos, ou [...] de combinar diferentes técnicas de coletas de dados; d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo; e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta de ‘fatos inconvenientes’ (Weber), ou de ‘casos negativos’. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes (PIRES, 2008, p. 90-91).

Dentre os recursos utilizados para registro dos dados, a fim de garantir a intenção *com* o cotidiano, destacamos: as observações, as fotografias e as gravações dos áudios.

As observações foram momentos singulares no processo de investigação com o campo, visto que possibilitaram compartilhar e vivenciar a realidade *com* a Escola “Experimental de Vitória/UFES” e *com* os praticantes que lá se encontravam. Esses momentos permitiram interiorizar o objetivo do *projetopesquisa* no decorrer da

²⁶ Estudo a respeito do processo real de acesso à leitura e à escrita na sociedade portuguesa do último século e meio. Segundo Alves e Oliveira (2005), o processo por meio do qual as questões inicialmente colocadas sobre o porquê do “atraso” da sociedade portuguesa em relação a outras de perfil socioeconômico semelhante quanto ao letramento da população, transformou-se em questões relacionadas com o modo específico como o processo ocorreu no País.

produção dos dados e, conseqüentemente, na sistematização dos registros. Contudo, inicialmente, a aproximação exigiu cuidado a fim de que, de forma gradativa, as relações de comprometimento e corresponsabilidade fossem estabelecidas com os sujeitos escolares praticantes.

A partir de uma relação coletiva²⁷ com a professora Lilian, ao mesmo tempo em que acontecia a entrada no cotidiano escolar, procurávamos nos juntar para refletir sobre os problemas cotidianos e suas possíveis soluções. Com isso, este *projeto pesquisa* pode ser pensado como redes de conversações e ações complexas que estabelecemos, tecendo diferentes lugares por nós praticados nos cotidianos (CARVALHO, 2009). Nesse sentido, assumimos, assim, a perspectiva de observação, a partir da qual, *mergulhando com todos os sentidos* (OLIVEIRA, 2008) na riqueza do cotidiano vivido na Escola “Experimental de Vitória/UFES”, descrevemos os fatos empíricos *interagindo* com o universo compartilhado:

A observação se caracteriza pela inserção do observador no grupo estudado, segundo um procedimento de compreensão do real [...], e é a participação ou o envolvimento do pesquisador que permite chegar à compreensão da realidade pesquisada [...]. A participação remete à idéia de que o pesquisador deve passar por uma espécie de socialização no meio que ele pesquisa [...]. Concretamente, trata-se de favorecer uma integração máxima ao meio pesquisado (sujeito participante), de se entregar sem restrições, de viver, pensar e sentir como aqueles que se pesquisa; em resumo, de se despersonalizar. O pesquisador pode dar conta da realidade dos atores, porque ele tem acesso às suas perspectivas, vivendo as mesmas situações ou os mesmos problemas que eles (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 262).

Segundo Jaccoud e Mayer (2008), alguns sociólogos acreditam que a observação é menos uma técnica de pesquisa do que um tipo de relação que o pesquisador estabelece com seu universo social. Com isso, supõem que o próprio uso do termo *observação* tende a desaparecer em proveito dos termos como *pesquisa de campo* ou *abordagem etnográfica*, a fim de

[...] melhor dar conta da realidade de uma prática de pesquisa que implica, afinal, recorrer a uma gama de técnicas que vão da coleta de fontes documentais às entrevistas formais e informais, passando, evidentemente, pela observação propriamente dita (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 285).

²⁷ “[...] uma perspectiva de sociologia do cotidiano conectada com o movimento antifundacional e a ontologia do presente e, nesse sentido, consideramos, do ponto de vista teórico e prático, necessário partilhar as conversações e experimentações de professores e de outros agentes que atravessam o cotidiano, considerando-as, também, como dimensão teórica da prática desenvolvida na tessitura do coletivo escolar” (CARVALHO, 2009, p. 30).

Dessa forma, acompanhamos, por 22 semanas, as três aulas²⁸ do 4º ano, no período de 12 de fevereiro a 7 de julho de 2009, correspondendo a um total de 58 aulas. Além disso, compartilhamos de 18 encontros²⁹ de planejamento da professora Lilian, com durações aproximadas de quatro horas cada um, nos quais foram problematizadas questões referentes às vivências cotidianas, com o intuito de compreender/esclarecer os discursos estabelecidos em relação aos *fazeressaberes*. Estes se configuraram como momentos efetivos de projeção das aulas, nos quais pensávamos e discutíamos a prática pedagógica, articulando a (re)construção do trabalho docente. Portanto, foi possível compartilhar as ações e representações que constituíam o cotidiano da professora Lilian, despertando, algumas vezes, processo de reconstrução de seus sentidos e significados, que eram criados, e recriados, nos fazeres pedagógicos. Essas ações se deram por meio de diálogos que foram ampliados e enriquecidos, uma vez que prevalecia o discurso livre, favorecendo-nos expressar com clareza sobre as vivências e experiências, comunicar as análises e representações feitas, assim como remeter significado ao contexto pesquisado.

Todas as observações e momentos de planejamento foram registrados no diário de campo, no qual, além de descrevermos os acontecimentos, as aulas, os sujeitos e os espaços, bem como as questões que surgiam, procuramos, também, sistematizar nossas ideias e interpretações emergentes.

Assim, as fotografias e os áudios foram utilizados como suporte à análise daquilo que foi observado, sendo usados tanto com fins acadêmicos quanto com fins pedagógicos. Nos primeiros dias de entrada à escola, evitamos tirar fotografias antes que as aproximações e as relações colaborativas se estabelecessem de fato, entendendo que esse instrumento poderia incomodar os sujeitos escolares. Entretanto, os registros fotográficos foram introduzidos à medida que nos inseríamos no cotidiano da EMEF “Experimental” e nos relacionávamos com seus *praticantes*.

[...] um dos motivos por que o uso de material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do cotidiano reside, exatamente, no fato de ele conduzir às múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. As imagens são portadoras de possibilidades de

²⁸ Terças-feiras (das 9h40min às 10h30min), quintas-feiras (das 10h30min às 11h20min) e sextas-feiras (das 7h às 7h50min).

²⁹ Planejamentos que ocorriam às segundas-feiras tendo duração de, aproximadamente, quatro horas cada um.

compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível ‘a olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto [...]. Portanto, fazer emergir as realidades a partir do estudo ‘de seus universos caóticos’ encontrados nas imagens, dos quais emergem realidades ‘auto-organizadas’, tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos das práticas pedagógicas sobre as prescrições normativas, torna-se ponto fundamental para a revalorização das vozes daqueles que, atuando nas salas de aula, têm sido negados enquanto sujeitos de saber pedagógico [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 90-91).

Entretanto, para o uso dos referidos instrumentos, foi necessário, como providência ética, o encaminhamento de uma solicitação de pesquisa à SEME e à EMEF “Experimental”, fornecendo-lhes informações referentes ao tema geral do *projeto pesquisa*, solicitando uma autorização prévia para a utilização de tais instrumentos e nos comprometendo a ser fiel aos dados.

No trabalho com os dados, a construção do texto acadêmico seguiu as orientações de Macedo (2006), considerando os métodos de etnopesquisa crítica. A partir da indagação sobre a relevância dos dados, indicamos a suficiência das informações — *saturação dos dados* (MACEDO, 2006) — e, com isso, a possibilidade de início da análise e da interpretação final do conjunto do *corpus* empírico. Assim, foram selecionadas as descrições consideradas essenciais, com o propósito de distinguir sem fragmentar e sem perder relações relevantes, em um processo de *redução*,³⁰ a fim de organizar o *corpus* de informações.

A articulação metodológica foi construída no exercício do pesquisar *com* o cotidiano escolar, visto que não existem receitas *prontas* de como fazer uma investigação compartilhada em um contexto específico. Estabelecemos que não poderíamos olhar para as práticas da professora Lilian de forma isolada do conjunto de ações que estavam acontecendo na escola, já que suas práticas se apresentavam circunscritas àquele universo.

Nesse contexto de trabalho, a única base teórica inicialmente utilizada foi considerar a prática cotidiana como critério e referencial norteador do *projeto pesquisa*. Defendemos, assim como Garcia (2003), a prática como *locus* de teoria em movimento, reatando o que foi rompido em um determinado momento histórico em que foram separadas teoria e prática, no qual esta foi desqualificada. Para isso, partimos do entendimento de que o currículo só adquire forma e

³⁰ Processo de filtragem contextualizada e encarnada, no qual o pesquisador se capacita a “reduzir” a descrição para chegar à consciência da experiência (MACEDO, 2006).

significado educativo dentro das atividades práticas concebidas a partir de um contexto que tem o entendido não como algo dado e indiscutível, mas como um conjunto de experiências de conhecimento possíveis de serem proporcionadas, como um espaço de poder e como identidades sociais (SACRISTÁN, 2000).

Uma questão que se realçava, nesse momento, dizia respeito ao que entendíamos por cotidiano e ao que buscávamos como pesquisadores neste contexto. Pesquisar o currículo *com* o cotidiano escolar exigiu um entendimento para além da ideia de espaço de mesmice, repetição e senso comum; uma compreensão de rede de conhecimentos e valores dos sujeitos sociais, que torna cada realidade um conjunto de possibilidades muito amplas; porque o cotidiano não é dado a todos da mesma maneira, como explica Leuilliot (apud CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 31):

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.

Isso reclamava pelo rompimento de uma visão estática e repetitiva, para considerá-lo um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, com uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes. Como o próprio Certeau (2008, p. 38, grifo do autor) declara: “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”, constituídas por múltiplas *artes e maneiras de fazer* e de utilizar que estabelecem as *práticas ordinárias* que “[...] volta e meia exacerbam e desencaminham as nossas lógicas” (CERTEAU, 2008, p. 43).

As noções desenvolvidas por Certeau (2008) a respeito dos *usos* que os sujeitos reais dão às normas e produtos que lhe são impostos, produzindo *fazer*es de acordo com as ocasiões, ganham importância nas pesquisas *com os cotidianos*, na medida em que permitem encontrar sentido dentro das especificidades que ajudam na busca de formulação dessas metodologias de pesquisa (OLIVEIRA, 2008).

3.1 CERTEAU E AS MANEIRAS E ARTES DE FAZER

As práticas cotidianas, para além dos aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, segundo Certeau (2008), são desenvolvidas em situações definidas por determinados *modos de usar*. O autor considera que as formas discursivas bem como as regras gerais do estar na sociedade são marcadas por *operações*,

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análise as marcas de atos ou processos de enunciação; significam as *operações* de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como *modelizações* conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários (CERTEAU, 2008, p. 82, grifo do autor).

Certeau (2008) retifica que existe, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana com *operações, atos e usos práticos*, de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de conjunturas plurais e móveis. Nesse sentido, afirma que as práticas sociais reais ocorrem pelos *usos e táticas dos praticantes*, inserindo à estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores de regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Oliveira (2008, p. 54-55) evidencia que, a partir de suas pesquisas feitas com as equipes pedagógicas de duas Secretarias Municipais de Educação, dentro das escolas há inúmeras *invenções cotidianas*

[...] que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto oficial oficialmente.

Em suas vidas, os sujeitos imprimem *usos* diferenciados de produtos que lhes são instituídos, configurando um processo de desenvolvimento de *táticas* circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, utilizando e alterando as *operações* produzidas e impostas pelas *estratégias* do poder instituído. As *maneiras de fazer*, dessa forma, não se submetem às regras da produção e do consumo oficiais e, ao contrário, criam um jogo mediante a estratificação de

funcionamentos diferentes e interferentes, dando origem a novas maneiras de utilizar a ordem imposta. Nessa situação, os *praticantes* acabam desenvolvendo ações, fabricam formas alternativas de uso, tornam-se autores e produtores, manipulando seus modos, mesmo que de forma invisível e marginal:

[...] 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, 2008, p. 94).

O trabalho de pesquisa *com o cotidiano* pretende captar as *artes de fazer*, isto é, as operações realizadas nas escolas por professores e alunos nos *usos astuciosos* e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhe são impostos, buscando ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade (OLIVEIRA, 2008). Pesquisar *com o cotidiano* escolar acaba sendo, dessa forma, um trabalho de busca de compreensão das *artes de fazer* que os *sujeitos praticantes* desenvolvem no fazer pedagógico, penetrando *astuciosamente* e de modo peculiar, a cada momento, no espaço de poder. Assim, abdicando da busca de *ver* a totalidade (OLIVEIRA, 2008), esta metodologia de pesquisa assume a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, redes de *fazeressaberes* em permanente fluidez e movimento, dando sentido e visibilidade aos *praticantes*. Fazendo uma analogia ao estudo que Certeau faz a respeito das práticas de espaço, podemos dizer que a vida cotidiana nas escolas é invisível ao olhar totalizante, uma vez que os seus *sujeitos ordinários* desenvolvem *usos* que remetem a uma forma específica de *maneiras e artes de fazer*. Ou seja, a escola

[...] se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico. [...] se torna o tema dominante [...] mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional — impossíveis gerir (CERTEAU, 2008, p. 174).

Dessa forma, na busca de uma alternativa para dar visibilidade ao conhecimento da escola e das *práticas cotidianas* daqueles que nela atuam, foi preciso enveredar por outro caminho:

[...] analisar as práticas microbianas, singulares e plurais [...] seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes da vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividade sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora (CERTEAU, 2008, p. 175).

Cabe ressaltar, neste caso, que as práticas penetram nos vazios das redes de ordem e de disciplina, organizadas em função do exercício do poder, tecendo as condições determinantes da vida social (CERTEAU, 2008). Essa explanação sugere que a opção por uma metodologia *com o cotidiano* deveria acompanhar

[...] alguns dos procedimentos — multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos — que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade (CERTEAU, 2008, p. 175).

Entretanto, Certeau (2008, p. 83) alerta que “[...] não basta descrever lances, golpes ou truques singulares”, visto que as *maneiras de fazer* correspondem a procedimentos em números finitos e implicam uma *lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstâncias*: “[...] a invenção não é ilimitada e, como as ‘improvisações’ no piano ou na guitarra, supõe o conhecimento e a aplicação de códigos” (CERTEAU, 2008, p. 83).

Assim, as *táticas* utilizadas pelos praticantes nas suas escolhas em situações específicas, embora limitados pelas regras nas quais devem se inscrever, possuem uma dinâmica própria, que não permite o seu desvendamento como totalidade, visto que essas táticas se desenvolvem no contexto da vida cotidiana, com sua multiplicidade de situações e de maneiras de se perceber.

Em primeiro lugar, os *jogos específicos* de cada sociedade [...] dão lugar a espaços onde os lances são proporcionais a situações. [...] os jogos *formulam* (e até formalizam) as *regras* organizadoras dos lances e constituem também uma memória (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões (CERTEAU, 2008, p. 83-84, grifo do autor).

Em relação a esses *jogos* de cada sociedade, os *relatos* tornam visíveis o fato de o acontecimento ser uma aplicação singular do quadro formal. Essas histórias

registram ao mesmo tempo *regras e lances*, que são memorizados e memorizáveis, como repertórios de esquemas de ação que demonstram as táticas possíveis em um sistema social dado. Certeau (2008, p. 85) entende que

Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias que invertem freqüentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. Oculta-se também às categorias sociais que ‘fazem história’, pois a dominam. [...] essas histórias ‘maravilhosas’ oferecem a seu público [...] um possível de táticas disponíveis no futuro.

Como nos lembra Oliveira (2008), todo mundo já vivenciou ou, pelo menos, conhece alguma história de escola na qual as regras, geralmente rígidas, são subvertidas por alunos que “vencem” inspetores cruéis ou professores rigorosos; ou de professores engenhosos que superam os burocratas e diretores insensatos. “São, muitas vezes, relatos de fatos efetivamente acontecidos, que, valorizados em sua importância, ganham contornos de batalhas imaginadas, a partir de pequenos acontecimentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 62).

A relação das regras com o *uso* das normas escolares se altera na lógica da instituição, mas a produção dos *lances* subversivos permanece em nossas memórias e práticas, assim como nos indica Oliveira (2008, p. 63), com quem concordamos:

Aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto. Buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas. Contamos essas histórias aos alunos, colegas e até superiores, e em outros relatos nos inspiramos para produzir nossos próprios e para agir. Nas histórias narradas e conhecidas buscamos — e encontramos — inspiração para a nossa cotidiana luta pela liberdade de atuação e de criação, para além das regras que nos amarram. É, também, no contato com essas histórias que aprendemos as possibilidades das astúcias, que construímos novos sentidos.

Com isso, podemos considerar que o estudo das *artes e maneiras de fazer* permite ampliar a compreensão de práticas, “[...] não apenas enquanto heterogeneidade e singularidade, mas como um conjunto de ações e de maneiras de estar no mundo e de fazer que se produz segundo lógicas que lhe são própria” (OLIVEIRA, 2008, p. 63). Porém, ao superar a crítica às instituições repressivas e

aos seus mecanismos, é preciso perceber que a “[...] elucidação do aparelho por si mesmo tem como inconveniente não *ver* as práticas que lhe são heterogêneas e que reprime ou acredita reprimir” (CERTEAU, 2008, p. 105).

Desse modo, a partir de Certeau, buscamos pesquisar *com o cotidiano* uma finalidade de *usos*, mantendo presente a estrutura de um imaginário social de onde a questão não cessa de assumir modos diferentes e de surgir sempre de novo nos prevenindo “[...] contra os efeitos de uma análise que, necessariamente, não é capaz de apreender essas práticas a não ser nas extremidades de um aparelho técnico, onde alteram ou distorcem os seus instrumentos” (CERTEAU, 2008, p. 106).

3.2 AS PRÁTICAS DE PESQUISAR COM O COTIDIANO ESCOLAR

Explicitando o interesse pelo estudo das situações práticas e das relações que constituem a experiência escolar diária, assim como André (2007), também defendemos a necessidade de uma construção teórica para a categoria *Cotidiano Escolar*, no sentido de que se avance no conhecimento do que constitui a vida escolar cotidiana. A autora, especificamente, propõe ser importante entender o processo de construção da cultura escolar e sugere uma análise em profundidade dos elementos que constituem o cotidiano, ou seja, buscando compreender e interpretar: os sujeitos e as situações; os episódios comuns e os inusitados; as falas; as expressões; e as manifestações escritas dos atores escolares, nos contextos em que foram geradas e nos âmbitos específicos nas quais foram produzidas. Esclarece, nesse sentido, que “O que parece importante ressaltar é que se deve estudar o cotidiano sob um determinado ponto de vista teórico [...]” (ANDRÉ, 2007, p. 98), em uma tentativa de que esses estudos não sejam um mero retrato do que se passa no cotidiano e, sim, envolvam um processo de (re)construção das práticas, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento e apontando suas contradições, quando existentes.

Nessa perspectiva, disponibilizamo-nos a estudar *com* a professora Lilian a sua realidade, como ela é, ou seja, sem julgamentos, buscando a compreensão de que o que era feito deveria ser visto como possível e próprio. Assim, procuramos os traços de uma lógica de produção das ações dos sujeitos reais a fim de

[...] compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras reais, [que] nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas, da vida cotidiana dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interações, dão vida e corpo às propostas curriculares (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Levamos em consideração que o significado real da concepção de desenvolvimento curricular estava ligado a diversas *operações* às quais é submetido, e não somente a aspectos materiais prescritos que lhe dão forma e estrutura. Assim, o currículo precisaria constituir-se dentro de um sistema concreto, dirigindo-se a determinados sujeitos escolares, servindo-se de determinados meios e constituindo-se, enfim, em um contexto real. Por isso, a importância em compreender a formalidade das realidades e das práticas escolares (CERTEAU, 2008), tanto em nível de aula, quanto de escola e de sistema educativo.

A perspectiva de *pesquisar com* o cotidiano avança na questão da relação sujeito-objeto, encarando que o objeto se faz sujeito na relação investigativa. Portanto, um sujeito que investiga outro sujeito deve ter discernimento sobre o outro (sujeito pesquisado) e sobre si mesmo (sujeito pesquisador), ou seja,

Nós simplesmente não trabalhamos numa perspectiva de *construção do objeto*. O objeto está lá a ser investigado e nós o reconhecemos como sujeito, o que faz toda a diferença. A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito a ser pesquisado. Sujeito, não objeto. Sujeito que pesquisa (nós), sujeito que é pesquisado (as professoras), sujeitos ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente (GARCIA, 2003, p. 13, grifo do autor).

Posto isso, a intenção não foi separar o processo investigativo do processo de *ensinoaprendizagem*. Investigamos um processo de produção de subjetividades, no qual, baseado em Carvalho (2008), indicamos, ao invés da coleta de dados, a produção de dados. A dicotomia entre o ensino e a pesquisa foi substituída pela ação do *fazerpensar* coletivamente o cotidiano da Educação Física, produzindo relações compartilhadas. Nesse sentido, destacando Carvalho (2008, p. 135), foi “[...] importante adentrar [...] nos espaços-tempos vividos [...] e, acompanhando

processos, buscar captar o potencial instituinte que os habita”, pois, segundo Certeau, Giard e Mayol (2008, p. 339),

A cultura se julga pelas operações e não pela posse dos produtos. Na arte, entender um quadro é reconhecer os gestos que lhe deram origem, a ‘pincelada’, o ‘pincel’, a ‘paleta’ do pintor. A arte da cozinha é totalmente produção, a partir de uma escolha limitada de ingredientes disponíveis, numa combinação de gestos, de proporções, de utensílios e de meios de transformação ou de cocção.

Dessa forma, consideramos que os praticantes escolares,³¹ mais do que objetos de análises, foram, de fato, sujeitos protagonistas e, também, autores da pesquisa, visto que suas ações ordinárias, a partir das relações, ideias, informações e conhecimentos com suas “receitas”, sutilezas, distorções e frustrações, foram encaradas como produções. O processo de investigação foi constantemente socializado, principalmente, com a professora Lilian por meio da *devolução* (MOLINA NETO; MOLINA, 2009), ou seja, forma de que nos apropriamos para que

[...] saberes inconscientes presentes na formação cotidiana e permanente do professorado de Educação Física constituam-se em objeto de reflexão consciente. Por meio dessa estratégia metodológica, que também é política, as práticas fossilizadas pelo uso irrefletido são desnaturalizadas pela crítica conjunta investigador-colaboradores e concorrem para a autonomia do professorado de Educação Física, vinculando assim formação, investigação e autonomia (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 25-26).

Desde o início, propusemos a criação de espaços de devolução das interpretações à professora Lilian, entendendo esses procedimentos como um compromisso ético que pudesse conferir um componente formativo à investigação. A concretização desses espaços, segundo Günther (2009, p. 46), significa uma forma de assegurar um elevado grau de validade interpretativa, representando uma visão horizontal da relação de *pesquisaensino* e se assentando nos “[...] professores como produtores de saber e não apenas como ‘depositários’ ou ‘consumidores’ de um saber que é produzido em outro âmbito, por sujeitos alheios à realidade da escola”.

Nesse sentido, a discussão e o compartilhamento das produções do *ensinopesquisa* com os colaboradores, antes mesmo de sua publicação no meio acadêmico ou sua exposição para as bancas examinadoras, constituiu-se em um compromisso ético com os que atuam no universo pesquisado. Assim, a ideia foi “[...]”

³¹ Nesse caso, a pesquisadora, os professores, os alunos, as pedagogas, a diretora, o corpo técnico-administrativo, entre outros sujeitos que participam do dia a dia da escola.

estabelecer na tessitura do relatório da pesquisa uma espécie de co-autoria entre o investigador e os colaboradores” (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 26), ao passo que a professora de Educação Física compartilhou a descrição de cada etapa registrada do trabalho acadêmico. Logo, a coautoria com a professora, entre outros sujeitos escolares, autorizava-a a questionar e contribuir na formulação de problemas de pesquisa e a debater conjuntamente as interpretações feitas.

Desse modo, a investigação no ambiente escolar, além de contribuir para a autonomia dos docentes vai se constituir, de modo recursivo, em projeto de formação continuada, em outras palavras, uma ‘uni-dualidade’ dialética legitimada pela prática social (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 28).

Aprendemos que esse procedimento possibilitou, além do compartilhamento das informações e das interpretações do trabalho de campo, uma reflexão sobre a prática pedagógica, levando-nos a compreender as razões e os elementos que influenciavam nossas atitudes pedagógicas e que permitiam a professora identificar alguns valores levados em consideração para lidar com os alunos e também a procedência dos processos didáticos adotados em aula. Segundo os depoimentos da professora Lilian, essas sistematizações contribuíram não só para repensar o sentido da prática pedagógica, mas também para alterar determinados procedimentos e atitudes constitutivas de sua ação cotidiana na escola.

Desse modo, acabamos por constituir um ambiente de aprendizagem e pesquisa que nos ofereceu oportunidades concretas de nos ver nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar, gerando processos particulares de formação. Assim, como nos alertam Molina Neto e Molina (2009, p. 14),

[...] esse ambiente deveria servir para que os pesquisadores e pesquisadoras pudessem ver a si mesmos no trabalho de campo, aprendendo com os diferentes tipos de representantes desse coletivo docente, produzindo conhecimento próprio e contribuindo com a área de conhecimento da Educação Física.

Logo, caminhando nessa perspectiva, com o intuito de investigar as práticas curriculares realizadas cotidianamente, colocamo-nos diante do desafio de *mergulhar* no cotidiano, como nos fala Alves (2008), buscando compreender as complexidades e multidimensionalidades da realidade escolar. A adoção do conceito de *mergulho* pressupõe outra forma de olhar a vida cotidiana:

A trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com essa virtualidade da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado [...]. É preciso executar *um mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond tenho chamado esse movimento de *o sentimento do mundo* [...]. Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de *a humilde razão do cotidiano* que se dá nos lugares ditos difíceis, [...] exige do pesquisador que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto e de longe. Não há, pois, para mim que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação e, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica. Para começar, é preciso 'notar' que também vivo e produzo conhecimentos nos cotidianos, todos os dias [...]. Portanto, não tenho nenhuma garantia de que não vou me iludir e de que não vou 'ver' coisas e fatos inexistentes [...]. Apesar disso, é preciso ter claro de que não há outra maneira de compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa [...]. Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. [...] percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e 'entender' o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos [...]. Para aprender a 'realidade' da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não (ALVES, 2008, p. 17-21, grifo do autor).

Contudo, a própria autora reconhece que isso não é uma tarefa fácil, pois o processo de pesquisa, quase sempre, é encaminhado por esquemas bastante estruturados de observação e classificação e há grande dificuldade para se sair da comodidade que isso significa, inclusive da aceitação dos chamados *pares* da pesquisa, em relação ao *mergulho* na realidade. Diante desse desafio, como todo o cotidiano, também as pesquisas *com* o cotidiano precisam se inventar com mil maneiras de caça não autorizadas (CERTEAU, 2008).

Alves e Oliveira (2005), Ferraço (2008b), Oliveira (2005, 2008) e André (2007), engajados nesse esforço, indicam que não há outra forma de se compreender as tantas lógicas existentes no cotidiano escolar senão estando inteiramente mergulhado nelas, correndo todos os perigos que isso significa. Isso exige que o pesquisador se ponha a *sentir o mundo* (ALVES, 2008) e não só olhe soberbamente do alto ou de longe com um olhar distante e neutro.

O exercício de *mergulho* e atenção às particularidades negligenciáveis permitiu-nos compreender que tanto os planos de ação quanto a prática pedagógica da professora de Educação Física se encontravam em processo de construção. Isso exigiu um exercício de distanciamento nos primeiros momentos da investigação para que a professora vivenciasse e desfrutasse suas primeiras experiências com a turma, sem constrangimentos.

Assim, de forma geral, o *mergulho* no mundo cotidiano da Escola “Experimental de Vitória/UFES” foi ao encontro dos *fazeressaberes*, especificamente, das práticas cotidianas da professora Lilian em torno da turma do 4º ano matutino. Contudo, o fato de situarmos o estudo na dimensão das minúcias das práticas de uma professora de Educação Física em uma turma de Ensino Fundamental não significa um reducionismo à complexidade requerida pelas questões afins aos currículos *com* os cotidianos escolares. Estar junto com aqueles sujeitos escolares naquelas circunstâncias particulares representou uma forma de estabelecer um discurso e outras relações com os *fazeressaberes* tecidos naquele cotidiano escolar, mais do que uma atitude contemplativa. Para Sampaio (2008), estar próximo dos sujeitos, como os(as) professores(as), alunos(as), pais e outros responsáveis, identificados em algumas pesquisas e em outras não, é essencial, visto que eles são enunciadores, autores e autoras de uma história miúda que se faz no dia a dia da escola.

O intento investigativo assumido apontou desafios, visto que foi caracterizado por um deslocamento que não permitiu uma convivência pacífica entre convicções sedimentadas, assentadas na idealizada razão única e soberana, e a invenção de outras formas de *sentir o mundo*. Esse deslocamento, ao que nos parece, substituiu as certezas pelo movimento desafiante e produtivo das dúvidas e da *invenção* de novos caminhos, assim como argumenta Mello (2003, p. 83):

Em educação, pensar o cotidiano escolar vem sendo um desafio constante. Não basta constatar a complexidade do mundo. É necessário pôr em discussão metodologias e teorias do cotidiano, num movimento coerente de superar as dualidades características da ciência moderna, como teoria-prática e forma-conteúdo. Construir a ciência do complexo, do fluido, do irrepetível, do incerto, do diferente, vem sendo um desafio para todos os que crêem que, historicamente, e a partir dos parâmetros da ciência moderna, as formas como aprendemos a pensar, para pensar, excluem [...]. Para esses muitos, a tarefa e o desafio é buscar uma outra forma de pensar que, lidando com o múltiplo e com a diferença como elementos constitutivos dos processos humanos, possa compreendê-los em suas próprias bases lógicas e epistemológicas.

As lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são diferentes daquelas que foram instaladas pela modernidade, pois tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas mediante as quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se entendermos que estamos sempre em processo de mudança, imersos em redes de *saberesfazeres*, que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade, podemos afirmar que os conteúdos e as formas, nos quais as ações cotidianas ocorrem, são caracterizados pela complexidade e pela diferenciação (ALVES; OLIVEIRA, 2005).

Perez (2003) ainda salienta que a complexidade das questões contemporâneas nos coloca diante do desafio de tecer outras configurações teórico-metodológicas para a pesquisa em educação. Com isso, sugere problematizar o emaranhado de significações que envolvem as experiências humanas e que o pesquisador, tal como um artesão, puxe os fios, desdobre significados e elimine as fronteiras que tradicionalmente têm marcado os diferentes campos de pesquisa em educação, tecendo uma nova configuração para se compreender o conhecimento humano.

Circunscrita nessa intenção de pesquisa, fomos constituindo relações com esse universo e fazendo parte do cotidiano da EMEF “Experimental”, influenciando e sendo influenciada por ele, compartilhando coletivamente de suas ações. Ao nos enveredarmos por esse caminho, rompemos com a concepção de passividade e neutralidade, visto que, como aponta Certeau (2008, 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 [...]. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).

Entretanto, foi apenas com o envolvimento no processo de *fazerpensar*, que se perpassou cotidianamente, que os sujeitos escolares, especialmente a professora Lilian, demonstraram compreender que essa investigação pressupunha objetivos que se afastavam das pesquisas *sobre* o cotidiano escolar. Para isso, estar no cotidiano escolar exigiu um trabalho de interpretação dos *indícios*, *sinais* e *pistas*

deixados pelos praticantes escolares, por meio do *paradigma indiciário* (GINZBURG, 2009). O *paradigma indiciário* é um método interpretativo que se baseia na observação de fenômenos aparentemente negligenciáveis, pormenores, que podem revelar questões-chave de uma maneira muito provável. Para além, foi preciso, como nos explicita Ginzburg (2009), descobrir *pistas* não diretamente experimentáveis, observando atentamente e fazendo registros com extrema minúcia. Assim, fomos à *caça de pistas* que pudessem inferir o universo de constituição da investigação, a partir das experiências vivenciadas no decorrer do processo, o que se mostrou essencial para entendermos que as “[...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 2009, p. 150).

Enfim, esses indicativos abriram a possibilidade de análise do imenso campo das *maneiras e arte de fazer* (CERTEAU, 2008), diferente dos modelos que reinam de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino e que postulam a constituição de um lugar próprio (um espaço científico ou uma página branca para escrever) independente dos locutores e das circunstâncias, no qual constroem sistemas a partir de regras que garantam a sua produção, repetição e verificação; abriram também a possibilidade para compreendermos se o currículo é instituído por certas práticas exorbitantes, organizadas por suas respectivas instituições normativas, ou por outras práticas finitas, que ficam como menores, porém sempre presentes, embora, muitas vezes, não sejam constitutivas de um discurso e de devidas produções.

3.3 O *MERGULHO* NA EMEF “EXPERIMENTAL DE VITÓRIA/UFES”

Foi imprescindível acompanhar e conhecer as práticas cotidianas da Educação Física de uma turma, bem como os espaços coletivos de diálogos, *mergulhando*, como nos ensina Alves (2008), naquilo que era efetivamente realizado no cotidiano escolar, por meio das ações e relações da professora de Educação Física. Porém, a entrada na escola precisou ser um momento cuidadoso, como alerta Oliveira (2005, p. 99):

A própria forma de se entrar no universo da escola a ser pesquisada merece uma atenção especial quando se pretende fazer uma pesquisa que pretenda compreender as professoras, seus modos de trabalhar e os valores que deles participam, sem um caráter de julgamento e estabelecimento do que está 'certo' ou 'errado'.

No dia 12 de fevereiro de 2009, iniciamos o nosso *mergulho* na Escola “Experimental de Vitória/UFES”, imergindo no universo compartilhado a fim de caracterizar as práticas curriculares da professora Lilian. Para tanto, até o dia 3 de março de 2009, permanecemos na instituição por todo turno matutino durante os dias letivos. Nesse momento inicial com o campo, a investigação dos documentos e do processo de construção do trabalho pedagógico da professora Lilian, assim como a observação de seus planejamentos e reuniões institucionais, foram determinantes para facilitar o acesso à escola por uma relação de franqueza e, aos poucos, de confiança com os sujeitos escolares. A ideia foi criar uma possível cumplicidade, de forma que os praticantes escolares permanecessem à vontade nos seus *fazer*s.

Nesse sentido, procuramos desenvolver relações mais horizontais com os sujeitos escolares, estabelecendo a ideia de validade dos diversos saberes e dos necessários diálogos entre eles. Era a possibilidade, como enfatiza Ferraço (2008a), de fazer valer a autoria, a autonomia, a legitimidade e a pluralidade dos *discursospráticas* dos praticantes da Escola “Experimental de Vitória/UFES”. A preocupação com a horizontalidade da relação, que foi sendo estabelecida com a professora Lilian, levou-nos a compartilhar com ela os objetivos e a perspectiva de pesquisa, a partir de uma proposta de interação mais igualitária (CARVALHO, 2008) entre pesquisadores e os colaboradores. Com o objetivo de manter essa interação, na qual os diferentes saberes não poderiam ser hierarquizados, conversamos, como é destacado no seguinte trecho do diário de campo do dia 16 de fevereiro de 2009, sobre essa fundamentação da pesquisa:

[...] esclarecemos e mencionamos alguns pontos sobre a perspectiva da pesquisa e o processo de imersão, em relação à escola, em geral, durante o processo de ensino e pesquisa, principalmente, em relação às gravações de áudios e às fotografias [...]. Começamos a dialogar alguns comportamentos, como: interferir nas aulas ou só observar? A professora Lilian me respondeu que o que fosse mais adequado para a pesquisa, parecia o mais conveniente. O mais conveniente estabelecido até aquele momento, como critério para a pesquisa de campo, era abdicar do papel de pesquisador que fica somente observando e impossibilita os momentos de troca de conhecimentos e diálogos com os sujeitos escolares praticantes do cotidiano. E que apesar da presença ‘estranha’, e dos instrumentos que

facilitariam os registros, a ideia era deixá-la o mais à vontade possível (DIÁRIO DE CAMPO, 16-2-2009).

Procurar compreender e ouvir o outro no que o outro faz e diz nos exigiu uma ação de aprender, cotidianamente, no processo contínuo de interações e interlocuções, o outro como ser legítimo e sujeito de conhecimento. Dessa forma, para não fechar as possibilidades de diálogos, lidamos com a intuição, correndo riscos, investindo na imprevisibilidade dos acontecimentos e nos afastando de premissas dualistas, como: bom e ruim, certo e errado, cognitivo e afetivo, sujeito e objeto, observador e observado, natural e artificial. Por vezes, as nossas ações precisaram ser reconstituídas em função dos acontecimentos, das informações, dos imprevistos presentes, constitutivos do próprio cotidiano, o que revelou uma trajetória metodológica permeada por eventualidades e dúvidas.

Assim, a partir de uma relação mais estreita com os praticantes escolares, utilizamos, como princípio teórico, os esquemas de *operações* nos referindo à formalidade própria das práticas, seu *movimento sub-reptício e astucioso*, ou seja, sua atividade de *fazer com* (CERTEAU, 2008). Dessa forma, a fim de nos ater às ações produzidas pelos seus sujeitos escolares praticantes, ampliamos as possibilidades de construção de conhecimento *com a escola*.

A partir dos primeiros contatos estabelecidos, começamos a delinear, de maneira mais sistemática, as linhas de ações compartilhadas e as práticas de ensino voltadas para a turma do 3º ano matutino, inicialmente. A escolha se deu por entendermos que essa era uma turma que se apresentava bastante receptiva em relação ao conteúdo proposto e, também, na qual a professora Lilian estava se sentido mais à vontade. Porém, já no primeiro dia com o 3º ano — 3 de março de 2009 — a professora Lilian revelou alguns receios em relação à opção feita, como aparece no seguinte trecho do diário de campo:

[...] a professora Lilian estava dando aula para o 4º ano e pronunciou que talvez aquela turma recebesse melhor as brincadeiras, justificando que elas entendiam e se apresentavam mais disponíveis. Diante desse posicionamento, discutimos se a melhor opção seria, então, que as observações e o acompanhamento passassem para aquela turma [4º ano]. A professora Lilian acreditava que essa opção seria mais interessante para o caminho investigativo, pois naquela turma estava ocorrendo maior interação em relação ao conteúdo. De certa forma, ela parecia não querer influenciar na escolha de pesquisa, mas essa postura dela foi muito satisfatória, visto que apontou que ela estava atenta e disposta a colaborar com a construção do caminho investigativo, assim como estávamos, ambas, interessadas em compartilhar as ações, relações, vivências e experiências

da prática pedagógica da Educação Física, conjuntamente (DIÁRIO DE CAMPO, 3-3-2009).

Então, no dia 5 de março de 2009, reconfigurando o processo de investigação, passamos a acompanhar as aulas de Educação Física da turma do 4º ano e a participar do processo de planejamento e avaliação. Os momentos de planejamento da professora Lilian foram ampliados para espaço de discussão, o qual foi utilizado para reflexão das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para diálogos que pudessem auxiliar na constituição das ações curriculares.

No âmbito geral, entre fevereiro e julho de 2009, a investigação se configurou em um exercício coletivo de estudos, discussões e práticas com a professora Lilian, quando compartilhamos os *fazeressaberes*, os problemas cotidianos e os possíveis encaminhamentos para tais questões.

Em contato com a escola, as primeiras fontes analisadas foram os Planos de Ação da Escola disponibilizados pela pedagoga das séries iniciais matutinas. Neles encontramos informações variadas, desde questões gerais básicas (como nome completo, quantidade de turmas, justificativa e objetivos tanto do aspecto pedagógico quanto do administrativo) até descrições e operacionalizações das ações pedagógicas e administrativas, passando pela caracterização socioeconômica dos alunos atendidos, pelo quadro de pessoal, pela proposta curricular e grade disciplinar, pelo contexto pedagógico e pela avaliação dos projetos desenvolvidos.

À análise documental também foram incluídas as produções dos sujeitos em forma escrita, presentes na vida escolar cotidiana. Tanto documentos oficiais como não oficiais foram explorados, pois, segundo Macedo (2006), para não cairmos em uma rigidez normativa, devemos considerar documento qualquer expressão escrita dos atores sociais. Assim sendo, ponderamos, além dos Planos de Ação: o caderno de anotações da professora Lilian; o projeto constituído *com* a prática docente da Educação Física para o 4º ano matutino; as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental da SEME, propostas em 2004; as atividades da disciplina produzidas pelos alunos; e o diário de campo.

Ao lidar com o cotidiano nos dedicamos a buscar outras fontes na tessitura de novos saberes necessários. De acordo com Certeau, Giard e Mayol (2008, p. 217), entendemos que foi preciso

Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios 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 articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las; biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos, inscritos na rede das determinações concretas.

Isso significou a ampliação e a complexificação do que estávamos considerando fontes de conhecimentos.

Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é 'contado' (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o 'conta'; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito, etc.) raro porque guardado quando tanto iguais foram jogados fora porque 'não eram importantes' e sobre o qual se 'conta' uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se 'contam' tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que 'faz lembrar'. [...] É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inúmeras ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado em lugar superior, são iguais ou repetitivas. Preciso mesmo buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades. [...] essa complexa realidade só poderá ser percebida se assumo os múltiplos usos dos tantos produtos aí existentes como fontes possíveis de conhecimento (ALVES, 2008, p. 28-29).

Segundo Pérez e Azevedo (2008), quanto mais *bebermos* em várias fontes, mais nos capacitamos para apreender a difícil complexidade da vida cotidiana. Contudo, Alves (2008) ressalta que essa necessidade de incorporar tanto o diverso como a totalidade de cada expressão precisa ser vista em sua variedade de *uso*, pois a multiplicidade das repetições vem acompanhada de atos variados.

Nesse sentido, o diário de campo, especificamente, foi tido como um documento de pesquisa, visto que descreveu detalhes ao longo do processo de investigação e ensino, como o desenvolvimento dos sujeitos e das ações, demonstrando os êxitos e os desafios. Desse modo, aparecem relatos de confrontações com o imprevisto, em uma tentativa de registro imediato da realidade complexa, confusa e, por vezes, contraditória; por outro lado, também aparecem relatos privilegiando, sobretudo, as ações humanas. O diário de campo, conseqüentemente, constitui-se como um instrumento mediador de formações em processo.

A partir da análise dos documentos, compartilhando os registros da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, sistematizamos a sua contextualização, o resgate dos procedimentos utilizados nas suas construções pedagógicas e a identificação de seus praticantes. Com isso, a fim de explicitar as redes tecidas no desenvolvimento do processo de *ensinopesquisa*, procuramos, nos tópicos seguintes, apresentar a Escola, assim como os seus sujeitos praticantes.

3.3.1 Caracterização da EMEF “Experimental de Vitória/UFES”

A EMEF “Experimental de Vitória/UFES” está localizada no bairro Goiabeiras, no município de Vitória (ES), especificamente, no campus da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), próximo ao Centro de Educação Física e Desportos. A Escola foi implantada, primeiramente, com o nome de Escola de 1º Grau da UFES, pela Portaria do reitor nº 0291, de 2 de setembro de 1987, para funcionar no Campus Universitário e atender aos estágios de Prática de Ensino dos diversos Cursos de Licenciatura da UFES. Integrada ao Sistema Federal de Ensino, foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela Portaria nº 05/09, de 22 de agosto de 1990.

Seu funcionamento teve início em fevereiro de 1988, com a capacitação dos profissionais do corpo docente e técnico-administrativo. O primeiro ano letivo começou em 14 de março de 1988, data esta em que, anualmente, se comemora o aniversário da escola. Iniciou com turmas de pré, 1ª e 2ª séries e foi ampliando uma série a cada ano, até a constituição de todo o ensino fundamental. Assim, desde o ano de 1994, atende todas as turmas de ensino fundamental, distribuídas em 18 turmas, nove em cada turno: matutino e vespertino.

De 1988 a 1998, a escola funcionou como unidade de ensino federal em convênio com o município de Vitória (ES). Contudo pela Portaria nº 4.816, de 28 de dezembro de 1998, da Secretaria Municipal de Educação, foi instituído o processo de municipalização, sendo, a partir disso, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória/UFES”, passando a ser unidade de ensino municipal em convênio com a universidade.

Estar localizada dentro do campus da UFES propicia-lhe uma aproximação à comunidade acadêmica, possibilitando a realização de pesquisas e estágios, entre outras atividades, mediados por uma perspectiva colaborativa entre a universidade e a escola, ou seja, uma importante efetivação do processo conjunto de pesquisa e ensino no sistema educacional.

Assim, apresentaremos tal caracterização da escola organizada de acordo com os seguintes aspectos:

- a) estrutura física;
- b) quadro docente;
- c) organização pedagógica.

No que se refere à **estrutura física**, a EMEF “Experimental de Vitória/UFES” possui apenas um pavimento, construído todo em alvenaria. Seu espaço é dividido, basicamente, em: treze salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, um laboratório de ciências, uma sala de línguas, uma sala de arte, um almoxarifado, uma sala de materiais, uma sala de professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de direção, uma secretaria, um refeitório, seis banheiros (dois femininos, dois masculinos e dois para uso exclusivo dos funcionários), uma quadra coberta e uma quadra descoberta.

As salas de aula são consideradas espaços privilegiados de aprendizagem, são bem arejadas e com iluminação suficiente. Do 1º ao 5º ano, elas são fixas a cada uma das turmas, com exceção das salas de Artes, do laboratório de Informática e da biblioteca. Do 6º ao 9º ano, as aulas ocorrem em salas ambientadas específicas de cada disciplina.

Nos dois turnos de funcionamento, matutino e vespertino, a Escola “Experimental de Vitória/UFES” atende do 1º ao 9º ano³² do ensino fundamental, acolhendo cerca de 450 alunos, 225 por turno. Seus alunos são oriundos da Grande Vitória, principalmente dos municípios de Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e

³² A ampliação do ensino fundamental para nove anos foi discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino. Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas do ensino fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), essa ampliação visou a que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, fossem matriculadas na escola. Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do ensino fundamental) de implantar progressivamente o ensino fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, teve duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004).

Vitória, o que ressalta uma heterogeneidade em relação aos aspectos socioeconômicos e culturais. Entre eles, há um grande número de alunos que são filhos de funcionários da universidade, assim como de funcionários da própria escola.

Em relação ao **quadro docente**, no período da pesquisa de campo, a escola contava com: treze professores nas séries iniciais do ensino fundamental, quatorze professores nas séries finais do ensino fundamental, dois professores de informática e seis professores com dedicação exclusiva a projetos. Das quatro pedagogas da escola, duas atendiam ao turno matutino e duas, ao vespertino. Especificamente, no período matutino,³³ a escola apresentava um quadro docente e pedagógico com 23 profissionais: uma diretora, duas pedagogas, uma coordenadora pedagógica, cinco professoras regentes (denominados, também, de professoras de núcleo comum), dois professores de Educação Física, uma professora de Artes, uma professora de Português, uma professora de Matemática, uma professora de História, uma professora de Geografia, uma professora de Ciências, uma professora de Informática e um coordenador do tempo integral, além de quatro professores com dedicação exclusiva aos projetos.

Quanto à sua **organização pedagógica**, a Escola “Experimental de Vitória/UFES” oferece uma proposta educativa considerada inovadora, principalmente, pelo sistema de avaliação diferenciado. Além disso, a proposta incentiva, também, a leitura e a escrita, assim como a participação da família nos eventos escolares.

De fato, o principal aspecto destacado nessa proposta pedagógica é o fato de os alunos não serem avaliados por notas, mas pelo cumprimento dos objetivos traçados — Sistema de Avaliação Qualitativa/Descritiva. Esse sistema avaliativo foi implantado no ano de 1994, inicialmente, de modo gradativo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A partir de 1998, amparada pelo art. 23 da Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) — e pela Lei nº 4.747/98, implantada no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, essa sistemática avaliativa estendeu-se a todas as séries do ensino fundamental da escola.

³³ Como permanecemos na escola, sobretudo, em momentos do período matutino, tendo a oportunidade de estabelecer contato com as crianças, os professores e os demais funcionários, optamos por explicitar os sujeitos desse turno.

O Sistema de Avaliação Qualitativa/Descritiva, segundo o Plano de Ação de 2008 e 2009 da escola, é pautado no pressuposto de que a avaliação deve ser utilizada como reflexão da prática pedagógica. Desse modo, fica explicitado que, para a tomada de decisões ao longo de todo processo educacional, faz-se necessário que a avaliação seja concebida como um processo interativo, por meio do qual os sujeitos escolares se instrumentalizam para tornar a aprendizagem mais eficaz. Para isso, os sujeitos precisam dar conta de saber *o que avaliar, para que avaliar, quando avaliar e como avaliar*. Essas questões não podem estar separadas, pois é importante que se tenha clareza de que elas podem contribuir para o desenvolvimento de critérios que sirvam como indicadores de aprendizagem.

Segundo os Planos de Ação, a avaliação deve buscar prover informações sobre a compreensão dos alunos, conhecimento e progresso nas diversas áreas de aprendizagem e, também, que esteja ligada aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais definidos por e para cada disciplina. Com isso, a escola extingue o registro por notas numéricas e centra-se no registro da verificação do rendimento escolar à luz dos objetivos a serem alcançados, delimitados pelos professores de cada disciplina.

A avaliação apresenta-se distribuída entre aspectos cognitivos e aspectos atitudinais e, desde 1999, os seus registros se dão a partir da seguinte nomenclatura:

| Para os aspectos cognitivos | Para aspectos atitudinais |
|---|---------------------------|
| A = objetivo alcançado | S = sim |
| AP = objetivo alcançado em parte | AV = às vezes |
| NA = objetivo não alcançado | N = não |

Quadro 1 — Nomenclatura utilizada no processo avaliativo

Assim, em uma ficha de avaliação (ANEXO A), os professores expõem as informações sobre cada aluno, descrevendo suas possíveis áreas de desenvolvimento, suas áreas de dificuldade de aprendizagem, seus avanços gerais e sua compreensão em relação aos conceitos trabalhados nas aulas, por meio de sua própria produção.

De forma geral, a escola concebe, em seus Planos de Ação Pedagógicos, a educação como processo de formação que se realiza a partir das experiências

vividas pelos sujeitos, em diferentes espaços educativos, bem como na interação com o mundo. Nesse sentido, a escola é reconhecida como espaço de reconstrução, no qual é estruturada socialmente, ao mesmo tempo em que é estruturante da sociedade, construindo-se historicamente nessa relação dialética. Assim, diante do que é apresentado nos seus projetos educativos, a Escola “Experimental de Vitória/UFES” busca respaldo para a construção de uma prática pedagógica que contribua para a formação global do educando, apoiando-se em uma filosofia sócio-histórica que concebe o aluno como sujeito que se constrói na interação com a vida social da qual é parte e como possuidor de uma história de vida, pertencente a uma família e inserido em uma sociedade, em um determinado momento histórico.

O ponto de partida do trabalho pedagógico da escola é pautado no conhecimento que o aluno já possui e a partir daí são proporcionadas condições para a apropriação de novos conhecimentos, que são tidos como fruto de interação entre os sujeitos, o meio físico e social. Dessa forma, os documentos da escola sugerem que a abordagem dos conteúdos a serem propostos para os alunos deve ser fundamentada na concepção progressista,³⁴ na qual os professores, juntamente com os alunos, elaboram questionamentos e, por meio de debates, promovem construções de aprendizagem, sempre buscando enfoque crítico-social. Nesse contexto, os conteúdos devem ser oferecidos, como patrimônio cultural construído pela humanidade, com procedimentos metodológicos eficientes que permitam criar um elo entre a prática social, os conteúdos diversos e a aplicabilidade em um contexto político-econômico e social atual. Os conteúdos e conhecimentos ficam caracterizados como elementos que compõem o fio condutor necessário a qualquer prática educativa, incorporando uma ideia de totalidade, assim como podemos notar no esboço do Plano de Ação de 2009:

[...] se apresentam em nossa percepção, compostos de conceitos, fatos, princípios, leis científicas, idéias, processo e regras, habilidades cognitivas, método de compreensão e de aplicação, modelos de atividade, hábitos de estudos, de trabalho e de consciência social; ou seja, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos se subdividem em: conceituais, procedimentos e atitudinais.

Para tal proposta insinua-se uma ação metodológica que busque a integração das diversas áreas de conhecimento e um currículo que garanta a participação dos

³⁴ Da forma como é sugerida no Plano de Ação de 2008.

alunos, assim como a valorização de suas experiências e seus interesses na apropriação do saber universalmente sistematizado.

Apesar dessa caracterização pedagógica, os documentos da Escola “Experimental de Vitória/UFES” analisados não apresentam a natureza da concepção progressista com enfoque crítico, operando de forma como se ela fosse universal, a-histórica, sem implicações políticas e ideológicas. Essa situação poderia despertar uma *encruzilhada epistemológica* (FETNER, 2008) pelo mosaico de concepções que, na prática escolar, encontramos: para um mesmo termo, vários sentidos; para uma mesma proposta, práticas muitas vezes divergentes com seus objetivos.

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 251), seria fundamental, neste caso, coordenar os professores e as atividades no sentido de configurar um estilo educativo congruente:

A grande maioria de objetivos importantes da educação que não se referem a áreas ou disciplinas concretas, relacionam-se com o desenvolvimento da personalidade ou com a conquista de habilidades intelectuais, hábitos de trabalho, fomento de atividades e valores, exigem uma linha de atuação coerente entre os professores/as para que todos eles proporcionem estímulos constantes sem demasiadas contradições.

Uma proposta pedagógica controversa acaba por expor os sujeitos escolares a exigências adversas, solicitando desses praticantes *táticas* diferenciadas para se adaptar ao tipo de norma do que é aceitável. Assim, um referencial político pedagógico questionável, ou ausente, pode, conseqüentemente, influenciar em uma perda de qualidade no processo educativo, ao passo que é constituinte de uma rede de estruturas, papéis, normas e relações entre os sujeitos que operam no processo de escolaridade.

Desse ponto de vista, a proposta pedagógica da EMEF “Experimental de Vitória/UFES” pode ocultar uma possibilidade de melhora do contexto educativo. Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 248) alertam, nesse sentido, que o plano educativo

[...] pode chegar a ser uma fórmula enganosa, que, em troca da atrativa autonomia, possa conduzi-las a uma maior responsabilidade que não supõe inevitavelmente uma melhora da qualidade ou um projeto mais compartilhado e melhor adaptado aos alunos/as. Não deduz automaticamente a qualidade do ensino da posse da autonomia.

Vale ressaltar que nosso intuito, neste momento, não é fazer uma crítica ao contexto pedagógico da Escola, nem desaprovar suas formas metodológicas, apenas promover uma análise desmistificando o *lugar-comum* (CORREIA, 1999)³⁵ construído e, sobretudo, provocar reflexões que possam abrir outros caminhos para pensar nas articulações entre saber, poder e currículo.

Sacristán e Pérez Gómez (1998) explicitam que, no desenvolvimento de um projeto educativo das escolas, de fato, não existe um procedimento que possa ser concretizado em uma regra, na medida em que se trata de um processo complexo implicado em uma forma de funcionamento coletivo, em que a comunidade educativa deve estar comprometida.

O Plano de Ação de 2009 da Escola “Experimental de Vitória/UFES” estava em construção, como mencionou a diretora aos professores, e foi instituído por forças hegemônicas da escola:

Sobre o Plano de Ação, o professor [coordenador do tempo integral] está terminando de fazer os últimos acertos do projeto que vai ser encaminhado para SEME, porque assim dá respaldo para todo o trabalho da escola. Então estamos fazendo alguns acertos, os projetos não voltaram e a SEME está providenciando outro professor de italiano. Os demais projetos já estão bonitinhos, já. Só o projeto do voleibol que precisa de autorização, que vai acontecer no final do turno matutino (DIRETORA, 23-3-2009).

Ou seja, a fala mostra uma construção sem a participação dos professores e da comunidade escolar, como exigências e formulações que, com frequência, “[...] não costumam considerar as condições reais da prática, os problemas que desencadeiam, a falta de realismo das propostas, a provisão necessária de meios ou a formação do professorado” (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 253).

Da mesma forma como foi notado na pesquisa feita por Lima (2008, p. 2):

³⁵ A abordagem proposta por Correia (1999) está associada à preocupação de contribuir para a restituição das lógicas (muitas vezes inconscientes) que são utilizadas na definição de problemas, na estruturação das práticas ou na avaliação das soluções. Os “lugares comuns” encontram-se relacionados com a ideia de comunhão de um lugar, designado com a ideia de partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica. Eles fornecem um conjunto de fundamentos à elaboração das ideias que são construídas sobre a educação constituindo quer um princípio de inteligibilidade estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis, quer uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicada. Essa hierarquia é reportada constantemente para explicação do que acontece e do que é feito. Aos “lugares comuns” é imprescindível à construção de laços comuns ou, pelo menos, a produção e a reprodução da ilusão da existência de laços comuns. Dessa forma, esses lugares contribuem para a produção e reprodução de uma comunidade ilusória. São importantes instâncias de produção de ocultações, ou seja, importantes instâncias de ilusões partilhadas.

Infelizmente, os dados empíricos muitas vezes demonstram que, em grande parte das escolas, a participação das vozes dos alunos ou dos seus pais e/ou responsáveis na definição do currículo é inexpressiva. As dificuldades de participação comumente são criadas pela estrutura burocrática dos setores que representam à cultura dominante e que impingem a todos um currículo comum, visando perpetuar o monopólio das decisões. Embora desejada, a atitude democrática enfrenta dificuldades, como: concepções que atribuem às hierarquias administrativas a capacidade de planejar e governar; estrutura vertical do sistema educacional; pouca experiência democrática nos diversos setores da escola e do sistema e a intensa herança autoritária.

Ainda que os sujeitos escolares sejam distinguidos por suas funções e competências, a autonomia das escolas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deve ser entendida como um espaço correspondente para a comunidade escolar preencher. Nesse sentido, os projetos educativos das escolas devem ser discutidos e decididos, de alguma forma, pelos sujeitos envolvidos com a prática de ensino, ou seja, é imprescindível que os sujeitos escolares se tornem praticantes do projeto educativo:

A realização deste projeto não pode ficar reduzida a um problema técnico de caráter pedagógico. Deveria ser entendida como o motivo para dotar de conteúdo a participação nas escolas e melhorar a estruturação de toda a comunidade educativa: pais, professores/as e alunos/as, fundamentalmente. A democratização puramente formal das estruturas de governo das escolas perde sentido e se reduz a simples mecanismos burocratizados se os atores sociais não percebem que serve para algo. Ao mesmo tempo, só na medida em que exista um mínimo de envolvimento e coordenação entre todos os componentes da comunidade escolar, a autonomia de que se disponha para elaborar o projeto será eficaz (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 247).

O projeto educativo da EMEF “Experimental de Vitória/UFES”, como uma estratégia escolar, de acordo com Certeau (2008), só se tornaria totalmente possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pudesse ser isolado, distinguindo de seu ambiente um *próprio*. Assim, a organização pedagógica da escola postulava um lugar passível de ser circunscrito como algo próprio, a base na qual se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Essa concepção instaura um corte entre sujeitos submetidos à propriedade de um *próprio* e outros apropriados, permitindo “[...] 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 portanto e ‘incluir’ na sua visão” (CERTEAU, 2008, p.100). Dessa forma, não parece possível considerar o projeto educativo como um repertório no

qual os usuários podem proceder às *operações próprias*, ou seja, que possa se apresentar como “[...] o léxico de suas práticas” (CERTEAU, 2008, p. 93).

Nessa situação, não devíamos identificar, ou qualificar, a professora Lilian conforme os produtos que ela assimilava, pois, entre aquela e estes, existia um distanciamento em relação aos *usos* feitos, como propõe Certeau (2008, p. 93-94):

[...] uma vez analisadas as imagens distribuídas pela TV e os tempos que se passa assistindo aos programas televisivos, resta ainda perguntar o que é que o consumidor *fabrica* com essas imagens e durante essas horas. [...] os fregueses do supermercado, os praticantes do espaço urbano, os consumidores das histórias e legendas jornalísticas, o que é que eles ‘absorvem’, recebem e pagam? O que fazem com isso? Enigma do consumidor-esfinge. Suas fabricações se disseminam na rede da produção televisiva, urbanística e comercial. São tanto menos visíveis como as redes do enquadramento se fazem mais apertadas, ágeis e totalitárias. [...] elas desaparecem nas organizações colonizadoras cujos produtos não deixam lugar para os consumidores marcarem sua atividade. Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor. O telespectador não escreve coisa alguma na tela da TV. Ele é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um ator multiforme e narcísico.

Então, quais são os *usos* que a professora Lilian fazia dos produtos pedagógicos recebidos da escola?

A prática docente da professora Lilian se formulava em *maneiras e artes de fazer* (CERTEAU, 2008), por meio de usos combinatórios finitos e utilitários, colocando em jogo uma forma de pensar investida em uma maneira de agir. Inicialmente a professora manteve suas tarefas, para uma unidade concreta de conteúdos decidida por ela, de acordo com suas possibilidades, seguindo exigências do próprio conteúdo e das necessidades apresentadas pelos alunos. Isso ocorreu apesar de a organização pedagógica da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, por meio de seus documentos, propor a definição conjunta de objetivos, do planejamento, da elaboração e da condução do trabalho, apostando em uma interação permanente dos praticantes escolares.

A *liberdade metodológica*, dentro dos limites da ética profissional, pode ser um direito do professor (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998), mas, há, ainda, a necessidade de atender a objetivos comuns à escola, exigindo um trabalho coordenado dentro de uma linha metodológica coerente. Essa liberdade reflete um perfil individualista no trabalho docente, que acaba se caracterizando por pouca

integração profissional, gerando dificuldades nas práticas coletivas, visto que as experiências particulares são comunicadas e discutidas em torno de um crescimento individual.

Entretanto, analisando o comportamento da professora Lilian sobre outro ponto de vista, entre as regras *estratégicas* e as suas *maneiras e artes de fazer* docente, encontram-se as *táticas*, ou seja, apesar de determinadas normas serem propostas e se encontrarem no lugar de poder, há a possibilidade de subvertê-las, buscando espaço para aquilo que não está previsto. Ao contrário de *estratégias*, para Certeau (2008), as *táticas* são determinadas pela ausência de um *próprio*, nas quais nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia:

[...] são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo — às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um 'golpe', aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. [...] as *táticas* apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 2008, p. 102).

Por não ter um lugar, senão o do outro, a *tática* caracteriza-se como a arte do fraco. Enredando os espaços, ocasiões e possibilidades deixados pelas lacunas das *estratégias*, os fracos vão taticamente alterando o *próprio* no momento em que fazem *usos* dos produtos. Com isso, à medida que os *praticantes* cotidianos vão operando golpe a golpe suas astúcias, vão também modificando os sistemas estratégicos de poder.

Nesse sentido, a política educativa escolar deveria ser constituída e aplicada em uma perspectiva interpretativa e menos determinista, dado que a regulamentação, segundo Pacheco (2005), não se esgota no momento normativo como se esta fosse o agente principal na construção do currículo. Além disso, a política curricular poderia se referir ao conjunto complexo de relações existentes na escola e, ainda, em espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998), o desenvolvimento de um projeto educativo, que seja coerente com as relações complexas existentes nas escolas, é um dos desafios da educação obrigatória. Para isso, o autor ressalta que o projeto educativo, assim como um projeto curricular, deveria ser encarado como

[...] um projeto global e integral de cultura e de educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas, o conceito de *projeto educativo* é a mesma coisa que *projeto curricular* para essa escola. Diferenciar ambos suporia dar ao currículo a concepção restrita que o torna equivalente a compêndio-resumo de matérias ou de conteúdos de conhecimento. Significaria manter uma separação artificial entre ensino e educação que, além do mais, não é conveniente. Portanto, adotamos uma posição que torna equiparável ambos os projetos, embora, no momento de realizar o projeto da escola, o plano de conteúdos de ensino que se refere a matérias ou áreas adquira uma atenção específica. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 245, grifo do autor).

Mais do que isso, Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 249) explicitam que cada escola é uma realidade organizativa singular que molda o seu desenvolvimento pedagógico educativo,

Tanto se se aspira a que os professores/as e os alunos/as tenham poder de controlar seu funcionamento quanto se não o tenham, essa influência é real. Propor explicitamente o projeto educativo é assumir essa condição, para poder discuti-la e dirigi-la coerentemente

Nesse sentido, seria preciso insistir cada vez mais na importância do que é possível se fazer a partir das práticas escolares, retomando, inclusive, o plano educativo como uma oportunidade para introduzir uma dinâmica renovada, implicar o professorado e aproximar o ensino das condições de cada contexto e dos alunos. Trata-se de um importante caminho para a identidade da instituição, segundo Lima (2008).

A identidade da Escola “Experimental de Vitória/UFES” encontra-se diretamente associada à sua organização pedagógica, à qual são atribuídos os bons resultados da instituição na avaliação do Ministério da Educação (MEC). A pedagoga das séries iniciais, em conversa informal, relatou acreditar que a política pedagógica adotada é a grande responsável pelos bons resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁶ do MEC. Por esse indicativo, a escola é considerada a melhor escola da rede pública da Grande Vitória.

³⁶ O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008) determina que a Prova de Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (Inep/MEC). A Prova Brasil e o SAEB têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As médias de desempenho de ambas as avaliações, juntamente com as taxas de aprovação e de frequência, subsidiam o cálculo do Ideb. O Ideb, assim, é um indicador

O panorama pedagógico construído da EMEF “Experimental de Vitória/UFES” caracteriza, simultaneamente, o consenso cognitivo estabelecido em seu contexto e o efeito de ocultação por ele exercido (CORREIA, 1999). O consenso cognitivo construído indica que o investimento da escola tende a assegurar uma indiscutível qualidade pedagógica, que constitui uma *estratégia* importante para garantir a melhoria do desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de ensino. Esse consenso, por sua vez, oculta possíveis mediações que os *sujeitos praticantes* podem exercer nas práticas escolares e os possíveis efeitos produzidos por suas ações.

Considerando os aspectos destacados, a escola evidencia, a partir dos documentos analisados, como eixo central de sua organização pedagógica o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos, sob a justificativa de que essa metodologia viabiliza uma interação permanente da comunidade escolar, possibilitando definição conjunta de planejamentos e conduções de trabalhos. Assim, apresentaremos o entendimento dessa metodologia, ainda segundo os documentos da escola, e o impacto que ela representa sobre as práticas docentes.

A **Pedagogia de Projetos**, a partir dos Planos de Ação da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, é justificada, por Zaballa (1990), como uma concepção globalizante de aprendizagem, que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os conhecimentos referentes a um contexto, utilizando, para isso, tanto os conhecimentos das disciplinas como suas próprias experiências socioculturais. Em geral, a escola trabalha com conteúdos construídos sob a forma de projetos, centrados não na organização de projetos em detrimentos dos conteúdos das disciplinas, mas, sim, na construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos. A intenção esboçada nos Planos da Escola, com isso, é que o desenvolvimento de projetos gere necessidades de aprendizagem e os alunos se defrontem com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como “instrumentos culturais” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “EXPERIMENTAL DE VITÓRIA/ES, 2009) valiosos para a compreensão da realidade. Nesse sentido, os projetos eram encarados pela escola como instrumentos pedagógicos que possibilitariam o desenvolvimento do conteúdo

de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados, obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

para além dos conceitos abstratos e de modo unicamente teórico, fugindo da rotina escolar.

Para o entendimento dessa metodologia de ensino assumida na Escola “Experimental de Vitória/UFES”, optamos por ressaltar algumas definições da temática, a seguir apresentadas.

Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho tiveram, em diferentes momentos históricos, diversas concepções orientadoras, concepções estas que, por sua vez, eram sempre associadas à compreensão de conhecimento e sujeito às quais respondiam. O autor organiza alguns agrupamentos para as diferentes concepções: os projetos para aproximar a escola da vida diária (anos 20); o trabalho por temas e o desenvolvimento de conceitos na escola (anos 70); os projetos de trabalho em uma perspectiva construtivista, ligados às mudanças sociais da chamada revolução cognitiva e às novas configurações do mundo do trabalho (anos 80); e, mais recentemente, a ligação dos projetos de trabalho com a necessidade de abordar a complexidade do conhecimento escolar (entendida pelo autor como diversidade cultural e de saberes da escola, e a necessária busca de relações entre fenômenos naturais, sociais, pessoais e de abordagem e pesquisa de problemas que se encontram além da compartimentação das disciplinas).

Os projetos precisam, para Hernández (1998, p. 73-74), contribuir com os alunos para o desenvolvimento das capacidades relacionadas com:

- a auto-direção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com os outros, tarefas de pesquisa;
- a inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- a formulação e a resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- a integração, pois favorece a síntese de idéias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas;
- a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto;
- comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação.

Carlini (2004, p. 52) resume o ensino por projetos como um dos procedimentos de ensino disponíveis ao docente:

O ensino por projetos organiza-se com base em um problema concreto, presente na realidade do aluno, que pede a busca de soluções práticas. Em

parte, é semelhante ao ensino com pesquisa, na fase de coleta e organização de informações, na consulta a fontes e no trânsito por espaços educativos. No entanto, o ensino por projetos não finaliza com um relatório de pesquisa, mas com a elaboração de uma proposta de intervenção na realidade, um projeto.

Recorrendo um pouco mais à concepção filosófica da ideia de ensino com projetos, Machado (2000) chama a atenção para o caráter de futuro dos projetos, a sua relação com o que se apresenta como *novo* e o caráter *indelegável* da ação projetada. Com isso, permite-nos o entendimento de que um projeto, embora possa ser coletivo, terá sempre um desenvolvimento que é, ao mesmo tempo, do indivíduo, resultado de suas experiências e de suas interações. Um esforço que, em certa medida, é coletivo, ganha o caráter de caminho próprio, autoria.

Machado (2000) considera que não existe projeto quando somente são anunciados acontecimentos susceptíveis de ocorrer ou previsões a serem apenas constatadas. Então, poderíamos afirmar, dessa forma, que não se pode pensar em projetos se não nos lançarmos a uma permanente abertura ao futuro e se não acreditarmos na possibilidade de um futuro como devir. O autor ainda destaca o projeto como uma ação desenvolvida por aqueles que o idealiza e, nesse sentido, Ferraço e Carvalho (2008, p. 8) suscitam que não podemos ter projetos nem *para* nem *pelos* outros, mas *com* os outros, como uma dimensão fundamental de se assegurar na educação:

Por mais bem intencionados que os burocratas dos sistemas e mesmos os educadores que estão nas escolas possam ser, não há como propor projetos à revelia dos sujeitos que estarão, direta ou indiretamente, envolvidos nesses projetos. Assim como não podemos viver pelo outro, também não podemos projetar por ele. Decorre dessa dimensão dos projetos a necessidade de ouvir o outro em suas necessidades, interesses, desejos e expectativas de vida. A arrogância pedagógica de pensar o que é melhor para o outro sem considerá-lo como *legítimo outro*, capaz de pensar por si e de projetar sua vida, tem marcado grande parte dos projetos a que temos tido acesso em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas.

Ferraço e Carvalho (2008) indicam que a adoção da Pedagogia de Projetos, como forma de incorporar as sugestões de alunos na elaboração dos planos de trabalho, tendo um produto como meta (produto = solução de problema) e contando com o trabalho individual e coletivo, tem sido dominante por parte dos sistemas escolares. Porém, esses autores alertam que, nessa proposição, o projeto dá a impressão de aparecer como fundo de problemas educacionais, como fracasso

escolar, inadequação das formações aos empregos, sistema educativo preso demais à rigidez de suas estruturas, etc., sem forçosamente abarcar toda sua problemática.

Não tendo o objetivo de análise do mérito dos projetos da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, a seguir, com auxílio de tais considerações, iremos apenas apresentá-los, com exceção dos projetos de trabalho da Educação Física, que serão tomados para análise, buscando identificar algumas propriedades de compreensão da organização do ensino, a partir dessa metodologia, presentes no meio escolar.

No momento da pesquisa, a EMEF “Experimental de Vitória/UFES” apresentava as seguintes propostas de trabalho institucional documentadas: a) Projeto Educacional Turismo Escolar: envolvendo outras escolas municipais, como EMEF “Álvaro de Castro Mattos”, EMEF “Izaura Marques da Silva” e EMEF “Prezideu Amorim”; b) Projeto Música e outras expressões; c) Projeto Desporto Escolar; d) Projeto Entrelinhas; e) Projeto Parlare Bene; e f) Projetos Cadernos.

Dentre estes, apenas o Projeto Desporto Escolar possuía uma relação direta com a disciplina Educação Física. Esse projeto havia sido idealizado em 2008, pelo professor de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental do turno vespertino e não objetivava a formação de atletas, mas se comprometia em propiciar aos seus participantes a vivência do desenvolvimento de competências e capacidades, na perspectiva de contribuir para que o aluno trabalhasse sua autonomia. Assim, seu objetivo era oferecer aos alunos de 6º ao 8º ano da escola a prática esportiva de forma específica, visando ao desenvolvimento, especificamente, das modalidades futsal e handebol.

A constituição do projeto se dá a partir da discussão de que a transmissão dos comportamentos esperados para o desempenho de um determinado papel social envolve a aquisição de capacidades e habilidades físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais. O projeto sustenta que a necessidade de ocupar-se com a questão da sociabilidade e da aprendizagem social, em uma perspectiva didática da Educação Física, resulta da análise da realidade do esporte, na qual as ações sociais são de extrema importância, sobretudo dos problemas diários dos professores. Com isso, tal projeto justifica que os programas de esportes escolares têm sido frequentemente baseados no senso de que o esporte é um elemento de

sociabilidade que contribui para o desenvolvimento mental e social, proporcionando às crianças amadurecimento psíquico. Assim, há no projeto a indicação de que, por meio dos esportes, é possível: aprender a conviver socialmente, obedecer a determinadas regras e ter comportamentos determinados; conviver com vitórias e derrotas, aprendendo a vencer a partir do esforço pessoal e conjunto; desenvolver a independência e a confiança em si e no próximo, assim como a responsabilidade, o companheirismo, entre outras propriedades. Ao mesmo tempo, explicita que a utilização do esporte na escola pode ser considerada uma forma de controle social, pela exposição do praticante aos valores e às normas dominantes como condição fundamental para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade.

Assim como os projetos institucionais documentados, ainda havia o que as professoras chamavam de projetos de sala de aula, ambos construídos a partir das possibilidades de cada professor, seguindo as exigências e as necessidades do contexto da escola. Esses projetos só ganhavam visibilidade a partir das práticas pedagógicas, ou seja, eram atravessados por uma perspectiva pragmática, relacionando-se com uma teoria da ação. Os laços que unem projeto e ação são estreitos, na medida em que antecipação e realização se tornam inseparáveis: uma prefigura a outra e a segunda modeliza a primeira (FERRAÇO; CARVALHO, 2008). O problema é que essa perspectiva pragmática dá aos sujeitos a impressão de avançar, “[...] de que são atores de algo cujo processo desencadeará uma solução esperada” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 12), e nem sempre é isso que acontece.

No dia 12 de março de 2009, em reunião,³⁷ os professores relataram a necessidade de toda a instituição trabalhar com um projeto comum. A intenção era que, a partir de uma temática definida previamente, fossem promovidas diferentes ações dentro da escola a fim de mobilizar seus sujeitos como uma comunidade escolar única, na qual fossem investigados diferentes enfoques que pudessem ser posteriormente socializados. Mesmo perante essa preocupação, ficou a critério dos professores a opção de inserir, ou não, seus projetos em andamento, caso houvesse a efetivação de uma proposta de temática comum. Nesse caso, os professores salientaram que os projetos precisariam ser integrados, na medida em que isso só

³⁷ Nesses momentos ou em dinâmicas semelhantes, as intervenções dos praticantes escolares revelam contribuições significativas, por isso é importante a participação e mobilização por parte de toda a comunidade escolar. É um tempo e um espaço aberto para as falas, no qual os sujeitos ficam à vontade para estabelecer, trocar e compartilhar contribuições e experiências.

ocorria, naquele momento, de forma pontual na Escola, ou seja, quando, por exemplo, um(a) professor(a) solicitava à outra(o) no desenvolvimento de atividades isoladas.

Essa informação obtida nos discursos dos professores naquela reunião indicava que os projetos vigentes na Escola eram construídos de forma individual, mesmo que, por vezes, apresentassem alguns pontos comuns entre eles. Ferraço e Carvalho (2008, p. 8, grifo do autor) nos ajudam a contestar essa lógica que se mantém em relação à construção isolada dos projetos nas escolas, argumentando que

[...] não podemos ter projetos nem *para* nem *pelos* outros, mas *com* os outros. Essa é uma dimensão fundamental de ser assegurada, sobretudo na educação. Por mais bem intencionados que os burocratas dos sistemas e mesmos os educadores que estão nas escolas possam ser, não há como propor projetos à revelia dos sujeitos que estarão, direta ou indiretamente, envolvidos nesses projetos. Assim como não podemos viver pelo outro, também não podemos projetar por ele. Decorre dessa dimensão dos projetos a necessidade de ouvir o outro em suas necessidades, interesses, desejos e expectativas de vida. A arrogância pedagógica de pensar o que é melhor para o *outro* sem considerá-lo como *legítimo outro*, capaz de pensar por si e de projetar sua vida, tem marcado grande parte dos projetos a que temos tido acesso em nossas pesquisas com os cotidianos das escolas. De fato, a tônica da *pedagogia de projetos* em vigência [...] tem tomado as escolas como *espaçotempo* apenas de *execução* do que está sendo proposto. Por sua vez, nas escolas, essa lógica se mantém em relação aos projetos idealizados pelos educadores, ao assumirem os alunos também como meros realizadores de suas propostas.

Com isso, os projetos aparecem como oportunidades a serem apreendidas pelos indivíduos e grupos preocupados em dominar melhor as exigências de seu meio social e técnico. “Porém, incapaz de expressar o absurdo, o projeto se contenta apenas em sobreviver a ele” (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 12).

O distanciamento entre os professores no trabalho pedagógico tem a ver, nesse sentido, com o individualismo dos sujeitos que pode ser favorecido tanto pela arquitetura das escolas como pela própria organização curricular. Segundo Morgado (2005), a postura individualista dos docentes tem dificultado o acesso e a partilha de novas ideias e, conseqüentemente, a procura de melhores soluções para os problemas de ensino.

Quanto à duração dos projetos de trabalho, os professores ainda explicaram que dependia muito das situações desencadeadas em cada sala de aula, assim como do interesse dos alunos em frente às temáticas apresentadas, mas que,

coincidentalmente, estavam se dedicando a projetos mais longos, em uma tentativa de esgotar as possibilidades de uso das temáticas empregadas.

Mesmo diante do interesse dos sujeitos e dos pressupostos estabelecidos nos planos pedagógicos, ainda não parecia prioridade para a escola legitimar, de fato, uma perspectiva que valorizasse o trabalho coletivo e integrado dos profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Isso dificultava o entendimento do que um trabalho integrado e um projeto institucional, de fato, poderiam significar, isto é, o impacto que eles representariam sobre a prática docente e os currículos escolares. Essa caracterização expõe os projetos a uma fragilidade que, concordando com Ferraço e Carvalho (2008, p. 12-13, grifo do autor), leva, conseqüentemente, a uma fragilização do tempo vivido e do espaço habitado:

Em relação ao tempo, ele frequentemente torna inconsistente o momento presente. Com relação ao espaço, mostra-se, pelo recurso ao projeto, com demasiada frequência, assujeitado a arranjos intempestivos, fragmentados dobrando o espaço às suas intenções. O espaço é mais atravessado, trilhado, recortado, modelado do que efetivamente habitado. Nessa busca pela *modelização* do espaço, faz-se necessário o *controle* [...] dos *resultados* a serem alcançados com os projetos propostos [...]. Essa *pedagogia da vitrine*, quase sempre, tem revigorado a lógica da competição entre professores e o *ranking* entre as escolas, contribuindo de maneira decisiva para a legitimação e o fortalecimento da política de cargos e salários [...].

Não sendo diferente na EMEF “Experimental de Vitória/UFES”, a pedagogia de projetos tem privilegiado produtos a serem expostos para apreciação, que correspondem a parâmetros e índices estipulados, previamente, ao que é considerado como uma educação de qualidade e democrática.

De fato, precisamos ter em conta que projetos são expressões dos possíveis que se tecem nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes dos cotidianos. Sem o efetivo envolvimento desses sujeitos, em seus processos de diferenciação da vida, é impossível falar em projetos (FERRAÇO; CARVALHO, 2008, p. 13).

Nesse sentido, em relação à escola, foi impossível falar em projeto com a professora Lilian, visto que ela não tinha envolvimento com eles. Os projetos, assim como os planos de ação da escola foram encarados pela professora de Educação Física como ações que, “[...] graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio) [elaboravam sistemas e discursos totalizantes] capazes

de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 2008, p. 102).

Logo, análogo à proposta educativa em questão, estava o currículo da professora Lilian e, como consequência, o planejamento escolar que, neste caso, não expressava, totalmente, o desenvolvimento do currículo proposto em decorrência do projeto educacional que se tinha (FETZNER, 2008). Diante dessa situação, buscamos compreender quais concepções de currículo, de *ensinoaprendizagem*, estavam latentes na proposta pedagógica da professora, de forma a identificar os rumos de sua ação educativa.

3.3.2 A Professora Lilian e suas Aproximações Pedagógicas

Assim como Nunes (2007), compreendíamos que dar centralidade aos sujeitos escolares e entender os sentidos investidos em suas práticas, as *táticas* mobilizadas *astuciosamente* no cotidiano escolar, revelava-se um importante passo para perceber detalhes, por vezes, negligenciáveis que poderiam ser decisivos para empreender mais clareza ao objeto investigado e para a construção de propostas mais significativas às escolas. Tendo esse entendimento, apresentaremos a professora Lilian: professora de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF “Experimental de Vitória/UFES”, com a qual compartilhamos suas práticas de maneira mais sistemática, durante 22 semanas.

A professora Lilian é mineira, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), no ano de 1992, e pós-graduada em Educação Física Escolar pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física, no CEFD/UFES, no ano de 1993. Ex-atleta de voleibol e handebol, ela trabalha como professora efetiva da Rede de Ensino do município de Vitória há 14 anos, na qual ingressou por concurso realizado em 1995. Inicialmente, trabalhou como professora de Educação Física da Educação Infantil, passando, posteriormente, por professora do ensino fundamental (séries finais — 5^a a 8^a séries) e por um cargo administrativo na própria Secretaria de Educação do município, na qual atuou de 2004 a 2006 (referente à aprovação em um segundo concurso na SEME).

Desses 14 anos de Rede Municipal de Ensino, dez anos ela trabalhou em uma escola localizada em Nova Palestina (próxima ao bairro São Pedro), em Vitória — EMEF “Neusa Nunes Gonçalves” — atendendo às turmas de 1ª a 8ª série. Em 2004, tirou licença da função referente ao seu segundo concurso, afastando-se da docência, trabalhando apenas diretamente na administração da SEME. No início de 2007, tornou a lecionar em escola, especificamente, na EMEF “Rita de Cássia S. de Oliveira”, no bairro de Resistência, onde permaneceu por dois anos. Neste ano de 2009, a professora Lilian foi removida para a EMEF “Experimental de Vitória/UFES”.³⁸

A professora Lilian admitiu, diante da situação de “novo” espaço de trabalho, demonstrar muita cautela e receio visto que era a primeira vez que lecionava naquela escola. Ela temia que essa sua situação pudesse gerar alguma indiferença e desconfiança tanto por parte dela, quanto por parte dos outros sujeitos da escola. De fato, isso acabou ocorrendo, por exemplo, em algumas situações nas quais comparações com a professora de Educação Física antecedente foram inevitáveis.

Como considerava que suas maiores experiências profissionais haviam sido nas séries finais do ensino fundamental, o fato de ter que trabalhar com as séries iniciais a deixou, segundo ela, cautelosa e, conseqüentemente, inibida em relação aos diálogos e questionamentos com os alunos daquele nível educativo. O fato de não conseguir promover contestações e discussões, como meio de reflexão, despertava nela um sentimento de não participação nas ações educativas e formativas de seus alunos. Ela acreditava que os diálogos com os alunos seria uma forma, muito mais do que apresentar os conteúdos, de dar acesso a outras possibilidades de conhecimento, visto que a escola deveria respeitar o saber que as crianças trazem e, ao mesmo tempo, garantir a aquisição de novos conhecimentos, cumprindo seu papel social.

Em especial, a professora Lilian participou do grupo docente que colaborou na elaboração das Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental, apresentadas em 2004 pela SEME. O processo de construção dessas Diretrizes iniciou-se com um convite da Comissão Organizadora contratada pela própria Secretaria de Educação, que foi estendido a todos os(as) professores(as) que participavam da Formação Continuada oferecida no município. Nesse contexto, ela mostrou compreender a

³⁸ A fonte utilizada foi uma conversa informal realizada durante o planejamento, no dia 16-2-2009.

complexidade que envolve a temática Currículo, afirmando que não pode ser garantida pela explicação de um tipo específico, porém suas asserções apontavam uma prescrição ou uma listagem de conteúdos, sem desconsiderar o que é o cotidianamente vivido.

A professora tinha intensa relação com as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Vitória (2004), inclusive mantendo uma cópia em seu armário. É um documento que foi ressignificado pela SEME juntamente com um grupo de professores da rede de ensino do qual ela participava. Por algumas vezes, ela reiterou os diversos momentos que constituíram a construção dessa proposta, como é possível notar em sua fala:

A participação dos professores foi por indicação. Eu acho. Foi o seguinte: tinham os grupos de estudos nas segundas-feiras, que eram da formação continuada. Esse grupo veio por muito tempo junto. A professora Zenólia Campos Figueiredo foi convidada para dar um curso na formação, muito interessante sobre saberes e forma didática. Nesse curso foi que perguntaram quem queria participar dessa construção e, como já havia aquele grupo, indicaram a possibilidade dele representar os professores de Educação Física em geral. Neste grupo, cada participante ficava responsável por discutir um tema. Assim, cada um lia e levava para as discussões diferentes temáticas. Quando uma forma diferenciada era experimentada, leva-se para o grupo inteiro. Então, realmente, naquele momento, a proposta estava um pouco a nossa 'cara'. Ao repassar isso para os professores que estavam chegando, eles não entendiam nada porque não haviam vivido o processo. Depois começamos a apresentar as temáticas que haviam sido discutidas: pegávamos uma temática, fazíamos uma aula e tentávamos encaixar aquilo que havíamos colocado no papel. De acordo com um dos objetivos propostos, trazíamos as experiências. Até aí, o texto não havia sido divulgado. Mas, logo depois, veio esse concurso grande, que entrou 80 professores e com isso esse grupo de professores se perdeu. A grande maioria dos professores que entraram não concordavam com a proposta construída e começaram a pedir oficina de como jogar handebol. E nós [o grupo de professores] achávamos que isso estava ultrapassado. E começo tudo de novo: como dar aula de capoeira? Como ensinar handebol? Regras do voleibol, etc. Dessa forma, não conseguimos trazer mais a discussão da proposta (PROFESSORA LILIAN, 16-2-2009).

O próprio documento ressalta que sua reestruturação despontou dos estudos e reflexões realizados pelos professores participantes do Programa de Formação Continuada da SEME que ocorreu no segundo semestre de 2001 (para os docentes de 1^a a 4^a séries) e no início de 2002 (para os docentes de 5^a a 8^a séries). Desde o início do Programa de Formação, ofertou-se aos professores o estudo e a análise crítica de formas plurais relativas à concepção de currículo. Essa análise e discussão geraram um entendimento da defasagem do documento curricular

oficializado em 1995, em relação ao contexto histórico contemporâneo e suas repercussões para a escola.

A constituição desse documento buscou orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Orientar não no sentido de uso imediato em sala de aula, mas possibilitando o debate e a construção do projeto pedagógico das escolas, assim como o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva: “Ninguém poderá ou deverá trabalhar com as Diretrizes aqui propostas como se tivesse em mãos um currículo prescrito, pronto” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004a, p. 9).

Com isso, o documento atua como uma possibilidade de referência para que a comunidade escolar reflita, discuta e, a partir daí, elabore o projeto educativo de cada escola, “[...] esse sim, norteador das ações dos professores em sala de aula” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004a, p. 9). Como não se pretendia introduzir uma proposta pedagógica fechada, distante do agir cotidiano dos professores e alheia à realidade escolar, o documento cuida das questões educativas de forma bastante geral e aberta à possibilidade de incorporar experiências variadas.

Dessa forma, fica estabelecida, pelas Diretrizes, a necessidade de os professores constituírem equipes dentro da escola, partindo do pressuposto de que o projeto educativo deve ser coletivo, e não um ato pessoal. Considera que, desse modo, seja mais fácil que aconteçam discussões e debates que permitam a reflexão e possibilidades de trocas entre os sujeitos escolares. A intenção foi fornecer elementos para que os professores pudessem desenvolver processos crítico-reflexivos de forma a não se situarem como meros reprodutores técnicos de ideias, supostamente, impostas de forma vertical.

Como documento curricular vigente da SEME,³⁹ as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental inserem-se na problemática das relações estabelecidas entre sociedade, cultura, currículo, escola pública e ensino fundamental como um

[...] conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, no caso, na Educação Fundamental, expressas pelo Sistema de Ensino do Município de Vitória/ES, elaboradas por equipes de especialistas assessorados por professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, nas diferentes áreas que compõem

³⁹ O ensino fundamental é de responsabilidade dos municípios, de acordo com a Lei nº 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) —, por isso as instituições municipais estabelecem propostas que servem como elementos norteadores dos currículos escolares.

a Base Nacional Comum para esse nível de ensino, fruto de discussões travadas nos grupos de formação continuada implementados a partir de 2002 (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004a, p. 6).

Nesse sentido, as diretrizes se apresentam tendo como razão fundamental a proposta por uma Pedagogia Inclusiva associada a uma Pedagogia Histórico-Cultural,⁴⁰ partindo do pressuposto de que a formulação de quaisquer diretrizes curriculares, em qualquer situação e feita por quem for, implica necessariamente uma concepção de ensino e de aprendizagem fundamentada em uma perspectiva teórico-filosófica. Esse processo caracteriza-se por uma relação entre os pressupostos teórico-epistemológicos do conhecimento, a formação teórico-prática do professor, as representações que estabelecem o ensino e a pesquisa que desenvolve e os modos com que e para que se utilizam ferramentas conceituais para agir no cotidiano escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004a).

A Pedagogia Histórico-Cultural estabelece uma relação entre cultura, política e a pedagogia, possibilitando o entendimento de a educação estar ligada a mudanças sociais. Dessa forma, apresenta-se, predominantemente, baseada nos estudos culturais, voltados para a cultura como forma social e histórica de existência, constituída por ideias, atitudes e sentimentos, linguagens, proposições morais, relações e desejos.

O documento focaliza diretamente os princípios, procedimentos e um conjunto de conteúdos mínimos relativos às áreas de conhecimento, no papel de disciplinas, dentre elas, a Educação Física, articulados e perpassando aos aspectos da vida cidadã, de acordo com a LDB. Volta-se, com isso, para a formação da cidadania plena e para a construção de autonomia dos sujeitos escolares, por meio de uma perspectiva que considera o aluno um ser pensante, tendo a intenção de incentivar que esses sujeitos assumam um papel de “protagonistas”, pensando em uma política cultural que envolva as políticas de identidade e as possibilidades de transformação social. O conhecimento, nesse sentido, é encarado como uma ação

⁴⁰ Denominada, no próprio documento, como a representação/concepção que se destaca na análise dos discursos práticos apresentados nas distintas propostas das diferentes áreas/campo do saber e fazer curricular, remetendo à perspectiva teórico-filosófica. Essa denominação é indicativa da premissa da relação necessária e pertinente entre conhecimentos globais, de caráter abstrato-genérico-universal, e conhecimentos inseridos na realidade político-econômica e social de educadores e educandos. Trata-se da defesa da cultura como um importante local para a luta política e da pedagogia como um componente crucial da política cultural (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004a).

conjunta entre professores, alunos e suas experiências vividas, conectando-as à cultura e à história.

Dentro desse quadro geral, as indicações municipais específicas para a Educação Física foram elaboradas com a intenção de serem motivadoras do processo coletivo de reflexão, discussão e sistematização de novas possibilidades pedagógicas. A partir do documento curricular para Educação Física de 1995 e pensando nos problemas educacionais que afetam diretamente as relações pedagógicas vividas pelos professores nas escolas, a proposta curricular de 2004 tende a buscar outros rumos e interfaces para a Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória (ES).

No campo específico da Educação Física, o documento apresenta fundamentos teórico-metodológicos, a partir de uma síntese e de questões para a reflexão sobre as noções de Educação Física, de currículo e de professor. Além disso, a proposta indica eixos temáticos e objetivos gerais para o ensino da disciplina como componente curricular do ensino fundamental. Os eixos temáticos podem contribuir para que os educadores, conscientes das fases de desenvolvimento e das diversidades dos seus educandos, ampliem as possibilidades de visão do currículo e a maneira como ele pode ser montado ou, então, considerem que o currículo deve ser apenas um norteador da prática pedagógica.

A proposta sugere uma Educação Física que possa

[...] assumir as diversas atividades corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações, entre outras) como objetivo de ensino, bem como pensá-las, a partir das variadas possibilidades de vivência, reflexão, construção, reconstrução e sistematização (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004b, p. 4).

Sugere, ainda, que os professores pensem em conteúdos diversificados que não sejam reduzidos apenas aos saberes de suas experiências e/ou registros das aulas, mas que sirvam, também, de referências para novas produções. Assim, esse documento considera o estabelecimento e conquista de uma Educação Física preocupada em propiciar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento específico, favorecendo e contribuindo com a reflexão do aluno. O *fazer*, com isso, configura-se como procedimento imprescindível para refletir

criticamente sobre o conhecimento trazido por um determinado elemento da cultura corporal, compreendendo-o conceitualmente.

Em relação ao desenvolvimento e efetivação das práticas pedagógicas, o documento sugere que a aula contemple:

[...] a) discussão do planejamento de aula com os alunos (conteúdo-forma e objetivos), partindo das experiências trazidas para a escola e para as aulas de Educação Física, e da organização e vivência das propostas dos alunos; b) reflexão, construção, reconstrução e sistematização das atividades propostas; c) avaliação das aulas, do processo de aprendizagem construído nas aulas e das perspectivas para as aulas seguintes (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004b, p. 5).

Quanto aos conteúdos, o documento indica vivências e reflexões consideradas ainda pouco exploradas pela área, como: ginástica, dança, capoeira, lutas, manifestações folclóricas e esportes menos comuns, como peteca, frescobol, tênis de mesa e outros. Por meio destes, as Diretrizes ressaltam a possibilidade de variar as formas pedagógicas, na medida em que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado sob diferentes perspectivas e atender a diferentes objetivos. Quanto à relação entre as formas didáticas e os conteúdos, a professora Lilian compartilhou do seguinte modo:

A professora Lilian disse que a Educação Física tem muitos conteúdos para serem trabalhados e respectivas formas, o que considera uma grande dificuldade. Disse, como exemplo, que é possível trabalhar o andar ou o correr em uma brincadeira, estático ou montar um circuito de estações. Acredita que essa relação depende muito da turma e que, muitas vezes, por meio de conteúdos e formas diferenciadas, chega-se ao mesmo objetivo (DIÁRIO DE CAMPO, 16-2-2009).

Ainda em relação ao entendimento de quais conteúdos privilegiar e de que forma, a professora Lilian, a partir do grupo de estudos do qual participava na Formação Continuada da SEME, relatou:

Muitas vezes, para driblar isso, trabalhávamos por temas. A gente sente que o grupo queria trabalhar assim: para cada série relacionar um conteúdo. Mas não saiu assim, e sim por temas e de forma abrangente. De forma que você possa trabalhar aqueles mesmo temas em qualquer série. Mas acho que, na Educação Física, é muito difícil definir isso, ter um 'livro didático' que dê pelo menos noção. É essa a dificuldade: selecionar o conteúdo e casar com os objetivos. E outra coisa: forma, ainda. Que eu acho muito pessoal, pois se dá a partir das vivências anteriores e do 'ir fazendo'. Provavelmente aquilo que você não sabe fazer, você não vai trabalhá-lo. Então, o que é que vou privilegiar? Qual o conhecimento eu vou privilegiar?

É o historicamente construído? É o que a criança deseja? (PROFESSORA LILIAN, 16-2-2009).

Os questionamentos da professora Lilian estavam relacionados, diretamente, com a combinação entre objetivos, conteúdos e formas. Para ela, parecia claro que a passagem dos alunos pelo sistema educacional estava associada à necessidade de sua progressão, ou seja, ao domínio progressivo de alguns conteúdos e aprendizagens. Entretanto, considerava que nem estudos e nem documentos conseguiam responder a algumas questões básicas, como: quais os conteúdos mais relevantes para as crianças de 1º ao 5º ano? O que é importante que essas crianças aprendam e vivenciem nas aulas de Educação Física? De que forma as aulas podem ser organizadas metodologicamente?

Por isso, sentia necessidade de algo, na área da Educação Física, que expressasse o conteúdo-base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade. Essa ordenação, segundo Sacristán (2000), pode se manifestar com diversos graus de concretização. Apresenta-se, às vezes, como facilitadora e orientadora do professorado, não apenas para indicar os caminhos que realizam a prescrição curricular, mas também como uma ajuda profissional que não supõe prescrição obrigatória em si mesma. Dessa forma, justifica-se como uma via indireta de formação dos professores, ao ordenar pedagogicamente o processo, fornecendo

[...] 'orientações' metodológicas gerais, sugere às vezes pautas mais precisas de tratar determinados temas; não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 113).

Porém, suas dúvidas realçam diante da eventualidade de a Educação Física não possuir um currículo prescrito como cultura comum. A professora Lilian acredita que a ausência de uma referência comum facilita o risco de repetir as mesmas atividades, ano após ano, para as mesmas turmas. Para ela, deveria haver uma proposta que esclarecesse os conteúdos destinados a cada ano do ensino fundamental, entendendo os diferentes estágios das crianças.

Sacristán (2000) presume, nesse sentido, que a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo, ou para um determinado nível, supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma comunidade, à

medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. Contudo, a busca de conteúdos comuns para a Educação Física se manifesta no debate sobre componentes curriculares baseados nas necessidades de todos os alunos, pois a existência de mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos.

Diante disso, é possível surgir o seguinte questionamento: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não são uma referência curricular comum para todo o País? Será que não existe, de fato, um programa disciplinar que coordene os conteúdos a cada ano de ensino?

Os PCNs, de 1997, sustentam a necessidade de uma referência curricular comum para todo o País porque acreditam que esse aspecto fortaleceria a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação. Assim, de certa forma, constituem-se como um referencial nacional para a educação do ensino fundamental, mas de modo algum pretendem resolver todos os problemas da educação brasileira:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Esses Parâmetros Curriculares têm o objetivo de orientar as ações educativas no ensino obrigatório e, com isso, melhorar a qualidade do ensino fundamental nas escolas brasileiras. São considerados referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçando a importância de que cada escola formule seu próprio projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, em uma ação de corresponsabilidade entre todos os educadores.

Apesar de, no documento, não haver nenhuma denominação de currículo obrigatório, os seus detalhamentos, como no trecho seguinte, supõem o entendimento de algumas possibilidades para sua utilização:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;

- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1997, p. 7).

Dessa forma, reconhece a complexidade da prática educativa e busca auxiliar o professor na sua tarefa de assumir a responsabilidade e a importância no processo de formação. Além disso, propõe auxiliar os educadores na reflexão e discussão de aspectos cotidianos da prática pedagógica, a serem continuamente transformados.

Contudo, Oliveira (2005, p. 119) argumenta que as atuais políticas educacionais, mesmo reconhecendo nas escolas a presença de redes de saberes complexas e plurais e procurando propor formas de ação pedagógica que incorporem essa complexidade, ainda têm buscado ampliar o controle sobre elas:

O que aparentemente é ampliação e reconhecimento da riqueza do cotidiano, na verdade negligencia esta riqueza e busca controlá-la através de prescrições que buscam limitar o potencial emancipatório das ações que se dirigem aos conteúdos clássicos de ensino. [...] cabe lembrar que, em sua imensa maioria, as sugestões elencadas nos PCNs negligenciam as possibilidades de ação real nos contextos escolares e de formação — pessoal e formal — dos professores.

Ao passo que, concordando com Morgado (2005, p. 8):

[...] estamos convicto de que a possibilidade de a escola se conseguir (re)afirmar como espaço de referência social depende, em última análise, de uma efetiva descentralização de poderes por parte da administração central e da capacidade dos professores para construir uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem operacionalizar em melhores condições as finalidades educativas.

A colocação de Oliveira (2005) ressalta que não existe nenhuma relação evidente, direta, entre a implantação dessas indicações curriculares e a melhoria da educação brasileira e nem a preocupação de que forma elas têm repercutido em práticas escolares efetivas. Porém, isso pode ocorrer, também, porque, apesar da vontade bem-intencionada, as disposições das políticas educacionais não têm tanto poder, como poderia se deduzir, da contundência e da proliferação com que às vezes são exercidas:

Nem se controlam os mínimos na prática, porque o modelo de controle vigente entre nós não o permite, nem se orienta o processo pedagógico ou se forma realmente o professorado através desta tática de intervenção. Publicar mínimos e orientações é expressar uma determinada opção que não se cumpre pelo fato de explicitá-la, senão através de outros meios. Por mais intervencionismo que se queira exercer, nunca se pode chegar à prática diretamente, mesmo tendo-se efeitos indiretos, positivos no pressuposto de que seja uma boa orientação e alguns negativos em qualquer caso (SACRISTÁN, 2000, p. 114).

Ainda que os PCNs sejam considerados uma referência curricular comum, não existe nenhuma intenção explícita de “fazê-lo”, visto que se revelou algo insuficiente à inerência ao sistema escolar, isto é, não se mostrou determinante para orientação das práticas docentes de ensino.

Segundo Sacristán (2000), geralmente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração, por considerarem que essas orientações possuem valor escasso para articular suas práticas, para planejar atividades de ensino e para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos. Apesar disso, a professora Lilian considerava o documento das Diretrizes municipais a principal referência para sua prática pedagógica em construção, visto a sua participação na constituição do documento e a aproximação do projeto educativo da escola, por meio da perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural. Dessa forma, o currículo da professora de Educação Física deixou realçar *com* o cotidiano as influências de orientações curriculares que muitas vezes não são percebidas pelos professores. Então, mesmo que os professores não costumem partir de disposições administrativas orientadoras, não devemos considerar que essas orientações são ausentes na constituição das práticas docentes.

Destacamos, dessa forma, a implicação de práticas políticas, administrativas, institucionais, etc., juntamente com o que é de costume se entender como genuínas práticas pedagógicas, entrecruzadas no desenvolvimento do currículo. Segue como um processo complexo e dinâmico que equivale uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer uma relação entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o ideal e o real. Assim, as finalidades que se atribuem e são destinadas, implícita ou explicitamente, à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam, necessariamente, tendo um reflexo nos objetivos que orientam o currículo. Isso nos faz pensar que as regulações que afetam a instituição escolar, como o pessoal disponível, os meios didáticos, os

espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das classes, o clima de controle, etc. (SACRISTÁN, 2000), atuam, também, como campo imediato da aprendizagem escolar.

Assim, pensando em não se limitar às normas institucionais preestabelecidas, sempre buscando potencializar as possibilidades oferecidas pelas situações geradas, a professora Lilian mostrou o quanto as orientações teórico-metodológicas da escola e da administração municipal se fazem presentes em sua prática consciente e concreta.

Essas condições formavam um contexto evidente na constituição da prática docente da professora de Educação Física e, por isso, compartilhar como se constituía tal prática tornou-se uma necessidade nesse *projeto pesquisa com o campo*.

CAPÍTULO IV

4 AS ARTES DE FAZER O CURRÍCULO COM O COTIDIANO

O *mergulho* no cotidiano da EMEF “Experimental de Vitória/UFES” possibilitou captar, em nossas práticas e nos depoimentos colhidos, os modos particulares pelos quais as práticas pedagógicas da Educação Física foram constituídas. Como tanto o conteúdo das nossas ações quanto as múltiplas formas pelas quais as desenvolvemos são plurais, não tivemos a pretensão de descrever a totalidade das ações e das suas circunstâncias. Se acrescentarmos a isso a convicção de que nossos processos de aprendizagem são provisórios, temos que aceitar que nossas práticas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre efêmeras e, portanto, dinâmicas.

Segundo Pires (2008), se um pesquisador quisesse narrar minuciosamente, com todas as suas características, cada um dos pensamentos e atos de uma única pessoa em um só dia, ele não conseguiria:

O historiador sabe que *deve selecionar* alguns aspectos de uma realidade, sem acalentar a esperança (inútil e nefasta) de tudo abranger. Ele também sabe pertinentemente que o quadro final que ele estabelece *não corresponde* (no sentido de ponto por ponto) à realidade *em sua totalidade* (PIRES, 2008, p. 60, grifo do autor).

Assim, sabendo da impossibilidade de total apreensão ou análise das situações vividas *com* o cotidiano da escola, e partindo de uma infinidade de práticas, sentimentos, atitudes, fazeres, invenções, narrativas (GIRELLI, 2006), fizemos alguns recortes e, com eles, as tentativas de problematização das marcas encontradas. Dessa forma, queremos ressaltar que o processo envolve uma realidade *aproximada*, na qual algumas dimensões foram esclarecidas e outras obscurecidas.

Tecendo-se em redes de *fazeressaberes* que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade, as aprendizagens, que serviram de base aos conteúdos e às formas pedagógicas pelas quais nossas ações cotidianas foram desenvolvidas, possuem como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob influência de fatores aleatórios presentes na escola (OLIVEIRA, 2005). Assim, além dos fins pretendidos e aprendidos pelos alunos nas aulas de Educação

Física, arremetemo-nos aos efeitos diários complexos e indefinidos em relação a uma processualidade constituída por uma pluralidade de práticas e sentidos, que são incontrolláveis (SACRISTÁN, 2000).

Dedicamo-nos ao currículo como uma intersecção de práticas diversas, desenvolvido a partir da identificação dos contextos, atores e invenções, sobre os quais pudemos intervir, discutir e investigar. Um projeto no qual o processo de construção e desenvolvimento foi interativo e abarcou a dependência de vários aspectos, ultrapassando o significado de planos e programas. O *projetopesquisa* se deteve, assim, às *maneiras de fazer* o currículo formado a partir da professora praticante e de suas circunstâncias reais.

À medida que *mergulhávamos* no mundo cotidiano da EMEF “Experimental de Vitória” e de seus *praticantes*, propusemo-nos analisar os *usos* dos produtos curriculares, a fim de compreender as produções e *invenções* feitas pela professora Lilian e por seus alunos do 4º ano matutino. Para isso, nos preocupamos com o *uso* por si mesmo, a partir das relações e das circunstâncias no qual se inscrevem e que poderiam ser aproveitadas, visto que os consumidores

Traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. [...] embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas ‘trilhas’ continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes (CERTEAU, 2008, p. 97).

Dessa forma, esse seguimento de pesquisa se mostrou complexo, pois as práticas educativas exacerbavam e desencaminhavam lógicas diversas. Houve a necessidade de estabelecer distinções em relação às manobras efetuadas pelas conjunturas nas quais os praticantes escolares exerciam a sua *arte*. Assim, trabalhamos, de acordo com a indicação de Certeau (2008), no sentido de captar os elementos fraseados a partir da bricolagem, da inventividade artesanal e da discursividade, enfatizando as histórias e operações curriculares heterogêneas que compunham os fragmentos do cotidiano.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica da professora Lilian, com a turma do 4º ano, foi compartilhada como um *espaçotempo* singular, tal qual elucida Certeau (2008), local de antidisciplina articulada por *astúcias, táticas, maneiras e artes de*

fazer, que, por vezes, subverteu *estratégias* impostas por meio de desvios sutis e criações anônimas.

Portanto, articulando as observações e os registros com algumas questões teóricas esboçadas anteriormente, buscaremos delinear o caráter reticular que condicionou as práticas curriculares desenvolvidas com o cotidiano da Educação Física do 4º ano matutino. Segundo Ferraço (2008a), é ao se mostrarem articuladas aos processos de tessituras e compartilhas das ações de *fazeressaberes* com os sujeitos *praticantes*, que as questões de análise se sustentarão na perspectiva da pesquisa *com o cotidiano*. Logo, apresentar os processos de tessituras e compartilhas das ações de *fazeressaberes* com os sujeitos *praticantes* da Escola “Experimental de Vitória/UFES” é o que nos empenhamos a fazer a seguir.

4.1 JOGOS E BRINCADEIRAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA POR UM PROCESSO COMPARTILHADO

Como forma de avançar na *pesquisaensino*, debruçamo-nos sobre as atividades educativas cotidianas, suas características, os significados e as configurações que elas assumem, ou seja, sobre as condições da vida cotidiana escolar. Afinal, os *sujeitos ordinários*, além de forjar suas identidades e tecer suas redes de subjetividades, tornam-se, também, produtores de conhecimentos, postando uma produção de tipo diverso que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas clandestinidades, seu murmúrio incansável, que ocorre em uma quase-invisibilidade que se faz notar por uma arte de utilizar aquilo que lhe é imposto (CERTEAU, 2008).

Nesse processo, “Incorporar os fazeres e saberes cotidianos em sua diversidade pressupõe a percepção das diversas influências intervenientes na formação dos sujeitos, suas relações e articulações” (OLIVEIRA, 2005, p. 55). Mais do que isso, para entender o cotidiano, precisávamos conhecer, para além das estruturas sociais e condicionantes, as especificidades singulares que nos possibilitariam intervir, pois, assim como denomina Leuilliot (apud CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 31),

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.

Logo, ao *mergulhar* na Escola, com todos os sentidos na sua invisibilidade aparente, a principal preocupação era não verificarmos como quem detinha um saber superior, a fim de avaliar a prática da professora Lilian. Ao contrário, precisamos criar uma reciprocidade colaborativa possível, de modo que os sujeitos escolares permanecessem à vontade nos seus fazeres diários.

Assim como Oliveira (2005, p. 100, grifo do autor), procuramos assumir a postura

[...] de buscar no cotidiano das escolas e dos fazeres docentes, não apenas a confirmação de que as professoras sabem ou não sabem ensinar os conteúdos escolares e sabem ou não sabem ‘respeitar’ os universos culturais de seus alunos, mas a de perceber como lidam com uns e outros, articulando os saberes e universos próprios aos dos alunos. Nesse sentido, o que buscamos é um modo de convivência *pesquisador-universo pesquisado* em que haja respeito mútuo, em que professoras e pesquisadoras possam estar em contato aprendendo umas com outras sobre a base de uma autoridade partilhada, e não sobre relações de poder fundamentadas na hierarquia que define que saberes são ‘melhores’ ou mais importantes.

Não nos coube julgar se os procedimentos desenvolvidos foram adequados ou não, mas demonstrar o currículo realizado *com* o cotidiano, emergindo possíveis *fazeressaberes* tecidos pelos sujeitos escolares, especificamente a professora Lilian e os alunos do 4º ano, e assim destacar de que maneira a Educação Física foi sendo constituída. Com isso, buscamos atribuir significados: às ações compartilhadas, livre de um possível preconceito a respeito de um não saber docente; às atividades observadas nas aulas; aos depoimentos colhidos; e aos aspectos mais gerais das vidas e práticas sociais.

Ao trazer os *sujeitos praticantes*, seja pela observação de suas práticas seja pelas vozes, notamos a possibilidade de encontrar *indícios* das formas como os currículos vêm sendo trabalhados nos cotidianos escolares. Esse *mergulho* no cotidiano escolar (ALVES, 2008) permitiu enxergar minúcias e detalhes que se figuraram nos interesses centrais deste *projeto pesquisa*. Com base em Ginzburg (2009), buscamos captar esse universo do micro, local, investigando os contextos

por meio de pistas e indícios que nem sempre são visíveis imediatamente. Indícios que informam sobre os aspectos cotidianos mais complexos, dentre estes os processos ocultos; e pistas que nos permitiram escutar o silêncio, percebendo o quanto das relações não são ditas.

Com isso, ao invés de nos precipitarmos, de forma equivocada, a quaisquer acusações, foi preciso estar atenta aos limites reais das possibilidades para desenvolvimento das práticas curriculares, aos constrangimentos e aos saberes aprendidos, que poderiam interferir na configuração das práticas sem que, necessariamente, estivessem atrelados a uma reprodução.

Desse modo, buscando dar visibilidade aos *usos e artes de fazer* que permitissem os praticantes escolares *fazerpensar* um saber mais solidário, participante e criativo, compartilhamos a criatividade das pessoas ordinárias, especialmente da professora Lilian, como descrevem Certeau, Giard e Mayol (2008, p. 13): “Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada uma inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Na tarefa de participar das atividades cotidianas da Educação Física do 4º ano matutino, logo em nosso primeiro momento de planejamento, a professora Lilian elucidou a possibilidade de trabalhar com o conteúdo *Jogos e brincadeiras* populares, porém apontou que, para aquela semana, precisava organizar o carnaval da escola, juntamente com a pedagoga e com as outras professoras. Estavam buscando apresentar o carnaval regional, típico do Espírito Santo, aos alunos, a partir de tais representações: carnaval de Manguinhos, com as fantasias confeccionadas com papel crepom; trios elétricos que foram representados pelo axé (estilo de música); blocos da Barra do Jucu, que satirizam temas políticos e sociais; e Escolas de Samba, representadas pelos sambas-enredos. A proposta era que cada turma, de 1º ao 5º ano, expressasse uma manifestação carnavalesca baseada em alguma dessas manifestações.

Ainda assim, conversamos a respeito de destinar um planejamento para a construção das aulas, partindo do esboço de alguns objetivos e ações. Logo, instituímos os planejamentos como *espaçostempos* de discussão e criação, que nos permitissem analisar e refletir sobre as práticas e criar maneiras *astuciosas*, de acordo com os usos pretendidos, a partir de uma relação compartilhada. Nesse

sentido, os planejamentos foram essenciais para a sistematização das ações e preparação, com antecedência, do material que seria utilizado.

A partir de nossas conversas iniciais, para as quais não tínhamos uma temática definida, mas já estávamos implicada com o processo de construção centrado no conteúdo *Jogos e brincadeiras*, começamos a ensaiar a possibilidade de trabalhá-lo com algumas obras de arte. A professora Lílian, nessas conversas, esboçou a sua intenção em ressaltar no conteúdo proposto os seus aspectos históricos e, ainda, os conflitos gerados pelas turmas:

Quero trazer as brincadeiras. De 1º ao 3º ano, quero trazer as brincadeiras infantis [...] que sempre dá para você trabalhar essas questões do movimento. Ainda tem essas questões dos conflitos que vão gerar, e eu acho isso bom. Depois, 4º e 5º anos seriam também está buscando e trazer atividades, vendo o que é que os alunos conhecem de brincadeiras populares. Tentar trabalhar as brincadeiras mais antigas. As modernas também. Tentar levantar alguns questionamentos, como: por que é que alguns alunos não 'brincam' mais? As brincadeiras modernas são mais individuais? O que é que mudou? Será que essas crianças brincam na rua? (PROFESSORA LILIAN, 16-2-2009).

Inserida em uma perspectiva de pesquisadora-colaboradora de estar junto e agir de acordo com as circunstâncias da escola, abdicando do papel de alguém que observa e anota mecanicamente, dispusemo-me a momentos de trocas de experiências e diálogos com os sujeitos. Assim, logo nesse primeiro momento, diante da decisão da professora em trabalhar com *Jogos e brincadeiras* populares, resgatamos uma experiência acadêmica que havíamos tido com um quadro de Pieter Bruegel —⁴¹ *Jogos Infantis* (Foto 1) — como possibilidade para pensarmos na construção pedagógica.

⁴¹ Pintor, escultor, arquiteto e decorador de tapeçarias e vitrais flamengo nascido em Breda, no Ducado de Brabant, Países Baixos, hoje uma província da Bélgica que criou uma rica pintura narrativa documentando costumes de época, tornando-se um dos mais representativos pintores flamengos do período *Cinquecento* (1500-1599) do Renascimento. Discípulo de Coecke Van Aelst, um artista de Antuérpia, foi o primeiro pintor de uma família de artistas flamengos. Bruegel foi admitido como Mestre na Associação de Pintores de Antuérpia (1551) e viajou para a Itália onde produziu uma série de pinturas, a maioria de paisagens. Em Roma, criou a sua primeira obra assinada e datada, *Cristo e os Apóstolos no Mar de Tiberíades* (1553), e voltou para Antuérpia. Após 1556, passou a dedicar-se a temas satíricos, didáticos e moralistas, influenciado por Hiëronymus Bosch. Mudou-se para Bruxelas, em 1563, onde casou com Mayken, filha do seu professor Van Aelst, que passou a ter influência na escolha de seus temas. Além da sua predileção por paisagens, pintou quadros que realçavam o absurdo na vulgaridade, expondo as fraquezas e loucuras humanas, que lhe trouxeram muita fama. Morreu no auge de sua produtividade, aos 44 anos de idade, em Bruxelas, e foi sepultado na Igreja de Notre-Dame de la Chapelle (Disponível em: < <http://www.faced.ufba.br/~ludus/brueghel.htm>>. Acesso em: 16 out. 2009).

Porém, como a Escola “Experimental de Vitória/UFES” entraria em recesso de Carnaval⁴² e, naquela semana,⁴³ a professora estava organizando as crianças para a comemoração carnavalesca, do dia 20 de fevereiro de 2009, não conseguimos entrar em contato com o quadro do Bruegel para pensar de que maneira poderíamos nos apropriar daquele material.

Logo após o recesso, diante do interesse da professora Lilian em relação à experiência citada, no dia 26 de fevereiro de 2009, combinamos disponibilizar o material sobre o quadro *Jogos Infantis* e suas relações com o conteúdo *Jogos e brincadeiras*:

O quadro que te falei, do Brueghel, vou trazê-lo impresso porque fica mais fácil a visualização. Quero juntar o material de apoio que utilizamos para que você possa olhar. Tenho o material que o professor da disciplina, Escolar III, na época, disponibilizou [...]. O que ele fez nessa disciplina? Ele elaborava situações-problema e a turma, que era dividida em seis grupos fixos, deveria fazer planos de aula que eram apresentados em forma aulas. A ideia era exatamente retratar uma aula inteira, desde assumir a turma em sala até entregá-la na mesma. Na aula no qual foi utilizado o quadro do Bruegel, ocorreram os mesmos processos de planejamento, mas foi o próprio professor que a desenvolveu, levando um monte de materiais [...]. O que se tornou mais interessante, e fico pensando se as crianças conseguiriam perceber isso, foi o fato de ser um material de 1560, feito na Europa, que, ao apresentar brincadeiras atuais nos fez pensar [colegas da turma de sala] como aquelas tradições foram passando por tantas gerações? Como chegaram ao Brasil? (JULIA, 26-02-2009).

Nesse diálogo de amadurecimento da ideia de trabalhar *Jogos e brincadeiras* por meio das obras de arte, a professora Lilian afirmou conhecer algumas obras de pintores que retratavam brincadeiras: “[...] tem uns quadros de pintores que retratam brincadeiras e, se olharmos as suas datas, praticamente, são as mesmas brincadeiras dos nossos tempos” (PROFESSORA LILIAN, 26-02-2009). Assim, ficamos nos questionando como aquelas brincadeiras retratadas, depois de tantos anos, chegavam, praticamente, da mesma forma a nossas realidades.

No dia seguinte, 27 de fevereiro de 2009, levamos o quadro *Jogos Infantis* e um texto⁴⁴ (ANEXO B) que o relacionava com o conteúdo *Jogos e brincadeiras*, mas apenas no planejamento do dia 2 de março pudemos conversar um pouco sobre os eles.

⁴² Recesso de carnaval contemplou de 21 a 25 de fevereiro de 2009.

⁴³ Do dia 16 a 20 de fevereiro de 2009.

⁴⁴ COSTA, Mônica Rodrigues. **Você sabe quem foi que inventou a maria-cadeira?** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>>. Acesso em: 16 out. 2009.



Foto 1 — *Jogos Infantis*, Pieter Bruegel
Fonte: SANTA ROSA (2001)

Segundo Santa Rosa (2001), o quadro *Jogos Infantis* mostra cerca de 250 personagens participando de 84 brincadeiras, em 1560. O quadro se encontra no Museu de História da Arte, em Viena e acredita-se que, retratando as brincadeiras de crianças, Bruegel pretendeu fazer uma crítica aos líderes governantes da cidade e da Igreja da época, mostrando que eles agiam como crianças, não levando o trabalho a sério.

Diante dessa aproximação, no dia 2 de março de 2009, a professora Lilian sugeriu que fôssemos à biblioteca da escola para pesquisar livros que poderiam nos ajudar no desenvolvimento do conteúdo *Jogos e brincadeiras*. A intenção era consultar a disponibilidade de livros, com um perfil mais educativo, que possibilitaria fácil acesso aos alunos, de modo a nos fornecer maior visibilidade sobre o conteúdo para a constituição da proposta de Educação Física.

Ao vasculhar as prateleiras, acabamos encontrando material sobre Candido Portinari e Pieter Bruegel que se reportavam aos jogos e brincadeiras infantis. Esses materiais foram separados para futuras consultas. Diante daquele material, e olhando mais detalhadamente alguns quadros, inclusive o *Jogos Infantis*, ficamos discutindo, juntamente com a professora de Música que também estava na biblioteca, de que forma poderíamos aproveitá-lo nas aulas Educação Física:

A Professora de Música, inserido-se na conversa, pediu para entender a intenção da proposta, demonstrando muito entusiasmo, até mesmo em participar. Assim, ficamos, as três, discutindo como poderíamos aproveitar da melhor forma o quadro do Pieter Bruegel para as aulas de Educação Física: seria melhor apresentá-lo de forma inteira aos alunos ou fragmentá-lo, mostrando apenas algumas brincadeiras? Seria melhor imprimir ou expor de forma de projeção? (DIÁRIO DE CAMPO, 2-3-2009).

Assim, diante de *Jogos Infantis*, primeiramente fizemos a tentativa de reconhecer e identificar as atividades retratadas e fomos delineando a relação entre a data original da pintura e o contexto no qual o pintor vivia com as brincadeiras. De fato, não conseguimos identificar as 84 brincadeiras, mas notamos que muitas delas ainda perpetuaram por muito tempo, até a atualidade, e isso poderia ser uma temática a ser trabalhada nas aulas de Educação Física.

Nesse processo, no dia 4 de março de 2009, a professora Lilian separou as datas do calendário letivo e sistematizou, em seu caderno pessoal, uma trajetória que pretendia para o primeiro trimestre, presente no trecho do diário de campo:

De maneira geral, a professora falou sobre uma trajetória no qual pretendia que sua prática passasse, que caracterizamos da seguinte forma:

- dar evidência às brincadeiras que as crianças já haviam sugerido em sala, na semana passada;
- pedir para que os alunos pesquisassem em casa, com os adultos com que convivem (pais, avós, entre outros), outras brincadeiras que eles brincavam nas suas infâncias;
- fazer com que os alunos pesquisassem em livros, ou em outros materiais impressos;
- após esses três momentos, a intenção seria promover uma socialização e discussão de todas as brincadeiras que aparecerão, fazendo com que os alunos tenham contato com a maior diversidade de jogos e brincadeiras possíveis;
- e, para isso, precisávamos promover um momento para exposição dos quadros, tanto do Bruegel quanto do Portinari, relacionados ao conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO, 4-3-2009).

A partir daí, delineamos a construção da prática com o conteúdo *Jogos e brincadeiras* por meio de alguns elementos das Artes, apresentando outras formas de materializar o conteúdo *com* o cotidiano escolar. Porém, apesar de termos definido algumas ações contextualizadas com a proposta que estava sendo desenvolvida, não tínhamos estabelecido uma sequência fixa para que isso acontecesse. Com isso, vale ressaltar que algumas dessas ações, inclusive, já estavam em andamento, concomitantemente ao processo de construção, o que caracteriza que o processo foi sendo tecido e se tecendo na Escola “Experimental de Vitória/UFES”, majoritariamente, *com* as nossas práticas cotidianas.

Mesmo com tal definição, a professora Lilian se apresentava confusa à utilização dos quadros na proposta, mais especificamente, em relação a quais momentos da proposta eles poderiam ser utilizados, como podemos perceber no seguinte trecho do diário de campo:

Meio confusa, a professora Lilian, em certo momento, pediu para revermos o que estávamos construindo, desde o primeiro dia e, respectivamente, da primeira atividade. Ao rever tudo que havíamos organizado de acordo com o calendário letivo, surgiu para ela a dúvida quanto aos usos do livro da Nereide Santa Rosa e o quadro do Bruegel e do Portinari. Ela não queria desperdiçá-los, pois achava importante a utilização no processo de aprendizagens dos alunos, visto que retratavam de forma eficiente alguns jogos e brincadeiras que estão próximos de nossa vida diária (DIÁRIO DE CAMPO, 4-3-2009).

Contudo, as nossas iniciativas, com relação ao planejamento e à prática pedagógica, representavam experiências em processo de construção. Nossas *maneiras e artes de fazer* materializavam-se de forma complexa, enredadas ao

contexto escolar, às nossas vivências anteriores, bem como nos planejamentos que realizávamos de forma colaborativa.

Dentro de tais ações, uma providência inicial consistiu em sondar quais os jogos e brincadeiras as crianças do 4º ano conheciam e, conseqüentemente, os que mais praticavam. Segundo Neira, Gramorelli e Lima (2008), ao valorizar o conhecimento que a criança traz quando entra na escola, o professor a reconhece como sujeito de saber, com uma capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola lhe pode oferecer. Nesse sentido, no dia 3 de março de 2009, em sala de aula, a professora Lilian, seguindo a ordem de posicionamento das carteiras, fez perguntas a cada criança e construiu um cartaz com as respostas apresentadas por elas. Assim, enquanto os alunos respondiam quais atividades conheciam e com quais costumavam brincar, a professora Lilian as escrevia em uma cartolina fixada na lousa.

Algumas crianças, ansiosas para participar da dinâmica, começaram a gritar e criar tumulto, o que interferiu no desenvolvimento da aula. Dentre as atividades que elas citaram, apareceu desde *futebol*, *queimada*, *amarelinha* e *pique - esconde*, até *vídeos games*, entre outros jogos e brincadeiras que não conhecíamos, como *encantado*, *guerra dos mundos* e *pique-sardinha*.

A análise dessa descrição demonstra, segundo Souza, Pinho e Galvão (2008), as considerações da forma como a docente e os alunos estabelecem o diálogo entre o conteúdo elaborado e o saber popular, na medida em que ela respeita os saberes das crianças, partindo deles para alcançar outros conhecimentos. Com isso, mostramos a possibilidade de estabelecer uma relação com o conteúdo elaborado sem negar os sujeitos concretos.

Incorporando o universo de vivência das crianças ao currículo da Educação Física, pudemos atualizar nossos próprios conhecimentos. Assim, com o intuito de conhecer *novas* atividades e ampliar nossos repertórios de jogos e brincadeiras, começamos, a partir do cartaz, a dar ênfase às atividades que menos conhecíamos. Como tentativa de valorizar as sugestões cotidianas, evidenciamos, a partir do dia 5 de março de 2009, conhecer tais brincadeiras com base na explanação dos próprios alunos:

Hoje o primeiro momento da aula foi em sala, na qual a professora Lilian explanou aos alunos a intenção de dar continuidade às brincadeiras propostas por eles na aula anterior (03-03-2009). Ela indicou propositadamente duas atividades do cartaz que não conhecíamos para que as crianças pudessem explicá-las para toda a turma. Essa foi uma opção que conversamos a fim de colaborar com a autonomia dos alunos e para que pudessemos, também, conhecer as *novas* brincadeiras que fazem parte do dia a dia deles tanto na escola como para além dela (DIÁRIO DE CAMPO, 5-3-2009).

Porém, como a participação dos alunos na sistematização das atividades era uma novidade para a turma, a professora Lilian precisou intervir no comportamento das crianças, conforme descrição da aula do dia 6 de março de 2009:



Foto 2 — Guerra dos mundos

Hoje a primeira atividade, Guerra dos mundos [Foto 2], foi explicada por um dos alunos. Como algumas crianças insistiam em conversar durante a sua explanação, a professora Lilian chamou a atenção: *'Gente, nós estamos aqui para respeitar o outro e também para conhecer e fazer novas brincadeiras. Futebol é bem divertido. Queimada é divertido, mas temos que conhecer outras coisas também'*. Como cada criança deveria escolher o nome de um país e isso criou gerou um tumulto, a professora Lilian optou por times de futebol pensando que isso poderia facilitar as escolhas das crianças. Contudo, como a grande maioria decidiu pelo Flamengo, a confusão continuou. Desse forma, ela preferiu adotar um número para cada aluno. Só

assim a atividade iniciou. Ao final da aula a professora fez as seguintes colocações às crianças: *'Olha só, a brincadeira aqui, que foi o colega que sugeriu na aula de ontem: Guerra dos mundos. Como o grupo é muito grande, tivemos que fazer adaptações. Nós tentamos fazer com times de futebol e não deu certo porque todo mundo queria ser o seu time de coração [e não podiam aparecer times iguais]. E essa não era a intenção da brincadeira. Era só escolher um time brasileiro. Depois nós conseguimos fazer o jogo usando os números para identificá-los. Essa brincadeira parece com sete vidas, não parece? Agora a gente pode pensar outras possibilidades, por exemplo: o pode acontecer com que conseguir segurar a bola? E quando for queimado? Podemos criar outras coisas, para além das próprias regras do jogo original, para ir adequando. Assim vamos fazendo. Podemos pegar um jogo que já conhecemos e ir adaptando. Estão vendo como deu para mudar um pouquinho? Assim vocês podem fazer com qualquer jogo que vocês conhecem, para fazer alguma coisa diferente'* (DIÁRIO DE CAMPO, 6-3-2009).

Observando esse acontecimento descrito, podemos evidenciar também que as aulas de Educação Física estavam se constituindo como espaços de construções coletivas de conhecimento, no qual,

Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de Educação Física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros. Será o envolvimento das crianças em relatos e trocas de experiências vividas por elas em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros, e os que num dado momento revelam saber menos do que outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer em que em outro momento serão capazes de realizar sozinhos (NEIRA; GRAMORELLI; LIMA, 2008, p. 11).

O emprego de tarefas coletivas nos exigiu um posicionamento mais dinâmico, em substituição de orientações uniformes, ou seja, uma maior movimentação, até mesmo dos alunos do 4º ano, a fim de promover uma fonte de saber coletiva. Assim, mesmo que a professora Lilian soubesse algum conhecimento de forma privilegiada, não detinha o monopólio do conhecimento. Desse modo, aproximamo-nos de um formato para cumprir o compromisso de pôr em comunicação as ideias e práticas docentes e discentes, estimulando nossas capacidades reflexivas.

Abrir espaço de interlocução com as crianças evidenciou a história oral e cultural de suas comunidades (NEIRA; GRAMORELLI; LIMA, 2008), as quais enriqueceram o currículo da Educação Física. Além disso, a participação dos alunos na elaboração das práticas os converteu, segundo Sacristán (2000), em ativos praticantes da elaboração de seu próprio saber, o que os levou a refletir sobre o conhecimento posto em questão.

Assim, a partir da listagem de jogos e brincadeiras sugeridos



Foto 3 — Organização da atividade mamãe e os lobos

pela turma, exposta no cartaz, executamos com o 4º ano uma sequência de vivência de cinco atividades explicadas pelos próprios alunos: *mamãe e os lobos*, *guerra dos mundos*, *rato e o gavião*, *cai no poço* e *pique-bandeira*. A Foto 3 apresenta um dos momentos dessa sequência de atividades no qual um aluno do 4º ano explica a brincadeira proposta (no caso, *mamãe e os lobos*) e os demais alunos prestam atenção às suas devidas recomendações. Após introduzidas suas informações e condições básicas, a atividade era iniciada, como podemos notar na Foto 4.



Foto 4 — Mamãe e os lobos

Essa foi uma dinâmica constante durante as quatro aulas em que vivenciamos, unicamente, as atividades propostas pelos alunos. Ou seja, em sala, primeiramente, passávamos por um momento de escolha da atividade a ser vivenciada; em seguida, pelas explicações e informações suficientes à sua realização; quando necessário, pela retirada de instrumentos da sala de materiais; e, finalmente, a vivência, acompanhada de possíveis reflexões e reconstruções.

Contudo, concomitantemente ao processo de vivências das brincadeiras sugeridas pela turma, expostas no cartaz, demos seguimento à construção da proposta. Assim, após a sondagem em relação às quais brincadeiras os alunos conheciam, organizamos mais duas pesquisas com a turma. A primeira exigiu que as crianças pesquisassem com pessoas adultas os jogos e brincadeiras que elas praticavam em suas infâncias. Para isso os alunos tiveram que entrevistar três adultos que apontassem de uma a três atividades que gostavam de fazer quando

crianças. Essa pesquisa (APÊNDICE A) foi entregue no dia 10 de março de 2009 com o pedido de que fossem devolvidas na próxima aula, dia 12 de março de 2009. Grande parte dos alunos, com pouquíssimas exceções, entregou a pesquisa à professora Lilian.

Na segunda pesquisa, ainda com o intuito da construção com os alunos, levamos as crianças à biblioteca para que pesquisassem a respeito de jogos e brincadeiras nos livros ou em outros materiais impressos. Para isso, utilizamos, entre outros materiais, os livros separados em nossa visita à biblioteca, no dia 2 de março de 2009.

A ida à biblioteca, dia 23 de março de 2009, foi uma aula atípica devido às condições de sua realização: não era dia de aula de Educação Física, era o dia exclusivo de planejamento da professora Lilian. Porém, como ela havia conseguido agendar a biblioteca para aquele dia, no horário de 8h as 9h, negociou com a professora regente (ou de núcleo comum) do 4º ano de ficar com a turma em tal período.

Nesse momento, vale ressaltar a dinâmica diária da biblioteca da EMEF “Experimental de Vitória/UFES”, coordenada pela bibliotecária. Para momentos de consulta aos livros com caráter de aula, é necessário o agendamento de horários com antecedência, visto que o espaço não comporta uma quantidade maior do que 25 crianças sentadas. Exceto nos horários agendados, a biblioteca fica, durante os turnos, aberta à disposição dos alunos. O seu acervo possui uma ampla diversidade de exemplares impressos, organizados de acordo com temáticas e disciplinas curriculares, à disposição dos sujeitos escolares.

Ao chegarem à biblioteca, os alunos foram se sentando em grupos de quatro membros. Assim que todos eles se sentaram, a professora Lilian começou a dar instruções a respeito da dinâmica da pesquisa que realizariam, como podemos notar a seguir:

Eu havia combinado com a professora de utilizar esse momento de vir a biblioteca, para fazer esse trabalho. Eu queria fazer no horário de aula de Educação Física mesmo, mas nós entramos em um acordo para que na nossa aula nós pudéssemos realizar as brincadeiras que pesquisarmos. Nós começamos a falar sobre os Jogos e as brincadeiras e aí estamos pesquisando. Vocês primeiro escreveram em uma folha quais os Jogos e brincadeiras que você conhecem. No segundo momento pesquisaram com adultos da comunidade de vocês sobre os brinquedos e brincadeiras [...]. Esse momento é o momento da gente procurar nos livros jogos e brincadeiras, pesquisando e conhecendo, para a gente está realizando em

nossas aulas. Aqui é uma oportunidade de vocês estarem sabendo onde aparecem e como aparecem os jogos e brincadeiras nos livros. O que é que a gente vai fazer? Vocês estão em grupo, e vão olhar, primeiramente, em conjunto com os colegas algumas brincadeiras. Depois vocês vão selecionar duas delas e decidir em grupo. Como não dá para cada um escolher a sua, vocês vão decidir em grupo. Então o grupo vai escolher duas brincadeiras. Está bom? (PROFESSORA LILIAN, 23-3-2009).

Dessa forma, as instruções iniciais para a realização da pesquisa foram: selecionar duas brincadeiras a partir dos livros disponibilizados e explicá-las na folha de papel em branco (uma folha por grupo). Para isso, a professora Lilian distribuiu uma folha de papel em branco ao grupo e lápis para que as crianças iniciassem as atividades. Ainda assim, ela passou de grupo em grupo esclarecendo as dúvidas e explicando melhor a atividade: “Não é para copiar direto, não. É para ir conhecendo as brincadeiras. [...] Vê o nome da brincadeira...” (PROFESSORA LILIAN, 23-3-2009).

De forma geral, a turma passou boa parte da atividade lendo e copiando as características das brincadeiras que haviam escolhido. Em certos momentos, de fato, os alunos tumultuaram demais e a bibliotecária interveio de forma enfática, enquanto a professora Lilian permanecia no meio dos grupos, ajudando-os a sistematizar as brincadeiras:

Tem que sentar rápido 4º ano. 4º ano? Se toda vez que vierem à biblioteca for essa confusão para começar a atividade, não tem condições, não. Segunda vez que estou chamando a atenção da turma já. Para se fazer as atividades aqui, a gente precisa de silêncio. Primeira coisa. A hora de conversar é lá na hora do recreio, aqui, não [...]. Acho que, da próxima vez, terceira vez, já é ocorrência (BIBLIOTECÁRIA, 23-3-2009).

Ao acabar o tempo de permanência na biblioteca, precisávamos desocupar o espaço, pois já havia outra turma preparada para entrar. Nessa correria, nem todos os grupos conseguiram finalizar a pesquisa, entregando a folha de papel em branco ou apenas com o nome das brincadeiras. Dessa forma, após, aproximadamente, 50 minutos dentro da biblioteca, a professora Lilian recolheu as pesquisas e a turma foi deslocada para a sala de aula.

Com as tarefas de pesquisa encaminhadas, no planejamento do dia 9 de março de 2009, começamos a sistematizar de que forma daríamos continuidade ao conteúdo, fazendo relações entre as obras de arte e as pesquisas promovidas. De

início, a professora Lilian expôs algumas possibilidades de continuidade da proposta que havia pensado a partir de alguns textos⁴⁵ (ANEXO B) que lemos:

Eu pensei em separar as atividades que aparecerão como brincadeiras com o corpo; brincadeiras com algum tipo de material, como bola, arco, corda; e brincadeiras com brinquedos. Aí pensei em colocar brincadeiras antigas e atuais, mas o que é antigo e o que é atual? Será que conseguiríamos delimitar isso? Qual o tempo para considerarmos antigo e atual? [...] Em relação às brincadeiras de menino e menina, o que é que eu tinha pensado... Não para acirrar os gêneros... Em um daqueles textos tem uma proposta interessante: dois quadros que é um dos meninos jogando bolinha de gude e outra da roda. A autora coloca o trabalho com esses dois quadros, no seguinte sentido: quem aparece no quadro com as bolinhas de gude? Só os meninos. E na roda? Só as meninas. As atividades são diferentes? A partir desses questionamentos, estou pensando em trazer em dois quadros e tentar trabalhar com eles também. Em um momento x, perguntar para eles quais são as brincadeiras, em nossa cultura, consideradas de menino e de menina. Pensar se a reprodução social tem mudado isso. Ao passo que tem menina no futebol e na bolinha. Tem menino brincando de boneca? (PROFESSORA LILIAN, 9-3-2009).

A professora ainda continuou esboçando o que pretendia sistematizar nas aulas:

Mas não sei se eu faço junto com eles um quadro. Por exemplo, boneca: boneca é o quê? É uma brincadeira com o quê? Com material? Com o corpo? Tentar ver se a gente consegue chegar a algo nesse sentido. É com brinquedo? Então, boneca brincadeira com brinquedo (PROFESSORA LILIAN, 9-3-2009).

Conversando, como aparece a seguir descrito no diário de campo, fomos entendendo que aquela possibilidade de construção de um outro cartaz, mais estruturado e com uma maior gama de jogos e brincadeiras, poderia ser interessante à medida que pudéssemos aproximar os alunos de uma discussão sobre as informações coletadas:

Comentei que essa era uma possibilidade interessante visto que envolveria os alunos também: *'Interessante não entregá-los de mão beijada, mas fazer com que eles vá pensando junto'* (JULIA). Com isso, começamos a fazer

⁴⁵ FRANÇA, Léa C. Zumpano. Mergulhos fascinantes nas imagens, nos outros e em nós mesmos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 7., 2004, Anais...Goiânia: UFG, 2004. v. 1. p. 1-240.
SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Brinquedos e brincadeiras**. (Brincadeiras / Brincadeiras: Costumes).2001 (Suplemento Didático para o professor).
CARVALHO, Levindo Diniz. **Culturas infantis**: universalidade e diversidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 31., 2007, Caxambu. **Anais...**Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2007.

uma listagem com as atividades já advindas das pesquisas feitas com eles e com os adultos. Ficamos discutindo sobre como aproveitaríamos aquele montante de atividades: *'Para trabalhar o painel dentro de sala, talvez separar só as atividades que mais aparecem?'* (JULIA). A professora Lilian sugeriu: *'Escrevê-las em uma folha, em uma cartolina...'*. Dessa forma, as ideias foram amadurecendo até que decidimos pela construção do cartaz com a ajuda das crianças: *'Quem sabe entregar os nomes das brincadeiras para eles, fixar uma cartolina na lousa e fazer com que eles fossem montando?'* (JULIA). Assim, ainda com a ideia de fazer uma listagem das atividades, ficamos folheando as pesquisas recebidas dos alunos: *'Seria interessante fazer uma relação também do que aparece nas pesquisas feitas com adultos, com que eles escreveram a partir de suas vivências. Talvez isso implicaria em passar pela origem da brincadeira...'* (PROFESSORA LILIAN, DIÁRIO DE CAMPO, 9-3-2009).

A decisão pela construção de um cartaz junto com a turma, como forma de socializar e discutir as informações coletadas nas pesquisas, suscitou alguns receios e dúvidas à professora Lilian:

Tenho medo da dinâmica do cartaz ficar muito demorada. Por exemplo, a criança recebe *pique-boia* [ou seja, um pequeno papel com o nome da atividade], ela vai e cola, na cartolina, em brincadeiras com o corpo [um dos critérios para separação] [...] Então tá, separamos as atividades e fixaria o cartaz já com os critérios? Ou organizaria os critérios também com a turma? Não, melhor trazer delimitado e promover uma maior reflexão em cima das brincadeiras [...]. Você sabe como que o tempo da gente em sala de aula como que é... Difícil aceitar (PROFESSORA LILIAN, 9-3-2009).

Considerando as implicações em relação aos tempos das aulas, delimitamos que a estruturação do cartaz com a turma já partiria dos seguintes critérios: a) brincadeiras com brinquedos; b) brincadeiras com o corpo; e c) brincadeiras com materiais:

'Brincadeiras com brinquedos. Com o corpo, que são os piques... Que não tem instrumento, sem material. Por exemplo, pula-cela é o quê? [...]. E brincadeiras com materiais...' (PROFESSORA LILIAN). Enquanto a professora foi falando, fui anotando e depois começamos a separar as brincadeiras para ter uma noção do que poderia aparecer e quais outras possibilidades poderiam ser questionadas pelas crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 9-3-2009).

Enquanto organizávamos as atividades de acordo com critérios estabelecidos, tentávamos discutir as características e os princípios dos jogos e das brincadeiras pelos quais passávamos. Nesse momento, ao pensarmos em algumas formas de dinamizar as atividades de aula, questionamos como poderíamos definir o jogo, a brincadeira e o brinquedo na brincadeira. Com isso nos dedicamos a estudar a discussão sobre a temática suscitada por Kishimoto (2007) que salienta a variedade

de fenômenos considerados como jogo, determinando a complexidade da tarefa de defini-lo. Tal complexidade aumenta quando, entre os materiais lúdicos utilizados, alguns são usualmente chamados de jogos e outros de brinquedos.

Os jogos e brincadeiras fazem parte das vidas das crianças e, por meio deles, é possível explorar o potencial imaginativo. Segundo Ferreira (2006), enquanto a criança brinca, amplia a sua capacidade corporal, a percepção, a relação com o outro, descobre o mundo e conhece leis e regras. Kishimoto (2007), no mesmo sentido, afirma que o jogo, especificamente, não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para resgatar energia, pois favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Freire (2008) ainda remonta que o fato de estar fora de uma sala de aula fechada permite à Educação Física recorrer ao lúdico como base das atividades educacionais e, assim, ao mesmo tempo, ao aprender jogando, as crianças não precisam abrir mão daquilo que as caracteriza como crianças. Mas, então, qual seria a diferença entre jogo e brinquedo?

A partir de Brougère, Kishimoto (2007) determina que o jogo possa ser visto como um resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. Dentro dessas opções, entendemos que a nossa proposta se enquadrava à primeira opção, indicando que a noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência, mas a um *uso* cotidiano. Ao encarar o jogo como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, o essencial não seria obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar os usos cotidianos e sociais da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais. Contudo, assumir que cada contexto crie sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista e reducionista, como mera ação de nomear. A preocupação de que as crianças entendessem o jogo apoiadas aos usos cotidianos pode ser notada em uma passagem de aula presente no diário de campo do dia 19 de março de 2009:

Quando notou que as crianças estavam se dispersando, a professora Lilian interrompeu a atividade e começou a questioná-las: *'No caso de vocês aqui [apontando para os alunos que eram os pegadores], qual foi a intenção de vocês durante a atividade? Boiar para quê? Vocês estavam correndo com que objetivo?'* Alguns alunos logo responderam que era para pegar o outro e não se deixarem ser pegos. A professora continuou com o seu questionamento: *'Então vocês utilizaram a corrida com esse objetivo, certo? Os homens, lá na época da pré-história, para sobreviver, utilizavam a corrida para caçar. Eles não corriam à toa para não desperdiçar energia. Corriam com o objetivo de fugir dos animais, por exemplo. Então a corrida*

era utilizada como forma de sobrevivência ou quando tinham alguma necessidade. Tudo tem uma intenção, um objetivo. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras reproduzem um pouco daquilo que esses povos, ou semelhantes, viviam’.

Então, como fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui e foi esse aspecto que nos mostrou por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas (KISHIMOTO, 2007).

Para melhor entendimento e distribuição dos critérios do cartaz, a compreensão de brinquedo tornou-se indispensável. Kishimoto (2007, p. 18) explana que o brinquedo supõe uma relação muito próxima entre as crianças e uma ausência de um sistema de regras que organiza sua utilização:

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade [...]. Admite-se que o brinquedo represente certas realidades [...]. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Os brinquedos muitas vezes reproduzem um mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrodomésticos, naves espaciais, bonecos e robôs ou, também, podem incorporar um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados.

Essas leituras nos possibilitaram uma relação mais específica com a proposta de trabalho, na qual pudemos indicar caminhos e alternativas de maneira a superar um discurso teórico (SANTOS; NUNES, 2006).

Assim, foi possível identificar duas formas pelas quais a construção pedagógica estava sendo tecida. Embora mantendo o mesmo princípio de organização, percebíamos: a) a articulação do conhecimento de dentro do próprio contexto dos sujeitos escolares, evidenciando, assim, nossas experiências e saberes, além também de explorar os problemas concretos vivenciados durante o desenvolvimento das aulas; e b) o conteúdo trazido de fora, no qual procuramos discutir a questão dos jogos e brincadeiras a partir de situações externas, como os livros.

Primeiro, porque podíamos perceber a participação e o envolvimento efetivo da turma a partir de seus saberes e dos problemas vivenciados no cotidiano escolar ou, como é ressaltado por Santos (2005), caracterizava-se como um eixo temático

trabalhado de *dentro para dentro*. Por outro lado, a estratégia de combinação de elementos das Artes com a Educação Física foi decerto uma forma, apesar das incertezas cotidianas, que possibilitava a valorização de outras expressões de ensino. Entrar em contato com os livros da área das Artes nos ajudou a justificar e organizar a sistematização pretendida, além de alavancar a discussão a respeito das diversas expressões dos jogos e brincadeiras. Isso nos levava a problematizar novas *táticas*, ampliando a proposta de trabalho e direcionando mais atenção às necessidades surgidas.

Assim nos concentrávamos em mostrar a importância do brincar e do criar na atividade da Educação Física escolar, por meio de uma abordagem do ensino da arte, propondo uma inter-relação entre produção, leitura de imagens e contextualização histórica. Do ponto de vista formal, essa atitude poderia ser considerada como mera adaptação ou uma inovação metodológica. Entretanto, Oliveira (2005, p. 69-70) destaca que, ao inovar, os sujeitos

[...] trazem para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem número de outros saberes que, articulados aos primeiros, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, constituídos nessa interface entre a pequena e a grande escala, entre as raízes e as opções, entre as normas e as realidades.

Ampliamos as *maneiras e artes de fazer* a Educação Física do 4º ano *com o* cotidiano da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, avançando no sentido de um *uso* mais abrangente do conteúdo. Nessa direção, Alves et al. (2004), ao dialogar sobre a necessidade de incorporação de outros conteúdos de trabalho que sejam mais abrangentes, ressaltam o desafio de superarmos a restrição dos trabalhos pedagógicos pelo desenvolvimento de formas alternativas de tratamento dos conteúdos de ensino.

Esse contexto suscita a valorização de diversos conhecimentos e do próprio processo de tessitura dos mecanismos e instrumentos educativos utilizados. Os alunos, por exemplo, expressam erros e dificuldades que, segundo Alves et al. (2004, p. 72), precisam ser encarados como etapas não lineares nem necessariamente sucessivas:

Representam aquilo que ele sabe naquele momento e, desse modo, antes de condená-lo ao fracasso, devem ser incorporados ao nosso trabalho cotidiano como elementos que interrogam, como um todo, o processo

pedagógico. Eles trazem pistas tanto sobre a maneira como o aluno entende o que foi trabalhado, como sobre as formas de se trabalhar a serem adotadas dali para a frente.

Com isso, no dia 17 de março de 2009, realizamos a aula com o objetivo de construir o cartaz, chamado de *Brincadeiras infantis*, como havíamos planejado.

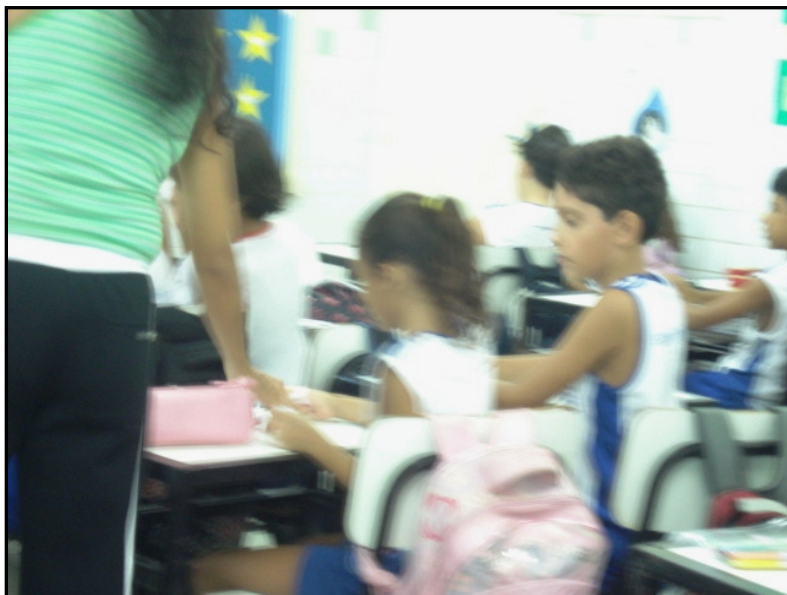


Foto 5 — Entrega dos nomes dos jogos e brincadeiras

Para isso, a professora Lilian levou as cartolinas, disponibilizadas pelo almoxarife da escola, e os nomes das brincadeiras impressos e recortados em formas retangulares. Estes foram distribuídos entre as crianças, como aparece na Foto 5, em uma quantidade de dois a três para cada uma. Dessa forma, os alunos, ao comando da

professora Lilian, dirigiam-se até a lousa, onde estava localizada uma cartolina com os critérios delimitados, e colavam os nomes das atividades recebidas.

Então, ao serem chamados pela professora Lilian, os alunos se direcionavam até a lousa, como nos mostra a Foto 6, e apresentavam os nomes das atividades que haviam recebido. Uma outra peculiaridade, também perceptível nessa imagem, é a participação da turma na tarefa proposta. De forma geral, os alunos participaram bastante, promovendo discussões a



Foto 6 — Apresentação dos nomes recebidos das brincadeiras

respeito da caracterização das atividades e apontando, por fim, em qual categoria cada uma deveria se fixada, conforme revela o trecho do diário de campo:

Discussões interessantes surgiram entre as crianças, como: *'Queimada é só com o corpo? Precisa de mais alguma coisa? Precisa de bola!'*. Durante as discussões que surgiram para definir algumas atividades, a professora Lilian fez intervenções pertinentes para explicar melhor a dinâmica das mesmas, principalmente daquelas que os alunos não conheciam (DIÁRIO DE CAMPO, 17-3-2009).

A partir dessas discussões com a turma, os tais nomes eram colados em uma das três categorias apresentadas, como retrata a Foto 7.



Apesar da boa participação da turma, algumas situações tumultuaram a aula e fizeram com que ela não terminasse da forma como

Foto 7 — Colagem no cartaz: *Brincadeiras infantis*

havíamos planejado. O fato de a professora Lilian ter deixado um aluno (que estava se sentindo mal) ir ao banheiro, e os outros não, foi a causa maior para que algumas alunas ficassem inconformadas e iniciassem uma discussão generalizada. Em resposta a uma tentativa dessas alunas de levantarem a voz para desafiá-la, condenando a sua atitude de ter permitido o aluno sair de sala, a professora se exaltou:

Estão sendo mal-educadas. Pare de julgar as pessoas. O que vocês são melhores do que ele, ou qualquer outra pessoa? Estão sempre falando e atrapalhando a aula. Por que é que tem que julgar as pessoas? Olhe para vocês primeiro antes de julgar os outros. Isso só serve para aqueles que ficaram falando bobagens. Para quem não falou e nem julgou ninguém, me desculpe por estarem escutando isso. Estou falando para as pessoas que estão julgando, que estão se achando melhores que os outros. Não tem ninguém melhor do que os outros aqui, não. Eu sei muito bem quem colaborou com aula [...]. Eu sou professora e tenho responsabilidades [...]. Para a gente querer respeito, a gente precisa respeitar as pessoas (PROFESSORA LILIAN, 17-3-2009).

Só assim a turma se acalmou e a professora pode reiniciar as discussões em torno do cartaz *Brincadeiras infantis*. Ela explicou às crianças que, nas próximas aulas, retornaríamos ao cartaz para discutir e esclarecer algumas outras informações e, sobretudo, vivenciar algumas daquelas brincadeiras. Com a construção do cartaz, a professora Lilian pediu que a turma prestasse atenção, principalmente, na configuração das atividades em relação aos tempos: “Algumas brincadeiras que a gente conhece já foram brincadas por outras pessoas em outros tempos. O avô, a avó, os tios, todos estes já brincaram de algumas atividades que vocês brincam hoje” (PROFESSORA LILIAN, 17-3-2009).

O cartaz *Brincadeiras infantis* foi fixado em um mural presente na sala de aula e o utilizamos em aulas sucessivas. Assim, nas aulas seguintes, vivenciamos e experimentamos, além das atividades que a turma pesquisou na biblioteca posteriormente, algumas daquelas brincadeiras listadas no cartaz, como *torre*, *estrela*, *caça ao tesouro*, *polícia e ladrão* e *pique-rabo*.

Logo, trabalhamos com as pesquisas feitas com a turma na biblioteca. A professora devolveu as anotações que os alunos haviam feito no dia 23 de março de 2009, com os livros, e pediu para que cada grupo falasse o nome da brincadeira escolhida e a explicasse. Depois de todas as explicações, os alunos puderam optar pela realização de uma das atividades expostas. Assim, decidiram por *bola ao túnel*, *pensar rápido* e *carrinho de mão*. As duas últimas foram realizadas em uma mesma aula, como veremos na descrição abaixo:

A primeira atividade foi *pensar rápido*, e visto que as crianças perderam, rapidamente, o entusiasmo com a atividade, a professora Lilian resolveu dificultá-la. Para isso, propôs que as crianças aumentassem a distância em relação ao centro do círculo formado, assim precisariam ser mais rápidas para buscar a bola visto que estavam mais longe. Pediu que as crianças dessem dois passos para trás. Os alunos ficavam gritando uns para os outros para que falassem o número delas. Algumas crianças se irritaram porque não foram chamadas [*brincadeira muito semelhante à Guerra dos Mundos, feita em aula anterior*] [...]. Quando as crianças começaram a não mais respeitar as regras da atividade com maior frequência, a professora Lilian parou a aula e iniciou a próxima atividade: *Carrinho de mão*. A professora pediu para que eles fizessem duplas [*que foram formadas de acordo com as amizades e afinidades*] e ensinou como eles deveriam segurar no joelho de seus parceiros. Algumas crianças foram bastante resistentes às instruções dadas e continuaram a segurar pelos pés de seus colegas. Outras crianças se retiraram da atividade provavelmente por ser uma atividade que envolvia maior contato com os colegas [...]. A professora Lilian ficou dando instruções mais próximas às duplas, tanto em relação ao movimento quanto à segurança do mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, 26-3-2009).

Ao final da aula, Lilian tentou reunir a turma para discutir um pouco as atividades realizadas, mas não conseguiu. Entretanto, promoveu tais discussões na aula seguinte, pedindo aos alunos que falassem como havia sido a vivência e, inclusive, dessem sugestões de outras possibilidades de realização da atividade. Os alunos, a princípio, ficaram quietos, mas, posteriormente, começaram a levantar os dedos, dando suas opiniões. Alguns deles conseguiram perceber que a brincadeira *pensar rápido* era muito parecida com *guerra dos mundos*, realizada em aula anterior e, com isso, sugeriram que, ao invés dos números e nomes de países, poderiam ser chamados pelos próprios nomes, como forma de dinamizar a atividade. Quanto ao *carrinho de mão*, uma opinião foi unânime: “Podíamos ter feito corrida, professora”.

Retomando ao cartaz *Brincadeiras infantis*, no dia 31 de março de 2009, a professora sugeriu o jogo chamado *torre*, que possuía algumas regras do basquetebol e precisou que algumas condições fossem acertadas para sua realização, devido ao espaço disponível para aula. Com isso, a professora Lilian explicou à turma:

Como a quadra é pequena, vamos primeiro ultrapassar a linha do meio da quadra e só depois tentar jogar a bola para o colega que está na cadeira, porque senão o colega vai jogar a bola direto. Então só vale depois que passar da linha [...]. Tem que receber na cadeira. E aí a bola vai sair do fundo (PROFESSORA LILIAN, 31-3-2009).



Foto 8 — Torre

Então, como apresenta a Foto 8, a aula de Educação Física foi realizada na quadra menor e descoberta e, por isso, a professora Lilian dividiu a turma em quatro equipes. Além das informações iniciais dadas pela professora, os alunos propuseram que a bola só poderia ser driblada quando eles estivessem se

movimentando, ou seja, caminhando ou correndo. Dessa forma, durante a atividade, tanto a professora quanto os alunos foram resgatando as regras do basquete, como o drible, o início de jogo, a saída de bola, etc.

Ao final da aula, a professora Lilian disse que, em reunião com a pedagoga e outras professoras, ficou definido que ela organizaria uma coreografia a ser apresentada para a Comemoração da Páscoa.⁴⁶ Como decidiram que o festejo ocorreria em torno da temática Paz, sua ideia era representá-la por meio da dança. Ainda disse não ser favorável a esses tipos de comemoração, levando em consideração que toda a escola pública deve ser laica e não deveria reforçar nenhum aspecto religioso. Entretanto, assim como ocorreu para a realização da atividade sobre o carnaval, a professora interrompeu o que havíamos planejado por algumas aulas, para cumprir as exigências da escola.

Desse modo, ainda no mês abril, desenvolvemos com o 4º ano as brincadeiras *estrela* (Foto 9), *caça ao tesouro* (Foto 10) e *polícia e ladrão*. Esta última parecia ser a preferida entre as crianças da turma, visto que era uma das mais pedidas, e elas gostavam de propor várias reconstruções da prática. No dia 17 de abril de 2009, a sugestão dada pelos alunos foi para que primeiro as meninas capturassem os meninos e depois se invertessem nas funções da brincadeira. Assim, as meninas, quando estiveram como polícia, agarraram os meninos, como nos mostra a Foto 11, não bastando apenas encostar, para insinuar, literalmente, que estavam presos.

⁴⁶ Comemoração que foi realizada na Escola “Experimental de Vitória/UFES”, no dia 8 de abril de 2009, ocupando o horário antes do recreio.



Foto 9 — Estrela



Foto 10 — Caça ao tesouro



Foto 11 — Polícia e ladrão

Observamos que as aulas foram se organizando contemplando uma estruturação metodológica baseada nos seguintes momentos: explanação e discussão dos objetivos, das atividades e dos procedimentos da aula, realização das atividades e reflexão sobre a tarefa desenvolvida, com perspectivas para as aulas seguintes. Trabalhando dessa forma, sem desconsiderar os ordenamentos *estratégicos* da instituição, buscamos, *astuciosamente*, os *usos* cotidianos. Desse modo, a proposta da Educação Física foi ganhando maior visibilidade à medida que fomos cada vez mais nos envolvendo com as práticas educativas construídas. Destacamos: a participação efetiva da maioria das crianças no decorrer das atividades; a utilização de outros espaços, além da sala de aula e das quadras; as intervenções problematizadoras do conhecimento, tanto pela professora Lilian quanto pelos alunos; e a valorização dos saberes dos alunos, assim como a produção de novos conhecimentos *com* o cotidiano da Escola “Experimental de Vitória/UFES”.

Nesse sentido, a professora de Educação Física, como uma mediadora do processo de aprendizagens, passou a sempre retomar, em seus diálogos com as crianças, como descrevemos a seguir, a proposta que estávamos construindo, facilitando a aproximação delas em relação à temática:

A gente tem trabalhado a fim de conhecer um pouco mais sobre jogos e brincadeiras e brinquedos. Nós estamos fazendo algumas pesquisas, procurando algumas informações, sobre jogos e brincadeiras presentes em nosso cotidiano, nossa cultura, ou seja, como eles aparecem e como é essa questão no nosso dia a dia. Então vou recapitular. Primeira coisa: vocês, que são pessoas que vivem nessa cultura, fizeram um levantamento das brincadeiras que vocês gostam e das que vocês mais brincam. Depois fizemos as pesquisas com os pais, ou com alguém da comunidade, mais velho que vocês, perguntando quais as brincadeiras que eles brincavam em sua infância. A partir daí fizemos aquele quadro [*brincadeiras infantis*], onde a gente está vivendo um pouco todas essas brincadeiras. Depois a gente foi à biblioteca, identificamos lá alguns jogos e brincadeiras e onde estes se manifestam (PROFESSORA LILIAN, 5-5-2009).

O papel da professora era, então, mais do que possuir e transmitir um corpo de conhecimento e ter a capacidade de controle das aulas, estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina, distinguindo aprender e ensinar como processos humanos e sociais árduos (MORGADO, 2005). Dessa forma, segundo Morgado (2005), o processo educativo é determinado como complexo e diverso, e se caracteriza pelo conhecimento polissêmico e por formas horizontais de cooperação, reconhecendo na diversidade uma enorme fonte de riqueza pedagógica.

Sacristán (2000) aponta que o professor, quando cumpre uma função ativa na escola, é muito decisivo na concretização dos conteúdos e dos significados dos currículos, configurando-os a partir de sua cultura profissional. Desse modo, a prática cotidiana, de fato, tende a ser guiada por esquemas teóricos e práticos dos professores *praticantes* que se concretizam nas tarefas escolares as quais sustentam as ações pedagógicas. Ainda que alguns educadores atuem de modo a reforçar as dinâmicas escolares hegemônicas, a implicação da perspectiva prática leva os sujeitos a submeterem as suas ações à reflexão, compreendendo a forma de transformar essas práticas cotidianas no contexto de sua autonomia.

Os alunos também se tornavam *sujeitos praticantes* muito importantes no desenvolvimento curricular, ao se mostrarem envolvidos com a proposta de *Jogos e*

brincadeiras. Exemplo dessa autonomia dos alunos pode ser observado no próximo extrato do diário de campo:

[...] como a professora Lilian estava resolvendo outra situação, os alunos que jogavam a queimada organizavam suas próprias regras e permaneciam na atividade. (Re)construíram as regras de forma que o jogo se tornou contínuo, ou seja, o jogo ficou muito mais longo, pois quem já havia sido queimado, se conseguisse queimar alguém da equipe adversária podia voltar para o campo de sua equipe (DIÁRIO DE CAMPO, 19-3-2009).

Diante dessa configuração que se constituía, e desconstituía, *com* o cotidiano da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, simultaneamente à realização das aulas que estavam em andamento, começamos a elaborar como seria a aula de exibição dos quadros do Bruegel e do Portinari. Ao final da aula do dia 14 de abril de 2009, a professora Lilian disse que estava pensando em utilizar a sala de informática para tal aula, mas precisava procurar as imagens a fim de montar a apresentação a ser projetada. Porém, por conta dos feriados e de alguns imprevistos⁴⁷ na rotina da escola, só conseguimos nos organizar no dia 27 de abril de 2009.

Nesse dia, pela ausência de internet na escola, fomos até o CEFD pesquisar as imagens dos quadros para a elaboração do material que pretendíamos apresentar para o 4º ano naquela semana. Por um *site* de busca, e tendo como referência as obras apresentadas por Santa Rosa (2001), copiamos as imagens em um arquivo (ANEXO C) e voltamos para a escola. Na sala dos professores, preparamos todo o material. A professora Lilian, conversando com a professora de Informática, decidiu utilizar a sala de vídeo ao invés do laboratório de informática, com receio do comportamento dos alunos na presença dos computadores. Para isso, reservamos, para a aula seguinte (dia 28 de abril de 2009), além do espaço, todo o equipamento necessário para a projeção, ou seja, o *notebook* e o projetor, com a própria professora de Informática.

⁴⁷ Os professores do sistema de ensino municipal de Vitória, durante o primeiro semestre de 2009, fizeram protestos, assim como foi anunciado no mural da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, “*Em respeito à deliberação de um colegiado; respeito pela valorização da qualidade de nosso trabalho; crise se resolve com bônus para o legislativo e sacrifício da Educação e outros funcionários; ponte, avenidas, praças fazem parte do PROGRESSO, mas Educação é a base do progresso. Nem tudo que se enfrenta pode ser modificado, mas nada se modifica até que o enfrentamos*” (Texto do mural da sala dos professores, 28-4-2009, grifo do autor). Esse protesto acarretou em alguns dias de paralisações na Rede de Ensino Municipal e reduções das cargas horárias de atendimento das escolas (movimento chamado de Tartaruga). Porém, é bom frisar que a professora Lilian não aderiu ao protesto e fez paralisações apenas quando todos os professores da Escola “Experimental de Vitória/UFES” aderiram. Para isso, eram realizadas reuniões periódicas a fim de saber as decisões dos professores da escola perante o movimento mais amplo.

O material que preparamos consistia em um arquivo, tipo Apresentação do Microsoft Power Point, construído a partir da imagem de quadros de pintura que pudessem ajudar na compreensão da relação dos jogos e brincadeiras com cada contexto e cada época, conforme a própria professora Lilian explicou na aula:

Hoje nós vamos trazer para vocês algumas imagens de pintores famosos que remetem um pouco sobre jogos e brincadeiras, em variadas épocas. Então é isso que gostaríamos que vocês prestassem atenção e observassem. Nós vamos observar o jogo e a brincadeira retratada e a data de pintura do quadro (PROFESSORA LILIAN, 5-5-2009).

A observação é que a aula não pôde ser realizada no dia 28 de abril de 2009, como planejamos, pois nem a professora de Informática⁴⁸ havia conseguido montar o equipamento na sala de vídeo e nem o 4º ano se encontrava na escola. A turma havia saído para uma visita ao Palácio Anchieta,⁴⁹ por conta do Projeto de Turismo. A professora de Educação Física relatou que não havia sido avisada com antecedência e por isso o seu horário estava todo desconfigurado, de modo que já havia dado duas aulas para o 5º ano, por exemplo. Ressaltou que “Poderiam ter avisado...” (PROFESSORA LILIAN, 28-4-2009).

Foi a segunda vez, em menos de uma semana, que a turma do 4º ano realizou visitas externas. No dia 24 de abril de 2009, ou seja, na aula anterior, já não havia tido aula de Educação Física devido a uma visita dos alunos ao Projeto Tamar, em Regência, município de Linhares (ES).

Diante de tantos imprevistos, só conseguimos agendar a sala de vídeo e todo o equipamento novamente para o dia 5 de maio de 2009. Nesse dia, para que a aula não fosse atrasada, ainda lembramos à professora de Informática que ela precisaria montar o equipamento na sala reservada.

⁴⁸ Nesse dia, a professora de Informática estava resolvendo o problema da ausência de internet com o Núcleo de Processamento de Dados da UFES (NPD-UFES).

⁴⁹ Sede do Governo do Estado do Espírito Santo.



Foto 12 — Aula na sala de vídeo

Ao iniciar a projeção, como aparece na Foto 12, as crianças pediram que a luz fosse apagada. A projeção começava pelos quadros de Portinari. A professora Lilian, a cada imagem, detalhava a atividade que estava sendo retratada, para que as crianças compreendessem, assim como a data do quadro. Em algumas outras, ela fez o exercício, junto com as crianças, de discutir outras formas de realização daquelas atividades, questionando se já havíamos feito algo parecido em nossas aulas e se elas conheciam as brincadeiras apresentadas a partir de outras referências diferentes, por exemplo, por outro nome. Assim, foi em *Meninos soltando pipas* e *Menino com pião*, de Candido Portinari. Especialmente, em *Meninos soltando pipas* (ver Foto 13), os alunos identificaram pipa, por exemplo, como papagaio e caixote, e contaram sobre suas vivências com o brinquedo.



Foto 13 — Meninos soltando pipas, Cândido Portinari
Fonte: Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/abertura.htm>>. Acesso em: 27 out. 2009.

Os alunos, entusiasmados com a proposta da aula, comentaram sobre os respectivos quadros e tiraram suas dúvidas a respeito das brincadeiras que apareciam. Para ajudar em possíveis relações com os jogos e brincadeiras coletados nas pesquisas feitas com a turma, a professora Lilian trouxe o cartaz *Brincadeiras infantis* e o fixou ao lado da projeção, como notamos na Foto 12, a fim de auxiliar na compreensão das crianças.

Os quadros *Meninos pulando carniça*, de Orlando Teruz, e *Jogos Infantis*, de Bruegel, também despertaram bastante curiosidade nas crianças, pois apresentavam brincadeiras que elas não conheciam, apesar de algumas terem aparecido nos resultados das pesquisas feitas com os adultos. Especificamente no quadro de Bruegel, a professora Lilian enfatizou a data de 1560 e o fato de ele

retratar 84 jogos e brincadeiras. Muitos deles até hoje são realizados. Ao final da projeção, como tarefa, pedimos que as crianças anotassem a maior quantidade de brincadeiras que conseguissem identificar em *Jogos Infantis* e nos entregassem.

Como é possível notar no diário de campo e nas Fotos 14 e 15, as crianças



Foto 14 — Observação do quadro *Jogos Infantis*

se envolveram na tarefa proposta de observar o quadro do Bruegel, utilizando o cartaz *Brincadeiras infantis* como apoio:

As crianças se empenharam em fazer a atividade proposta, pois parecia um desafio para elas identificar as atividades retratadas no quadro e associar a um nome de brincadeiras que já conheciam. O cartaz *Brincadeiras Infantis*, construído anteriormente, ajudou bastante na constituição dessa relação (DIÁRIO DE CAMPO, 5-5-2009).



Foto 15 — Aluna reconhecendo as brincadeiras do quadro

Essa situação evidenciava que os alunos, de forma responsável, também desempenharam o papel de quem detém e socializa o conhecimento. O acompanhamento e observação do 4º ano apontou que, ao se sentirem seguros e valorizados em seus saberes, os alunos participavam cada vez mais dos momentos

de aula, sugerindo encaminhamentos, arriscando palpites e trazendo novas informações.

Como aparece descrito do diário de campo, estabelecida a relação com os quadros de artes, especificamente com *Jogos Infantis*, a partir das anotações dos alunos ao observá-lo, nas duas aulas que seguiram, procuramos nos concentrar em discutir e experimentar as atividades que mais apareceram: *carriça*, *cabo de guerra*, *cadeirinha* e *balança caixão*:

Em sala, a professora Lilian levou as anotações das brincadeiras feitas pelos alunos no dia anterior, para discutir com eles o que apareceu a partir dos quadros projetados: *bambolê*, *carriça*, *cabo de guerra*, *cavalinho*, *cadeirinha*, *pião*, *balança caixão*, *belisco*, *bolinha de gude*, entre outras. A partir disso, a professora propôs que, nesta aula, como foram as brincadeiras que apareceram com maior frequência nas anotações das crianças, e também eram rápidas, fosse feita a *cadeirinha*, *cabo de guerra* e o *balança caixão* (DIÁRIO DE CAMPO, 7-5-2009).

Como eram atividades que as crianças pouco vivenciavam em seus cotidianos, a professora precisou apresentar as respectivas condições e dinâmicas, adaptando algumas dessas para as suas possíveis realizações na aula de Educação Física. Assim, a primeira atividade realizada em aula foi o *cabo de*



Foto 16 — Cabo de guerra

guerra, porém, antes do início, a professora Lilian (7-5-2009) deu algumas recomendações: “Não pode ficar sentado no chão. Não pode soltar a corda quando estiver sendo puxado, senão o outro vai cair. Vocês devem segurar a corda até ultrapassar a linha de limite”. Após algumas rodadas iniciais, as crianças notaram que o tênis estava escorregando em contato com o piso da quadra e, por isso, algumas delas resolveram tirar, como podemos ver na Foto 16, aumentando a resistência para a equipe contrária. Outra observação também possível de notar

nessa imagem é a configuração das equipes que era muito heterogênea, tanto em relação aos gêneros quanto em relação aos alunos mais habilidosos. Os alunos que, geralmente, ficavam juntos em outras atividades, nesta permaneceram em equipes diferentes, o que gerou um equilíbrio das forças.

Como não restou tempo para a execução das outras duas atividades planejadas, a professora combinou com a turma que elas seriam feitas na aula seguinte. Com isso, no dia 8 de maio de 2009, a professora iniciou a aula com a *cadeirinha* (Foto 17). Para a realização da atividade, dividiu a turma em trios e deu informações fundamentais a respeito de como as crianças deveriam posicionar os braços para não se machucar. Assim também procedeu na *balança caixão* (Foto 18).

A proposta, naquela aula, era que a turma vivenciasse as atividades sem o intuito da competição. Dessa forma, enquanto os alunos experimentavam as atividades, a professora Lilian foi dando instruções e, quando necessário, acertando os movimentos, as pegadas das mãos, entre outras, evitando que alguém se machucasse.



Foto 17 — Cadeirinha



Foto 18 — Balança caixão

Com a intenção de dar ênfase às brincadeiras com brinquedos, discutidas com base no cartaz *Brincadeiras infantis*, naquela semana, a professora avisou à turma que cada aluno trouxesse um brinquedo de casa. Posteriormente, a nossa intenção era apresentar os brinquedos construídos com materiais alternativos com os quais as crianças possuísem pouco contato, de acordo com as evidências, com o decorrer da proposta foram mostrando.

Entretanto, no dia 12 de maio de 2009, com toda nossa expectativa para saber quais os brinquedos as crianças trariam, poucas foram as que se lembraram de trazer: “Tia esqueci o meu!”. Como só apareceram cinco brinquedos, no universo de 25 crianças, a professora Lilian, sem muitas opções do que fazer, pediu que quem havia trazido compartilhasse com os outros colegas: “Vocês vão pegar os brinquedos que trouxeram, sentar em grupos aqui fora para poder vivenciá-los. Quem não tem, com certeza, vai brincar com o outro colega” (PROFESSORA LILIAN, 12-5-2009).

Os alunos se dividiram, dessa forma, basicamente, entre o grupo com o *bafo*, as *bolinhas de gude* e o *jogo Detetive*. Estabelecemos relações com todos os grupos, observando as suas práticas, como aparece descrito no trecho do diário de campo:

Alguns meninos levaram bolinhas de gude e conseguiram dividir com alguns outros que não levaram nada. Apesar de possuírem bolinhas de gude, não sabiam muito bem como jogar, por isso não conseguiram dar continuidade à atividade. Nós não fizemos nenhum tipo de intervenção nas atividades produzidas a partir dos brinquedos. Mesmo percebendo que as crianças, por exemplo, não sabiam jogar as *bolinhas de gude*, não intervimos a fim de desconstruir o entendimento do que eles tinham daquele jogo, enquadrando-os em algo já instituído. Como tínhamos a intenção, no planejamento de, em um próximo momento, rememorar alguns brinquedos específicos, sendo um deles a *bolinha de gude*, a intervenção foi dispensada. [...] os meninos que jogavam *bafo*, me explicaram que compravam aqueles tipos de figurinha na banca e costumam brincar a *vera* ou a *brinca*. A *vera* são obrigados a passar a figurinha em jogo quando o outro colega a consegue virar; já a *brinca* não tem essa obrigatoriedade (DIÁRIO DE CAMPO, 12-5-2009).

O que pudemos perceber, até mesmo no trecho anterior, é que tanto no *bafo* quanto na *bolinha de gude*, muitas regras são estabelecidas pelas crianças de acordo com suas evidências e circunstâncias. Por exemplo, elas determinavam suas regras para tais jogos conforme as condições da situação de cada participante naquele *espaçotempo*, quase sempre dificultando a perda de suas apostas, tanto das bolinhas quanto das figurinhas.

As crianças que estavam jogando *bafo*, a cada nova rodada do jogo, as vezes com a entrada um novo participante, renovavam suas regras e discutiam as mesmas durante o próprio jogo. Assim, repensavam e reconstruíam os tipos de batidas, o que podia e o que não podia, as possíveis interferências do clima e de elementos naturais (como vento), entre outras condições (DIÁRIO DE CAMPO, 12-5-2009).

Ao final da aula, a professora Lilian evidenciou que os brinquedos levados não proporcionavam deslocamentos às crianças: “São todas paradinhas...” (PROFESSORA LILIAN, 12-5-2009). Essa foi uma questão sobre o qual conversamos e decidimos evidenciar ao apresentarmos os brinquedos produzidos com materiais alternativos, na próxima aula. Esses brinquedos pertenciam à Escola “Experimental de Vitória/UFES” e haviam sido produzidos por outros professores em outros projetos. Separamos e ajustamos todos eles para que fossem utilizados no dia 14 de maio de 2009. A intenção era que os alunos do 4º ano tivessem contato e experimentassem brinquedos com os quais eles não convivem em seu dia a dia, como foi explicado pela professora no início da aula:

‘Na nossa última aula, vocês brincaram um pouco com brinquedos que vocês costumam usar no dia a dia. Mas vocês costumam brincar de pé de lata? De amarelinha? De peteca? De corda? De bilboquê? De gol?’ (PROFESSORA LILIAN). As crianças, diante das opções dadas pela professora, responderam que não. Então, ela prosseguiu: *‘Todas essas brincadeiras, ou a maioria delas, estavam também naquele quadro que nós analisamos com as brincadeiras. Elas representam brinquedos de crianças de uma outra geração, anterior a vocês. Não existiam essas opções que existem hoje por causa da tecnologia. Os brinquedos foram ficando diferentes’* (PROFESSORA LILIAN, DIÁRIO DE CAMPO, 14-5-2009).

Complementando as informações iniciais, a professora pediu que as crianças tivessem cuidado com todo o material, visto que eram de uso comum e haviam sido construídos em outros momentos na própria escola. Avisou também que, na quadra, iria separar a turma em grupos, para que todos pudessem passar em todas as estações organizadas com os materiais. Logo ao chegar



Foto 19 — Bolinha de meia

à quadra, os alunos foram se dividindo nas estações e se familiarizando com os respectivos *novos* brinquedos e brincadeiras: *bilboquê*, *bolinha de meia* (Foto 19), *corda* (Foto 20), *pé de lata* (Foto 21) e *peteca*.



Foto 20 — Corda

Nessa aula ficaram evidentes algumas limitações motoras das crianças do 4º ano. Muitas delas não sabiam pular corda. Mesmo que tenhamos passado pelas determinadas estações a fim de ensinar as crianças como usar os brinquedos, onde sentiam mais dificuldades, que foram o *pé de lata* e a *corda*, elas evitavam a prática.

A grande quantidade de materiais utilizada associada com as intervenções, extremamente pertinentes e necessárias, facilitou que os alunos se apropriassem dos usos dos brinquedos e não se dispersassem das atividades. Apesar de os alunos terem sido bastante cuidadosos com os materiais, como foi pedido, devido à fragilidade os brinquedos, constituídos com barbantes, principalmente, os pés de lata e os bilboquês, precisaram ser reajustados a todo instante.



Foto 21 — Pé de lata

Mesmo tendo ainda algumas atividades que planejamos para desenvolver, como nos aproximávamos do final do primeiro trimestre letivo, a professora Lilian resolveu fazer uma atividade avaliativa de todo o trabalho pedagógico construído até aquele momento. A sua ideia inicial, evidenciada no planejamento do dia 4 de março de 2009, quanto ao processo avaliativo, era retomar e fazer com que as crianças

reproduzissem, em forma de desenho, as atividades que elas conseguissem associar. Nesse processo, acreditava que o ideal mesmo era tentar fazer com que os alunos registrassem, ao término de cada atividade apresentada, ou ao final de cada aula, pois assim teria possibilidade da construção de um registro completo com todas as atividades trabalhadas.

Contudo, suas ações avaliativas foram adentrando no cotidiano muito além dos momentos a elas dedicados explicitamente. Não havia, por parte da professora Lilian, uma preocupação única com os resultados finais alcançados, mas, sim, em conhecer o progresso dos alunos balizados nos objetivos pretendidos e apresentados à escola (os quais apresentaremos a seguir). Porém, durante momentos de agitação extrema da turma, a professora utilizava a avaliação como forma ameaçadora, na tentativa de diminuir o caos instalado, evidenciando o tipo de entendimento que perpassava o imaginário das crianças, na medida em que a turma ficava quieta.

Assim, na atividade para avaliação planejada para o dia 4 de março, pudemos perceber que esse imaginário se confirma no fazer cotidiano. Entretanto, a professora Lilian criou mecanismos de *uso* que lhe permitiram, dentro do espaço da escola, reduzir os efeitos desse imaginário. Para a escola, era obrigatório o preenchimento de uma ficha individual, referente a cada aluno, na qual ficava registrada a verificação do rendimento escolar de acordo com os objetivos e competências a serem alcançados pelas disciplinas. Perspectiva que não escapava do caráter burocrático que certas tarefas escolares assumem, sem um compromisso com as possibilidades reais de efetivação ou com as singularidades de cada situação.

Nessa tentativa, a avaliação foi dividida em dois momentos: no primeiro momento, faríamos, juntamente com os alunos, uma análise das aulas de forma geral, e, no segundo momento, as crianças fariam registro, em forma de desenho, da atividade que mais gostaram de conhecer durante o trimestre.

Para o primeiro momento da avaliação, como forma de analisar as aulas, a professora Lilian, junto com os alunos, retomou os objetivos da ficha avaliativa, lembrando que estavam estudando as brincadeiras infantis, incluindo, além de brincadeiras, jogos e brinquedos:

‘Vocês lembram qual era o conteúdo que a gente está aprendendo? O que a gente está estudando em Educação Física?’ (PROFESSORA LILIAN). Um dos alunos respondeu, em meio ao silêncio da turma: ‘Brincadeiras infantis’. A professora Lilian prosseguiu: ‘Isso: brincadeiras infantis. Considerando, brincadeiras, jogos e brinquedos [escrevendo no quadro]. Dentro desse tema, desse conteúdo, e nós já falamos, é uma temática diferente do que aprende em sala de aula. Esse foi o conteúdo que a gente se propôs a estudar e a conhecer nesse trimestre’ (PROFESSORA LILIAN). [...] Explicitando a ficha avaliativa da Educação Física, a professora esclarece os objetivos a turma: ‘Participa das brincadeiras e atividades desenvolvidas nas aulas. Participa? Se o aluno participa, eu vou lá e ponho A: alcançou o objetivo. Tem os outros itens: entende que os jogos e brincadeiras são respostas a determinados estímulos ou necessidades humanas? Identifica jogos e brincadeiras como forma de compreender e apreender o mundo? Recria outras práticas corporais, um novo jogo, uma nova regra? Isso nós fomos construindo no dia a dia das nossas aulas. Nas aulas de análise do quadro, na pesquisa da biblioteca, enfim, na nossa vivência do dia a dia, nas nossas conversas. E dá para o professor dentro dessa ficha avaliar direitinho o que vocês aprenderam sobre jogos e brincadeiras, dentro dos objetivos que foram traçados. Então essa é a parte específica feita para jogos e brincadeiras. Mas tem a outro parte que são as atitudes de vocês durante as aulas. Como ficou essa classificação de vocês durante as aulas. Participa das atividades envolvidas? Sabe ouvir, sabe falar no momento certo da aula? Isso são atitudes que nós avaliamos, tanto na Educação Física como nas outras matérias, porque, às vezes, um aluno, dentro de sala de aula, sabe ouvir, mas na Educação Física não sabe. Pode ser que em cada lugar vocês ajam de uma forma diferente. Essa questão da organização da aula, está falando aqui também: como vocês percebem que uma boa organização melhora as nossas aulas? Estão chegando à quadra e aproximando ao professor para começar a aula? Ou estão dispersos, cada um vai para um lado? Em relação à percepção do tempo, conforme organizamos a aula a gente ganha mais tempo? Se a aula estiver bem organizada, a gente ganha mais tempo? A aula fica maior ou menor? Se a gente chega aqui, gasta uns cinco minutos ou dez dentro da sala, mais dez minutos para organizar, se a aula é de 50 restam apenas 30 minutos [...]. A gente gasta muito tempo com outras coisas: conversa, chamar a atenção toda hora, etc. Então vamos ver... Levanta a mão quem acha que está participando, na maioria das vezes, das aulas. Levanta a mão quem acha que participa às vezes das aulas, de acordo com o interesse. Levanta a mão quem faz a aula com desejo, com gosto. Quem faz a aula desanimado, com pouco vontade? Ou nem faz?’ (PROFESSORA LILIAN, DIÁRIO DE CAMPO, 19-5-2009).

As crianças responderam aos questionamentos de forma objetiva para colaborar com a avaliação. A tentativa de diálogos, incentivados pela professora, favoreceu entender que as dinâmicas estabelecidas nas aulas foram suficientes para a avaliação. Contudo, a professora ainda ressaltou para a turma que o ideal seria ter feito uma avaliação ao final de cada aula, mas não deu tempo, e questionou os alunos se havia alguma sugestão a fazer: “E vocês, quais as sugestões que dariam: precisa mudar alguma coisa? O que foi bom e o que não foi?” (PROFESSORA LILIAN, 19-5-2009). Porém, apenas um aluno opinou, sugerindo que as regras das

atividades fossem mais bem fixadas no início da aula e que deveriam ser imprescindíveis que elas fossem respeitadas para o bom andamento da brincadeira.

Para o segundo momento da avaliação, a professora Lilian indicou que cada aluno fizesse um desenho de uma das brincadeiras que havíamos vivenciado durante o trimestre. Além do desenho, as crianças deveriam também escrever o nome das atividades. A única limitação feita à turma foi que não poderia ser desenhado o futebol. A professora ajudou as crianças que não lembravam os nomes das atividades recorrendo ao uso do cartaz *brincadeiras infantis*.

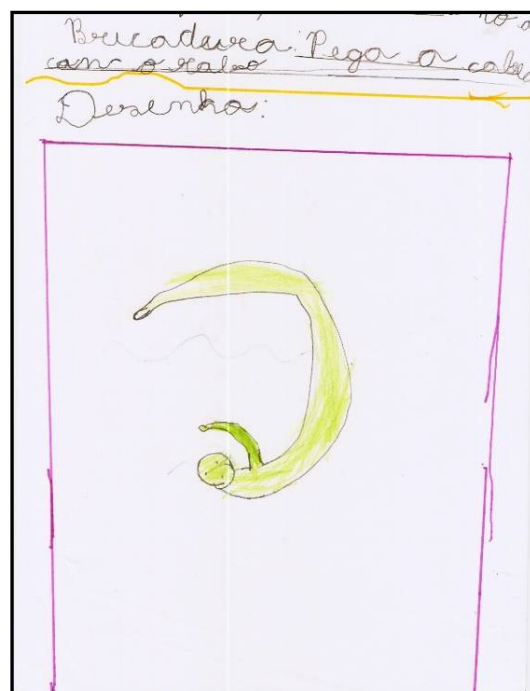


Foto 22 — Registro de *cabeça pega o rabo*



Foto 23 — Registro do *pega-rabo*

Como podemos notar nas Fotos 22 e 23, os registros foram feitos de acordo com as interpretações de cada aluno a respeito dos jogos e brincadeiras. Por isso, ocorreu de uma mesma atividade ser representada de formas diferenciadas. As imagens, no caso, representam as duas brincadeiras

distintas, *pega-rabo* e *cabeça pega o rabo*, respectivamente, apesar de seus nomes parecidos.

Apesar da avaliação, que caracterizaria o término do trimestre, ainda demos continuidade ao conteúdo *Jogos e brincadeiras* por mais duas semanas. Nesse tempo, centramo-nos em finalizar as atividades que já estavam planejadas. Assim, trabalhamos no sentido da produção de jogos e brincadeiras, dando ênfase às situações ocorridas em nosso cotidiano.

Com esse propósito, no dia 25 de maio de 2009, separamos alguns jornais e selecionamos algumas reportagens que trouxessem assuntos cotidianos frequentes,

como violência urbana, saúde e política, que pudessem despertar a produção de jogos ou brincadeiras pelos alunos. Esse material foi utilizado na aula seguinte, na qual o objetivo era relacionar os princípios de algumas brincadeiras com as situações que ocorrem em nosso dia a dia, como é possível perceber na fala inicial da professora Lilian:

Uma coisa que a gente vem falando é que as crianças brincam daquilo que elas conseguem ver ao seu redor. Muitas vezes do que os adultos fazem como trabalho, lazer, ou a partir de outros movimentos. Algumas brincadeiras surgem assim, a partir do que se passa ao redor; a partir das relações estabelecidas entre as pessoas, entre homem e mulher. Tipo assim: polícia e ladrão. Olhando nosso dia a dia, dá para perceber esse tipo de situação: polícia correndo atrás de ladrão, ou ladrão correndo atrás de polícia? Uma brincadeira como polícia e ladrão foi inventada a partir dessas coisas da sociedade, do cotidiano das pessoas e observando que aquela realidade daria para fazer uma brincadeira. Geralmente, as crianças imitam os adultos. Aqui tem um quadro [indicando no livro] [...], em 1827, as crianças já brincavam de cavalinho e chapeuzinho imitando os guerreiros de seu tempo [...]. Isso quer dizer que, naquela época, as crianças estavam fazendo uma leitura da realidade para transformar em brincadeiras [...]. Então, basicamente, a maioria das brincadeiras são criadas a partir de relações sociais, relações do nosso dia a dia. Cada brincadeira tem uma história e, se nós formos analisar um pouco a história de uma época, dá para fazer uma leitura de como foi constituída. A imagem torna-se também uma forma de ler uma realidade (PROFESSORA LILIAN, 26-5-2009).

Dessa forma, a partir das reportagens, separados em grupos, os alunos esquematizaram suas brincadeiras. Dois dos esquemas produzidos estão representados nas Fotos 24 e 25. É interessante que, logo no início da aula, um aluno nos procurou e disse ter criado uma brincadeira depois de ver um filme no final de semana. Inclusive trouxe toda a dinâmica esquematizada em um papel, o que foi, coincidentemente, a tarefa da aula.

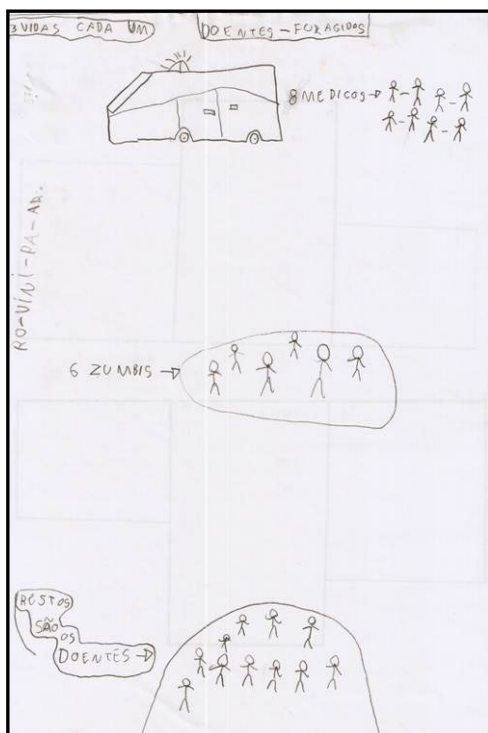


Foto 25 — Esquema de *doentes foragidos*



Foto 24 — Esquema de *pega ladrão*

Como, em certo instante, a turma começou a se dispersar, isto é, começaram a fazer e/ou brincar de outras coisas, a professora Lilian decidiu juntar todos os grupos e fazer com que eles explicassem as atividades criadas. Na dinâmica da apresentação, a professora pediu que um membro do grupo explicasse a reportagem e um outro a brincadeira produzida. Por vezes, ela ainda suscitou alguns questionamentos no sentido de fazer com que as crianças refletissem sobre o que haviam criado. Ao final das apresentações, ao recolhermos os esquemas, as crianças sugeriram que poderiam fazer aquelas brincadeiras na aula seguinte e a professora falou que pensaria na possibilidade.

Nas aulas seguintes, a professora Lilian acatou a sugestão da turma de vivência das atividades criadas, retomando a dinâmica de os próprios alunos comandarem as atividades. Porém, algumas vezes, a professora precisou intervir, como ocorreu em *assalto aos diamantes*, no dia 29 de maio de 2009, para melhor organização da aula:

Como essa é uma brincadeira que foi inventada, nunca brincada, e que as regras ainda não estão todas colocadas, é necessário que, à medida que formos jogando, ir criando para o jogo ficar dinâmico. Por exemplo, não vale trazer todas as petecas de uma vez. Essa já foi uma regra diferente que nós colocamos aqui. Outra coisa, não pode ficar muito próximo à linha. Outra coisa, quando boiar, se tiver outro ladrão correndo pode jogar a peteca para ele e esse pode tentar conseguir chegar até o outro lado. Se boiar, devolve

o diamante e, se não boiar, continua correndo ou jogar para outra assaltante. Agora o que não pode é pegar a peteca e jogar por cima direto da zona do policial [a partir dessa reflexão a professora Lilian induziu as crianças a compreenderem que, nos jogos e brincadeiras, é possível se pensar na adaptação ou mudanças de regras, de acordo com as circunstâncias do desenvolvimento da atividade] (PROFESSORA LILIAN, 29-5-2009).

O fato de a turma ter conseguido concluir essa tarefa também evidenciou que havia entendido a essência da proposta construída, ou seja, os alunos compreenderam que os jogos e brincadeiras, mais do que atividades lúdicas, são construções sócio-históricas e culturais.

Encerramos a proposta pedagógica levando as crianças para soltar pipa no campo de futebol do CEFD/UFES. Foi um momento único para a turma, visto que algumas crianças, certamente, nunca haviam tido aquela oportunidade. Elas mostraram-se muito ansiosas e se envolveram na atividade com muita satisfação e prazer. Combinamos anteriormente que elas deveriam levar a pipa já com a rabiola e algumas delas chegaram a levar mais de uma pipa completa, inclusive com o carretel de linha.

Já no local, informamos que aqueles que não soubessem levantar a pipa sozinho deveriam se juntar em trios, preferencialmente com um colega que não havia levado o material. Nessa configuração, como vemos no Foto 26, pedimos que um segurasse a pipa e se distanciasse, posicionando-se a favor do vento. Enquanto isso, o outro aluno deveria dar o comando para que pudesse puxar a linha, como tentativa de levantar a pipa.

Muitos alunos demonstraram dificuldades e precisaram de auxílio, principalmente, com a organização de seu material. Quando não podíamos atendê-los, por conta de outras crianças, os colegas que possuíam mais facilidade e habilidade prestavam assistência. Contudo, apesar das dificuldades, as crianças consideraram que aquela foi



Foto 26 — Alunos suspendendo a pipa

apenas uma oportunidade de aproximação da turma com a pipa, que foi muito satisfatória, visto que todos haviam conseguido experimentar, inclusive as meninas (Foto 27).



Foto 27 — Aluna controlando a pipa

Diante das experiências mencionadas e da discussão de currículos tecidos *com* os cotidianos, não podemos deixar de apontar o desafio colocado na Escola “Experimental de Vitória/UFES” para tantos professores e alunos que vivem as múltiplas e implicadas redes e nelas criam seus conhecimentos diária e coletivamente. Referimo-nos à grande mistura de práticas e oportunidades em que ora se torna possível compartilhar vivências e saberes cotidianos, ora prevalece a falta de reconhecimento desses processos vividos, surgindo uma infinita quantidade de ações que valorizam somente aqueles supostamente formais, científicos, teóricos. Como considera Girelli (2006, p. 219), “São momentos em que a escola propõe um ‘rompimento’ com as criações e experiências da vida para entrar na ‘sala de aula’, ‘fechar a porta e aprender’ ou ‘exigir’ o que foi ao longo dos tempos institucionalizado como ‘conhecimento’ necessário à humanidade.

Nesse processo de compartilhar as práticas pedagógicas com a professora Lilian, constituído em 58 aulas, sistematizadas em 18 planejamentos, reconhecemos tanto a complexidade, a pluralidade e, ao mesmo tempo, a singularidade das ações escolares cotidianas, quanto ao desafio em buscar soluções para as necessidades.

As ações cotidianas representaram diferentes *maneiras de agir* que se materializam em diferentes *maneiras de pensar*.

Reconhecer a relação compartilhada (OLIVEIRA, 2005) foi essencial no processo, pois possibilitou que os sujeitos significassem o contexto e os objetivos pretendidos, entendendo com mais clareza que também são *praticantes* do processo educativo, admitindo-se como agente problematizador e solucionador.

Nesse cenário, não podemos desconsiderar algumas dimensões específicas, que nos permitiram trabalhar sobre a complexidade do cotidiano do fazer pedagógico que nele interferem e com ele dialogam.

4.1.1 Valores Heterogêneos em Disputa Homogênea

As brigas, intrigas e os conflitos em geral causados pelos alunos nas aulas eram de grande interesse da professora Lilian, como aparece no diário de campo do dia 16 de fevereiro de 2009, visto que esses elementos poderiam possibilitar o estímulo a alguns questionamentos e reflexão de situações geradas, porém ela estava sentindo dificuldades nesse processo:

Hoje a professora Lilian disse que não vê muito problema nos conflitos gerados, pelo contrário, quer que eles aconteçam para poder problematizá-los com a turma, favorecendo na formação dos alunos como indivíduos questionadores. A intenção é fazer com que eles aprendam a refletir (DIÁRIO DE CAMPO, 16-2-2009).

Mas, diferentemente dessa visão, a pedagoga constantemente apontava uma preocupação no controle desses comportamentos das crianças, como podemos notar nas suas recomendações à professora:

Lilian, cada dia você pode colocar uma dupla para te assessorar, porque eles são muito... [fazendo gestos que evidenciava crianças agitadas e que gostava de confusão]. Eles gostam! Hoje eu vou ter um menino e uma menina que vão ser meus assessores para observar e me dizer o que não está legal [dando exemplo]. Sente a turma um momento. Diminui a aula deles e faz todo dia um momento de avaliação: o que foi legal hoje? Por quê? O que faltou às meninas? O que faltou nos meninos? Na aula seguinte, troca e coloca outros, até todo mundo passar pela experiência, porque quando você observa é uma coisa e quando você é observado é outra. Tem aluno ali que é sempre pivô, mas vai ver se ele também estiver fora o restante da turma ainda vai entrar em conflito. Então, coloca um para

observar, depois senta e avalia. Entendeu? Mesmo que você diminua a aula deles. Coisa que eles odeiam. Programa ou, então, para a aula no meio e impõe a condição de que a aula só continua quando a situação for discutida e resolvida. Isso não tem problema, porque eu acho que eles precisam disso (PEDAGOGA DAS SÉRIES INICIAIS, 16-2-2009).

Prosseguindo com as recomendações, a pedagoga continuou:

As turmas estavam muito acostumados com a professora anterior. Elas tinham o projeto com ela e mais as aulas, então ela negociava. Negociava para poder conseguir que eles colaborassem. Eles têm três aulas semanais, então ela sempre fazia duas aulas predefinidas e a terceira era um momento livre. Agora, se eles não colaborassem, não tinha escolha. Isso era com todas as turmas. Era um acordo que a gente tem: os alunos podem escolher a atividade da terceira aula desde que a gente consiga 'andar' com o conteúdo. Eles têm que entender, porque é assim: os meninos gostam de futebol; tem meninas que gostam e tem meninas que odeiam. Quando é outra atividade é a hora que eles chiam. Eles não querem porque é enjoado [...]. Mas, se deixar por conta deles, eles querem bola, bola e bola. Eu falo sempre com todos os professores que chegam aqui: *'Tira a bola, porque a bola é o pivô de monte de situações'*. Igual a qualquer outro material. Às vezes é preferível, em algumas turmas, não ter material e explorar mais a questão do corpo, dos limites que você tem que ter. O que é legal! Eu estava falando agora para o 1º ano, é a questão de você mandar no corpo, porque nós mandamos no nosso corpo e ele só faz aquilo que a gente quer [...]. Quem não sabe se controlar tem que ter alguém para controlar, porque você só faz aquilo que você quer. Ninguém pegou a sua mão e bateu no outro. Agora eles não têm muito controle ainda [...]. É que eu acho que as brincadeiras são superlegais, até pela falta de oportunidade que eles têm de brincar. O problema, não que eu ache que o brincar é ruim, mas as turmas já são conflituosas, então deveríamos colocar alguns limites para os alunos poderem dar uma parada. Por exemplo, quando você coloca um cone já é um limite físico, uma barreira que você deve aprender a lidar com ela e não com o outro. Eles têm dificuldade com isso (PEDAGOGA DAS SÉRIES INICIAIS, 16-2-2009).

Os argumentos da pedagoga fizeram emergir, claramente, alguns mecanismos de controle utilizados pela escola para tentar resolver, em relação aos alunos, os problemas de comportamento e disciplina, falta de envolvimento e resistências às aulas. As aulas livres, por exemplo, como fica explicitado no relato, eram utilizadas por meio de uma negociação com os alunos desde que eles fizessem corretamente as atividades programadas.

O discurso da pedagoga criou uma situação que buscava instituir um campo fechado de poder, exigindo ou criando movimentos a favor do controle dos outros corpos com a pretensão de obter atitudes disciplinadas, contidas, nunca ambivalentes ou questionadoras da ordem estabelecida. Foi possível notar essa preocupação disciplinar da instituição, também, pelo grande número de atas,

registros de reuniões e ocorrências feitas em pastas e livros, assinados pela direção, professores e, dependendo da situação, pelos alunos envolvidos.

Entretanto, fazendo uma apropriação do mecanismo, a professora Lilian utilizou, *taticamente*, ao invés de aulas livres, momentos livres dentro das aulas. Ou seja, o acordo feito, algumas vezes, com a turma era de que apenas um certo tempo da aula seria livre, mas, para isso, precisariam realizar a proposta planejada. Nesse sentido, a ideia de aula livre esteve pautada, assim como aponta Santos (2005), não na intervenção da professora nas atividades realizadas pelos alunos e na possibilidade de eles escolherem as atividades a serem praticadas, mas na relação construída coletivamente, na qual ficaria estabelecida a obrigatoriedade da realização de alguma atividade física.

A professora Lilian considerava a relação estabelecida com os alunos fundamental para o desenvolvimento das aulas e para a solução dos problemas encontrados. Para ela abrir mão de um momento da aula não significava uma perda no desenvolvimento curricular da Educação Física, mas se tornava um momento proveitoso para interação dos e com os alunos. Fomos percebendo que, nesses momentos, os alunos se organizavam e faziam atividades sem a necessidade de intervenção da professora. As meninas geralmente dançavam e os meninos jogavam futebol.

Nessa relação, os momentos livres funcionavam como um forte mecanismo de controle tanto da professora quanto dos alunos. Quando os alunos não participavam das aulas, era retirado o seu direito do momento livre e, por outro lado, se a professora não cumprisse o compromisso estabelecido com os alunos, eles, reciprocamente, se negavam a fazer as atividades planejadas.

Caso tais recomendações apontadas pela pedagoga não dessem certo, a sua última indicação era a retirada do aluno da atividade e a instituição de regras a serem obedecidas para o bom procedimento da aula. Contudo, mostrando sua visão diferenciada em relação às situações conflituosas nas aulas de Educação Física, a professora Lilian rebateu, fazendo a seguinte consideração:

Um pouquinho diferente das atividades de sala, o jogo e outras atividades da Educação Física sempre estão desestabilizando muito nossos alunos [evidenciando que os conflitos e as movimentações consideradas indesejadas são próprios das crianças], porque é questão das habilidades, pois tem umas crianças que não querem mostrar que não sabem fazer as coisas. É questão de gênero também. Então, assim, a aula de Educação

Física é um momento onde essas coisas aparecem muito mais do que na sala de aula. Por exemplo, encostar um no outro já um motivo para conflito (PROFESSORA LILIAN, 16-2-2009).

Apesar dessa apreensão em relação ao comportamento dos alunos e as formas de amenizar situações consideradas problematizadoras, naquele momento de início da proposta no qual nos encontrávamos, essa ainda não era a maior preocupação da professora Lilian, até porque essas situações cotidianas eram imprevisíveis. O seu maior receio era definir como diferencia o foco no trabalho com as turmas, a partir de uma mesma temática. Dessa forma, dedicamo-nos à elaboração sistemática da organização do fazer pedagógico, isto é, do desenvolvimento das atividades de aula e dos objetivos pretendidos, que era uma exigência imediata da escola. A elaboração de objetivos específicos das disciplinas, a cada turma era obrigatória, de modo a preencher a pauta e as fichas de avaliação que seriam aplicadas a cada aluno, ao final do trimestre.

O preenchimento da pauta e das fichas avaliativas com objetivos pretendidos para o ano letivo da disciplina era uma atividade burocrática da instituição, feita pelos professores com certa naturalidade, porém mostramo-nos incomodada com a tarefa, pois precisávamos produzir um documento anual de conteúdos e objetivos, no qual certas regras institucionais deveriam ser seguidas, ao passo que, mesmo que os “Professores [...] [façam] esses planejamentos como a instituição recomenda, [...] esses são transformados em eu cotidiano [...]” (CARRERI, 2007, p. 10). Até porque, segundo Pacheco (2008), não existe uma previsão que trace as coordenadas de intervenção dos atores curriculares, já que a educação é de natureza prática e incorpora intenções, cuja aplicação permanecerá como um processo indeterminado.

Ainda pontuamos algumas ações iniciais que entendíamos como imprescindíveis para o processo educativo e só assim nos dedicamos à sistematização do calendário letivo e dos objetivos do trimestre, como forma de, mais do que organizar as nossas ações, regularizar as pautas definitivas exigidas pela pedagoga. Para facilitar como deveríamos fazer, a pedagoga disponibilizou a pauta de Educação Física do ano letivo anterior, que, inicialmente, ficamos folheando com o intuito de conhecer sua conformação. Naquele momento, precisávamos aproveitar a trajetória inicial que havíamos pensando, no dia 4 de março de 2009, e desenvolvê-la em forma de critérios a serem avaliados, porém a

professora Lilian relatou sentir dificuldades em relação à produção dos objetivos visto a amplitude de conteúdos e formas presentes na Educação Física:

Essa questão dos objetivos da Educação Física, eles são muito soltos, porque a gente pensa também nos conteúdos, por exemplo jogos e brincadeiras. Mas, se você colocar os objetivos na frente, o menino tem que andar, correr, saltar... você tem várias formas de trabalhar isso. Eu estou trabalhando com uma brincadeira... é muito geral, pois poderia ser com outras coisas a fim de atingir o mesmo objetivo (PROFESSORA LILIAN, 9-3-2009).

Nesse sentido, ficamos pressa em delimitar uma sequência de atividades, ao invés de pensarmos na proposta de forma mais ampla. Desse modo, decidimos, por meio de diálogos, que as atividades seriam determinadas de acordo com as respostas da turma a cada aula, e que o mais importante era não perdermos o foco do seguimento central proposto:

— Acho que o essencial, nesse momento inicial, não sei se você faz assim, é ter uma ideia base do que será trabalhado, o que você pretende com isso, e alguns 'lugares' que você pretende passar. Mas não sei se isso é tão linear assim (JULIA, 16-3-2009).

— Isso... Porque algumas coisas têm que ser marcadas. Difícil é definir por quais pontos vamos passar (PROFESSORA LILIAN, 16-3-2009).

Mais à frente, no diálogo, como percebeu que não conseguíamos avançar, a professora Lilian sacou as Diretrizes Curriculares municipais de dentro de uma pasta, na sua bolsa, para mostrar como os objetivos explicitados no documento podem perpassar por toda a prática e de que forma estava tentando aproveitá-los:

Apesar de aqui, no documento, os objetivos estarem divididos, o todo deles perpassa por toda a prática. Até porque a princípio um professor pegava isso [apontando para os objetivos]. Na verdade, começou com aquele grupo de professores da formação entendendo que essa possibilidade era viável, porque selecionar conteúdos, às vezes... [fazendo gestos e expressão de dúvidas e dificuldades]. Eu estou tentando transformar alguma coisa daqui em objetivos de avaliação para minha pauta, a partir do conteúdo *Jogos e brincadeiras*. A dificuldade desse material é entender como diferenciar esse conteúdo e as formas e os objetivos entre as turmas (PROFESSORA LILIAN, 16-3-2009).

Os objetivos do documento apontados pela professora Lilian diziam respeito especificamente ao conteúdo jogos e se organizavam da seguinte forma:

Vivência/construção de jogos em diferentes situações

- Vivenciar e construir jogos individuais e coletivos que favoreçam a prática da interação, de desenvolvimento de situações de tomada de decisão, do jogar com o outro, do respeito às diferenças e da capacidade criadora;
- Favorecer a construção coletiva de criação de regras;
- Compreender as organizações técnicas e táticas dos jogos, vivenciar as formas convencionais do jogo, criar e vivenciar outras possibilidades do jogar;
- Vivenciar jogos que desenvolvam a auto-organização e a organização coletiva;
- Conhecer os jogos praticados em outros países, em outras regiões, por outros povos, a fim de vivenciar e outras possibilidades do jogo conhecido;
- Explorar vários tipos de jogos e possibilidades de vivenciá-los, incluindo as inúmeras diversidades e os lugares sociais possíveis às suas práticas;
- Conhecer os significados culturais atribuídos aos jogos, nos diversos momentos históricos dos povos;
- Perceber as determinações sociais, culturais, históricas e econômicas dos diferentes jogos;
- Vivenciar, compreender, construir e reconstruir as diversas interpretações do esporte, seus conhecimentos científicos, técnicos e artísticos;
- Conhecer as modalidades esportivas em suas diferentes organizações técnicas e táticas e criar outras regras e possibilidades de vivenciar essas modalidades;
- Avaliar as influências da mídia sobre a temática esportes, bem como desvelar os interesses ideológicos subjacentes (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2004b, p.8).

Diante do documento, a professora ostentou que não adiantava só pensar em concepções pedagógicas ou em uma metodologia, pois o mais importante era o momento de estar com os alunos:

Um negócio que se percebe é que não é só repensar em situações, em uma metodologia, em uma concepção, mais importante é estar com os meninos [alunos] naquele momento ali: o que é que um quer e o outro não quer, as brigas, uma dor de barriga, o que não está a fim, a atividade que não dá certo, etc. Isso aí vem tudo junto. O que pesa nesse momento são as experiências mesmo, o que você já fez. E aí sobressai uma atividade que dê para organizar rapidinho (PROFESSORA LILIAN, 16-3-2009).

A professora questionava a respeito das circunstâncias ocorridas na prática pedagógica, figurando que “tudo” ocorre no momento de aula e que, por isso, esta deveria ser, realmente, considerada, “[...] porque é a realidade” (PROFESSORA LILIAN, 9-3-2009). Na aula, para ela, as decisões são sempre do professor em relação à situação do contexto. Apesar dos questionamentos, a professora entendia que precisava entregar algo escrito que formalizasse a sua prática e com isso, baseada nas Diretrizes, apresentou o que já havia começado a escrever: “[...] tem

muita coisa repetida, mas a forma de se colocar depois muda” (PROFESSORA LILIAN, 23-3-2009).

Assim nos empenhamos em fazer o exercício de confeccionar e distribuir os objetivos, tanto com aspectos cognitivos quanto com os atitudinais, ao longo dos trimestres letivos. Dessa forma, quanto os aspectos cognitivos, foram adicionados outros conteúdos, como dança e capoeira, que seriam trabalhados posteriormente. A professora Lilian retificou que os conteúdos e seus respectivos objetivos de avaliação ficavam fechados nas pautas, sem possibilidade de mudanças.

Quanto à construção dos aspectos atitudinais, a professora Lilian confessou que estes eram muito mais fáceis, fazendo algumas considerações:

Uma coisa que eu sempre falo é que a gente não costuma trabalhar isso que a gente coloca aqui [apontando para os aspectos atitudinais] como conteúdo, mas ele deve ser trabalhado não só pela Educação Física, mas também pela Educação em geral. Por exemplo, você fala que tem que trabalhar o companheirismo e a solidariedade, porém eles não são colocados como conteúdos de trabalho. Quais brincadeiras desenvolver, que atividade fazer para trabalhar também esses aspectos? Ele passa a ser também um elemento para ser trabalhado. Igual essa questão das diferenças, é entender o que as crianças têm feito dentro das atividades para lidar com essa questão. Então, para além dos movimentos, é trabalhar esses outros elementos que devem ser observados. Não só ficar preso aos específicos [aspectos cognitivos] da disciplina, como a criança está andando ou correndo, por exemplo. E quando ele está interagindo? Essa compreensão e apreensão do mundo, ela é visível? Porque através do jogo você percebe para além daquele movimento, por exemplo, quais as estratégias que aquele jogo utiliza? É de uma certa realidade, de um certo tempo [...]. (PROFESSORA LILIAN, 23-3-2009).

Desse modo, elaboramos os objetivos com aspectos atitudinais de forma que eles fossem perpassando pelo desenvolvimento do conteúdo *Jogos e brincadeiras*. A intenção era que eles aparecessem dentro do desenrolar das aulas, em meio à dinâmica das atividades realizadas.

Após a organização do material, ele foi entregue à pedagoga que fez algumas considerações e pediu que alguns pontos fossem revistos, como descrito no trecho do diário de campo:

A pedagoga deu algumas sugestões em relação ao que a professora Lilian havia lhe entregado, dizendo que algumas coisas precisariam ser melhores esclarecidas: *‘Oh, vivencia cantigas, expressando distintas emoções, assumindo papéis, descobrindo a harmonia dos movimentos e a musicalidade [lendo e apontando um dos tópicos de avaliação], isso aqui você pode trocar um pouco em miúdos. Eu estou falando para os pais entenderem [...]. Tem ser uma coisa que os pais tenham condições de*

acompanhar e entender. Os meninos também. Assumir os papéis e expressar distintas emoções eu acho que dá para entender, agora descobrir a harmonia dos movimentos... O que você chama de harmonia dos movimentos?’ (PEDAGOGA DAS SÉRIES INICIAIS, DIÁRIO DE CAMPO, 6-4-2009).

O que a pedagoga queria era que fizéssemos uma revisão da escrita e a deixasse mais clara, a ponto de aqueles que não fossem da área de Educação Física conseguir entender, como os pais:

Isso aqui tem que ser muito claro, porque às vezes pode está claro para você, mas para os outro não. Dá mesma forma que eu não estou entendendo algumas coisas. Igual eu fico com Artes, porque tem coisas que é muito específico da área. Para quem é da área consegue entender, mas um simples mortal não vai conseguir entender. É importante que as pessoas entendam, e os pais saibam como o filho está sendo avaliado (PEDAGOGA DAS SÉRIES INICIAIS, 6-4-2009).

Assim, com todos os acertos sugeridos efetuados, os objetivos para o 1º trimestre fixados para o 4º ano foram organizados da seguinte forma:

Objetivos cognitivos:

- a) vivenciar jogos e brincadeiras, e outras possibilidades de praticá-los, experimentando diferentes movimentos locomotores: andar, correr, saltar, trepar, equilibrar, girar... e manipular, lançar, arremessar, pegar, chutar;
- b) movimentar-se procurando estabelecer adequadas relações temporais e espaciais em frente ao grupo e aos objetos;
- c) reconhecer os jogos e brincadeiras como manifestações culturais historicamente construídas;
- d) entender que jogos e brincadeiras são respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas;
- e) identificar jogos e brincadeiras como forma de compreender e apreender o mundo;
- f) recriar outras práticas, um novo jogo, novas regras.

Objetivos atitudinais:

- a) participar das atividades desenvolvidas nas aulas;
- b) colaborar com o professor, sabendo ouvir e falar de acordo com as circunstâncias de cada aula;

- c) reconhecer a necessidade da auto-organização e da organização coletiva para o bom desenvolvimento das aulas;
- d) posicionar-se de maneira responsável e construtiva nas diversas situações utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- e) respeitar as diferenças no desenvolvimento das atividades: habilidade, ritmo, gênero, gosto, ideias...

Contudo, apesar de tal determinação dos objetivos, ainda nos sentíamos muito limitada ao que poderíamos desenvolver com o conteúdo *Jogos e brincadeiras* para além das atividades lúdicas, mantendo a especificidade da Educação Física. Nesse caso, a homogeneidade da proposta acabou nos dificultando à medida que não considerava os acasos, as incertezas e os inevitáveis diálogos *com* o cotidiano que geram as instabilidades que, por tantas vezes, incomodam os professores.

Logo, por mais que reconhecêssemos os contextos homogêneos e singulares presentes na escola, assim como as individualidades e as particularidades de seus sujeitos praticantes, também reconhecíamos a dificuldade em lidar com aqueles elementos. Como foi definido pela professora Lilian, ao questionarmos a real necessidade de construção da listagem de objetivos para o ano letivo: “As escolas, talvez, sempre tenham sido heterogêneas, as formas de lidar com elas que sempre foram homogêneas. A gente fica querendo homogeneizar e acaba transformando isso em um problema, por nunca dar certo (PROFESSORA LILIAN, 1-3-2009).

Segundo Carvalho (2009), o comum para constituição de uma *comunidade heterológica* (ou heterogêneas) se daria pelo procedimento da constituição de redes de subjetividades compartilhadas por meio da proliferação das totalidades, sempre parciais e plurais; pela demonstração de que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade; pela revelação de outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas.

4.1.2 As Meninas!

Algumas alunas,⁵⁰ especificamente, apresentaram resistência à professora Lilian e, conseqüentemente, às aulas de Educação Física. Com isso, encontramos dificuldades na postura descuidada e resistente dessas meninas em relação ao *espaçotempo* de aula e à integração ao grupo:

Mesmo que ‘As meninas’ não se calassem, a professora Lilian tentava falar. Para que elas sossegassem definitivamente, foi preciso que a professora tomasse as cartelas de adesivos de duas delas e dizer que elas só iriam pegá-las depois da aula com a coordenadora pedagógica. Por causa da decisão da professora, ‘As meninas’ não foram para a quadra. Depois desse fato, a turma acalmou e a professora pode falar com mais calma (DIÁRIO DE CAMPO, 12-3-2009).

[...] devido a toda aquela discussão que ocorreu na terça-feira (17-3-2009) com ‘As meninas’, a Professora Lilian distribui uma tarefa específica ao entender que elas não haviam colaborado com a aula passada: *‘As pessoas que receberam essa fichinha [apontando para uma que estava em sua mão], é para fazer um texto, pensando no que aconteceu na última aula: Hoje estou sem Educação Física porque... Deixem a imaginação de vocês ir longe. É para fazer um texto. E nós [referindo-se ao restante da turma] vamos sair. Depois que terminarem podem ir lá [...]’*. ‘As meninas’, exceto uma delas, praticamente não fizeram a tarefa pedida. Confeccionaram, na verdade, mensagens que desafiavam a professora. Nessas mensagens havia desenhos, tanto da professora quanto de outros alunos, nos quais faziam referência à figura de capetas. Além disso, diziam que odiavam a professora Lilian e que nunca iriam gostar dela (DIÁRIO DE CAMPO, 19-3-2009)

‘As meninas’ foram as últimas a chegarem à biblioteca, eram cerca de 8h10min. Assim que chegaram não quiseram sentar nos lugares restantes pois queriam se sentar todas juntas, na mesma mesa. Depois de algumas reclamações e acordos com outros colegas, conseguiram sentar todas em uma mesma mesa [...]. Como apenas duas de suas integrantes estavam interessadas em fazer a tarefa, as outras não faziam questão de prestar atenção e preferiam fazer outras coisas. Elas não conseguiram concluir o exercício (DIÁRIO DE CAMPO, 23-3-2009).

Em certo momento, alguns meninos que estavam jogando na quadra, vieram reclamar que uma das ‘As meninas’, como eles mesmos disseram, estava *ababacando* a atividade. Mais à frente, mais uma vez, a mesma menina atrapalhou a atividade dos restantes dos alunos e foi aí que decidimos tirá-la da aula. A professora Lilian pediu para a aluna se afastasse do jogo dos meninos e fosse fazer uma outra coisa em um outro espaço escolar, pois, por ora, não a levaria para a coordenação visto que ela precisava entender que sua ficha já estava muito grande e aquela situação só poderia piorar a situação dela dentro da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 7-4-2009).

Hoje ‘As meninas’ pediram para ensaiar uma coreografia que apresentariam no aniversário da professora regente, porém a professora Lilian falou que só as liberariam após a realização da atividade da aula [...]. Porém, enquanto a turma realizava a atividade, algumas delas tentavam ligar o aparelho de

⁵⁰ Um grupo específico, composto por sete meninas, a quem, nas descrições do diário de campo, e neste momento do texto, nos referimos como “As meninas”.

som para ensaiar [...]. Após a atividade, a professora Lilian liberou para que o momento final da aula fosse livre. A maioria dos meninos quis jogar futebol, algumas meninas jogaram basquete e 'As meninas' continuaram tentar a ensaiar. A professora Lilian confessou estar sem paciência e que não queria perder tempo chamando a atenção e por isso preferiu não falar nada perante os comportamentos delas: *'Você viu onde elas estavam? Acabaram de sair da sala da diretora. Levaram uma ladainha, mas parece que não adianta'* (DIÁRIO DE CAMPO, 30-4-2009).

Os pequenos fragmentos do diário de campo demonstram o quanto a relação com "As meninas" esteve atravessada por desentendimentos e aborrecimentos; demonstram a resistência das alunas em acompanhar as propostas dentro das determinações apresentadas pela professora Lilian.

Podemos apontar que essa relação se agravou, principalmente, a partir da aula do dia 17 de março de 2009, quando "As meninas" se exaltaram e foram debochadas, porque a professora havia deixado um dos alunos ir ao banheiro. O comportamento delas fez com que a professora Lilian, na aula seguinte, destinasse a elas uma tarefa, afastando-as da atividade em quadra. Na tarefa, "As meninas" deveriam construir um texto, cada uma, refletindo a partir da seguinte proposição: "Hoje eu estou sem aula de Educação Física porque...". A intenção da professora era que "As meninas" pensassem, principalmente, no comportamento que haviam tido na aula passada, tanto em relação a ela quanto aos outros alunos. Entretanto, apenas uma das alunas fez a tarefa da forma prevista, as outras fizeram textos que hostilizavam, principalmente, a professora de Educação Física nos textos e nos desenhos. Tais registros foram entregues à pedagoga, mas nenhuma providência foi tomada.

Daí em diante, "As meninas" continuaram a não participar das aulas, a ficar tumultuando e a desrespeitar os colegas e a professora, o que fez com que ela demonstrasse sua falta de paciência e frustração perante o descaso instalado em relação às tarefas escolares. Assim, no dia 7 de maio de 2009, a professora Lilian resolveu impor algumas condições aos alunos, para as aulas de Educação Física:

Antes de se dirigir à quadra, a professora Lilian fez uma observação em relação a 'As meninas', afirmando que, quando não faziam as aulas, ficavam tumultuando: *'Tem umas meninas aí que toda aula, de um tempo para cá, estão querendo ensaiar, mas outras aulas que eu peço para fazer primeiro as atividades, não fazem, por exemplo, a aula que fizemos o pique-rabo. São exatamente as meninas que querem ensaiar. Então, se nós não cumprirmos uma tarefa, como vamos fazer a outra? Eu sempre peço para fazer que vai sobrar um tempinho'* (PROFESSORA LILIAN). 'As meninas' reclamaram que o tempo que sobrava era muito pouco e a professora Lilian

respondeu dizendo que ali era aula de Educação Física e que seria daquela forma, caso contrário, deveriam achar outro horário para fazer os ensaios: *'E outra coisa, aluno que não fizer a aula daqui em diante vai para a lista de ocorrência e vou levá-lo para coordenadora. Ela já me falou que não permite mais que ninguém fique sem fazer aula [...], porque é muito chato para os colegas. Quem não faz está matando aula e lá não é lugar de matar aula, não. Quem quiser matar aula vai ter que ir para outro lugar, porque, se eu fico deixando, daqui a pouco eu quem sou chamada a atenção [...]'* (PROFESSORA LILIAN). Com isso, ficou decidido que 'As meninas' só iriam ensaiar quando sobrasse um tempinho na aula (DIÁRIO DE CAMPO, 7-5-2009).

De fato, percebíamos, a partir das situações ocorridas, que o comportamento imprevisível de "As meninas" alterava, fundamentalmente, o desenvolvimento das aulas e a dinâmica curricular, como consequência. Essa nossa percepção tornou-se clara na aula do dia 21 de maio de 2009, na qual "As meninas" pediram para ensaiar e não participaram da atividade proposta, como é possível ver na Foto 28. Como o desenvolvimento daquela aula foi mais calmo do que de costume nos questionamos, justamente, se foi devido à ausência das meninas:

'As meninas' hoje não participaram da aula efetivamente. Elas ficaram no espaço lateral da quadra ensaiando a coreografia para o aniversário da professora regente, que seria no dia seguinte. Com isso, a professora Lilian posicionou a turma sentada em forma de círculo, distribuiu os bastões e explicou como seria a atividade [Escravo de Jó]. Primeiro ela ensinou a música e depois o ritmo que seria seguido, acompanhado com palmas e posteriormente com o movimento dos bastões. Os alunos presente ficaram muito quietos enquanto a professora explicava como seria o desenvolvimento da atividade. Será que, se 'As meninas' estivessem ali seria daquela mesma forma? Será que a professora conseguiria organizar e dar procedimento às atividades com tanto tranquilidade? (DIÁRIO DE CAMPO, 21-5-2009).



Foto 28 — Escravo de Jó

A ausência de "As meninas" evitou perturbações constantes que influenciavam no andamento das aulas, fazendo com que a professora Lilian precisasse utilizar mecanismos como forma de moderar tais comportamentos das alunas. Nessas situações, a professora, geralmente, proporcionava

questionamentos como forma de fazer com que os alunos refletissem sobre a questão da convivência, do respeito ao outro, das diferenças, da busca de justiça e honestidade para o bom andamento das atividades e, sobretudo, de suas ações cotidianas:

Antes do término da aula, a professora Lilian questionou algumas situações com a turma, a respeito do andamento das atividades: *'Por que a brincadeira não dá certo em alguns momentos? O que faz com que a brincadeira não dê certo?'* (PROFESSORA LILIAN). Alguns alunos responderam: *'A gente!'*. Então a Professora continuou: *'Cada um de vocês. Quem quiser falar levante a mão'* (PROFESSORA LILIAN). Dessa forma, as crianças começaram a falar de algumas situações inusitadas que aconteceram durante a atividade, principalmente, por causa de situações de desonestidades. A partir daí, a professora retomou: *'Vocês estão vendo que, quando a gente age com desonestidade, a gente atrapalha o jogo. A gente não está aqui para ficar julgando uma pessoa. De repente os colegas não entenderam as regras do jogo. Olha só: dentro do círculo só pode entrar componentes da equipe adversária. Quem está defendendo, não pode!'* (PROFESSORA LILIAN, DIÁRIO DE CAMPO, 12-3-2009).

Assim, incentivava que a turma cumprisse as regras dos jogos e brincadeiras realizadas. Porém, quando necessário e considerando a heterogeneidade do grupo, a professora também empregou outros mecanismos de modo a manter o controle e a sua autoridade. A partir de Oliveira (2005, p. 108-109), concordamos que

[...] relações entre professores e alunos nesse ambiente escolar nos indica o quanto são complexas as redes de relações que se tecem em cada escola, entre pessoas com saberes e valores distintos e que atuam sobre a formação dos alunos. A partir dessa multiplicidade, os alunos constroem os seus próprios valores e saberes, de acordo com a forma como formulam sua própria relação com os valores em 'disputa'. [...] percebemos enredamentos entre culturas e valores pessoais [...] que se introduzem nas formas de constituição das relações entre alunos e professoras, entre as próprias professoras, e que criam um desenho singular na vida de cada um, interferindo decisivamente na formação de todos, sobretudo na dos alunos.

A saber de nossos limites, assim como os das crianças, reconhecemos que havia mais aspectos sobre os quais poderiam intervir na constituição de nossas relações com a turma. De modo geral, pressupondo um relacionamento harmonioso e rompendo com uma abordagem de Educação Física que incentiva a competitividade, foram planejadas e desenvolvidas diversas situações tencionando potencializar a capacidade de agir cooperativamente. Assim, a forma a que nos referimos implicou inserir os alunos, privilegiando princípios democráticos, de

maneira que eles pudessem ressignificar as representações de conhecimento com vistas à participação ativa e propositora.

O que pudemos notar, com isso, foi que as invenções cotidianas modificaram não só as ações curriculares, mas também as próprias relações entre professor-aluno, à medida que redesenhavam as práticas dos sujeitos por meio do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas e articuladas.

Assim, os receios presentes em relação “As meninas”, no início do processo de construção pedagógica, foram sendo suprimidos a partir das experiências práticas concretas e intencionais e na medida em que conseguíamos desenvolver alternativas para diversas situações apresentadas. O que se tornou determinante foram as nossas condições, maiores ou menores, de refletir sobre os nossos fazeres, exigindo um maior comprometimento nos aspectos colaborativo e coletivo *com* o cotidiano escolar, mostramo-nos mais envolvida, contribuindo em diversos momentos das aulas, trazendo mais clareza para o desenvolvimento da proposta. Isso implicou compreender que realmente o conhecimento só se realiza a partir de sua *apropriação de uso* ou da ressignificação pelos sujeitos ordinários. É por isso que os conteúdos e métodos propostos nos currículos comuns e prescrições curriculares não representam muito além de meras formalidades. Assim como sugere Oliveira (2005, p. 121):

[...] é preciso que comecemos a entender esses pequenos eventos do cotidiano, não como desvios ou falhas no controle das situações, mas como constitutivos da vida e da dinâmica escolares (e da vida geral) e que, portanto, exigem um tratamento diferente [...] ancorando-os mais na vida real e menos nos elementos quantitativos e organizáveis que dela fazem parte.

CAPÍTULO V

5 SOBRE A *INVENÇÃO DO CURRÍCULO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA*

Os desencontros entre o falado, o percebido e o praticado são cotidianos e concretamente vividos, ainda que no limiar do percebido. São esses desencontros que configuram e dão sentido à prática cotidiana que é, ao mesmo tempo, repetitiva, mimética e inovadora. No vivido, a prática é contraditória, reproduz as relações sociais e, a partir delas, produz outras relações. O pesquisador que estuda o cotidiano tem sua atenção voltada para a tensão reprodução/inovação. Debruça-se sobre o cotidiano na busca do que Martins chama de *resíduos de concepções e relações que não foram capturadas pelo poder, virtualidades bloqueadas* (2000, p. 122). Aí reside a especificidade de um campo de estudos, que busca resgatar resíduos e unificar os sentidos das práticas cotidianas, enfatizando seu caráter transformador [...] (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 38-39, grifo do autor).

Ao assumirmos, como Ferraço (2004b) e Oliveira (2005), que a dimensão do currículo vai muito além das prescrições escritas e formais encontradas nas escolas (como parâmetros e propostas curriculares, livros didáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos), nos concentramos muito mais nos *usos* que desses documentos são feitos e nas criações e relações que emergem das práticas. Dessa forma, o *projeto pesquisa*, sendo um estudo *com* o cotidiano escolar, aconteceu em meio às situações ordinárias, tendo a ver, fundamentalmente, com a dimensão “do praticado” e “do vivido” (CERTEAU, 2008; GIARD, MAYOL. CERTEAU, 2008), ou seja, por entre fragmentos das vidas vividas concretamente. Logo, mostram-se por meio de indícios efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo feito-pensado-falado pelos sujeitos cotidianos em determinados contextos (FERRAÇO, 2008a).

Embora sejam múltiplas, as práticas cotidianas foram pensadas como um número finito de procedimentos, que aplicam os códigos e normas existentes seguindo lógicas articuladas de acordo com as circunstâncias (CERTEAU, 2008). Sendo assim, as *táticas* utilizadas pelos praticantes possuem uma formalidade que lhes é própria, que não permite o desvendamento como totalidade, na medida em

que se desenvolvem no contexto complexo da vida cotidiana, com sua multiplicidade de situações e maneiras de percebê-las. A racionalidade própria das práticas é a de *redes historicizadas* (OLIVEIRA, 2008) pela variabilidade dos acontecimentos a abordar.

Ao defendermos a centralidade nas práticas, buscamos perceber os discursos e ações subjacentes, em uma tentativa de entender as lógicas operatórias dos sujeitos praticantes da escola, especificamente da Educação Física. Assim, compartilhamos, *com* as práticas cotidianas da professora Lilian e com os seus depoimentos registrados, aspectos que nos permitiram compreender os modos singulares pelos quais as práticas da Educação Física foram sendo formadas, percebendo tanto o que se refere ao acesso a saberes formais quanto aos demais saberes e valores presentes nos contextos escolares. Com isso, entendendo as práticas cotidianas como fornecedoras de indícios para a compreensão da complexidade que nelas se formam, e que as formam, demonstramos que, nos constantes encontros e desencontros cotidianos das escolas, há modos de fazer e criar conhecimentos que são plurais, múltiplos, provisórios, dinâmicos, imprevisíveis, e jamais completos. Assim, retomamos a ideia de que os conhecimentos não são criados apenas naquelas oportunidades consagradas pela escola diante de saberes formalizados, mas, ao contrário, surgem a partir das relações e na “[...] multiplicidade de encontros, desencontros, significações, contextos” (GIRELLI, 2006, p. 201).

Assim, diante da multiplicidade e da complexidade de relações que cada sujeito estabelece, surge a necessidade de compreender que existem diversas *redes de conhecimentos* e ainda, que a *tessitura do conhecimento* também se dá *nas redes*; ou seja, cada ser humano está imerso em redes de contatos diversos e diferenciados nas quais cria conhecimentos e também os tece com os conhecimentos dos demais sujeitos. São, portanto, múltiplas as possibilidades de contato, de redes e de surgimento dos diversos saberes que cotidianamente são tecidos, embolados, desmanchados, ressignificados. São ainda incalculáveis as possibilidades de ‘criação’ dos personagens, a partir das redes de conhecimentos que fazem emergir ações, práticas, ‘marcas’ nos currículos que são realizados no cotidiano. Currículos que surgem sempre em movimento, junto ao constante *trançardestrançar* dos conhecimentos nas redes e a partir dos *espaçostempos* da escola, da vida, das relações, dos costumes, das brincadeiras, das famílias, das invenções, dos castigos, dos afetos, das igrejas, dos deslocamentos, das práticas culturais... que em muitas ocasiões (quase todas) sequer podem ser pensados separadamente (GIRELLI, 2006, p. 201, grifo do autor).

Lembrando que não se trata de propor um modelo interpretativo do currículo, visto que acreditamos que qualquer modelo explicativo possa ser limitado às

invenções cotidianas e aos *usos ordinários*, assim como as diferentes influências podem possibilitar “[...] o surgimento de costumes próprios, locais, na maioria das vezes compartilhados, mas que não são uniformes nem definitivos” (FERRAÇO, 2004b, p. 89).

5.1 AS LÓGICAS DAS PRÁTICAS CURRICULARES

A partir de Certeau (2008), pudemos notar que os esquemas de operações escolares possuem lógicas multiformes e fragmentárias relativas a ocasiões e detalhes, insinuados e escondidos, por vezes, nos aparelhos dominantes, que intervêm em um campo que as regula, apresentando-se, assim, em *maneiras de fazersaber* distintas. Os *praticantes*, nesse contexto, por meio de intermediação, acabam produzindo efeitos e ações imprevisíveis, o que Oliveira (2005) ressalta como *rebeldia do cotidiano* devido à impossibilidade do controle.

Compartilhar o cotidiano *com* os sujeitos da Escola “Experimental de Vitória/UFES” e trabalhar, conseqüentemente, com os registros nos permitiram captar algumas dimensões dessa complexidade cotidiana que deram sentido ao processo interativo de aprendizagens, como: a convivência dos valores hegemônicos e contra-hegemônicos nos *espaçostempos* escolares que ressalta o currículo como lugar de disputas; a produção de alternativas curriculares operadas como recurso às múltiplas formas metodológicas de se trabalhar os conteúdos escolares; os desprendimentos e as resistências dos alunos em relação à escola, a professora e às aulas; as tarefas avaliativas e como elas penetram o cotidiano muito além dos momentos a elas dedicados explicitamente; etc. Para isso, partimos das *táticas* que participaram dos propósitos, das metas e dos valores dos atores escolares, e que, por vezes, foram contraditórias entre si, sem poder prever com segurança o resultado das ações escolhidas.

Logo, ainda com base nos registros, estabelecemos a articulação da dimensão cotidiana compartilhada e alguns de seus elementos estruturais intervenientes da Educação Física. Desse modo, os currículos desenvolvidos *com* o cotidiano puderam ser *sentidos* como processos que se constituíram em torno de diversos campos de ação, nos quais múltiplos praticantes incidem sobre aspectos

distintos, como: atividades práticas dos sujeitos dentro e fora das escolas, interligações das histórias desses indivíduos nos contextos de vida, o cotidiano das instituições e uma finidade de outras experiências que constituem, pelas ações praticadas, as redes de conhecimentos das práticas curriculares. Esses campos de ação não se produziram linearmente encadeados. Foram resultado de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade, isto é, “Não são estratos de decisões dependentes umas das outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para determinados fins” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Assim, apesar de os currículos se constituírem por meio de campos de ação, nos quais os praticantes agem de forma distinta, esses campos não guardam dependências precisas uns com os outros visto que atuam de forma peculiar em cada momento.

Com isso, pudemos considerar que os currículos, que se realizaram por meio da prática pedagógica da Educação Física, foi resultado de influências convergentes e sucessivas, coerentes e contraditórias, adquirindo, assim, a característica de um processo complexo que se transformou e se construiu em si mesmo. O não entendimento desse caráter processual poderia nos levar a uma visão estática, a-histórica e linear do currículo.

A complexidade do fazer cotidiano, simultaneamente aos aspectos que nele interferem e com ele dialogam, possibilitou perceber os modos por meio dos quais fomos tecendo os saberes pedagógicos, a indissociabilidade das práticas, dos valores e dos saberes anteriores, assim como a complexidade dos processos de aprendizagem.

Nesse cenário, a condição institucional da escola, como meio estruturado física e socialmente, a transforma em um ambiente decisivo, no qual as tarefas escolares acabam se concretizando (SACRISTÁN, 2000). A escola, como uma força ativa que legitima ideologias, formas econômicas e sociais que lhe estão intimamente associadas, controla indivíduos e distribui o conhecimento, que se converte em um conhecimento para todos, como intenção de pressuposto social. As lideranças escolares hegemônicas, desse modo, apresentam como objetivo a legitimação do tecido social, pela qual se inculcam valores e interceptam interesses de grupos dominadores da cultura escolar. Nesse contexto, o currículo é constituído como uma construção ideológica, representando, de fato, um projeto hegemônico (PACHECO, 2005).

Nessas condições prevalece a falta de reconhecimento dos processos vividos, gerando questionamentos sobre a autonomia dos sujeitos que participam das práticas curriculares, especialmente, dos professores e alunos, supondo que eles pouco podem contribuir para estabelecer metodologias de aprendizagem. Sacristán (2000) ressalta essa discussão argumentando que, em muitos casos, o professor não costuma dominar as “chaves” que explicam a evolução do saber e da cultura e, por isso, fica profissionalmente inerte em frente a esse componente de sua profissionalidade: tendo como função básica a reprodução do saber dependente de agentes exteriores que lhe dão o currículo modelado (livros-texto). Contudo, quando as escolas se articulam com outros grupos sociais, com outros contextos e instituições, por meio das redes de relações formais e informais que ligam seus membros, assumem diferentes *fazeressaberes* na invenção dos currículos realizados (FERRAÇO, 2004b).

Nesse sentido, a perspectiva prática foi uma dimensão que alterou a concepção homogênea estabelecida na escola e explicitou que o desenvolvimento curricular não se reduz apenas às normas institucionais e/ou a sistema educativo administrativo, na proporção que sobressaíram, junto a estas, as *maneiras de fazer* de seus protagonistas. A professora Lilian,⁵¹ atuando como mediadora decisiva dos conteúdos da Educação Física, pressupôs que a “[...] capacidade de modelação que os professores têm é um contra-hegemônico” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabeleceram nas práticas docentes cotidianas foi condição fundamental para entender a realidade e poder estabelecer um seguimento curricular diferente de outros tempos escolares. Assim, diagnosticamos o cruzamento de influências complexas e descontínuas, presentes no cotidiano, que delimitaram os *espaçostempos* de aula.

⁵¹ A professora Lilian apareceu como principal parceira de um saber coletivo, a ela competindo organizar e facilitar as situações de aprendizagem que permitissem aos alunos participarem também dessa construção. Então, apesar de termos compartilhado nossas ações cotidianas na Escola “Experimental de Vitória/UFES”, as decisões imediatas para cada situação de aula ficavam dependentes, principalmente, dos recursos, dos meios e das condições pessoais dela. Por isso, nesse momento, decidimos nos basear, principalmente, em suas *artes de fazer*.

5.2 AS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS ESTÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Levando em consideração, que os professores não escolhem as condições que preferem realizar seu trabalho, não podemos desconsiderar que as suas decisões estão sempre atravessadas pelo contexto da instituição que apresenta normas de funcionamento, marcadas tanto pela administração e pela política curricular, quanto por uma possível tradição aceita. Dessa forma, tivemos as práticas da Educação Física institucionalmente condicionadas pelas funções que a Escola “Experimental de Vitória/UFES” deve cumprir com os indivíduos que a frequentam, assim como pelos meios didáticos, os espaços físicos, os tempos e suas distribuições, o clima de controle, etc. Também podemos considerar que alguns procedimentos institucionais estimados como eficientes e facilitadores de aprendizagens, por exemplo, as chamadas aos alunos no início das aulas e as filas, separando meninos e meninas, para os deslocamentos da turma, foram naturalizados em nossas práticas de forma inquestionável e não problematizada. Para Sacristán (2000), isso ocorre devido à internalização de funções externas da educação, circunstância que explica por que as ações da educação escolarizada são amplas.

Como um exemplo da regulação institucional, podemos dizer, especificamente, que o calendário “festivo” da escola adentrou, de modo incontrolado às nossas construções pedagógicas. Passamos pela comemoração do carnaval, aniversário da escola, celebração da Páscoa, aniversário da professora regente do 4º nos e Festa Junina. Além disso, algumas outras aulas de Educação Física ainda precisaram ser disponibilizadas a outras disciplinas, por conta de visitas externas da turma, sem o aviso prévio à professora Lilian.

A cada festejo promovido, a Escola “Experimental de Vitória/UFES” mostrava-se preocupada com a valorização de trabalhos realizados pelos alunos, que eram traduzidos por exposições, apresentações e/ou comemorações organizadas pelos professores, e isso implicava parar o processo de aprendizagem, que estava em andamento nas disciplinas, para dedicar um determinado tempo às produções temáticas exigidas, ocorrendo uma desconsideração dos processos vividos e valorização daquele supostamente formal.

Não podemos negar, nesse cenário, que as finalidades que se atribuíam e eram destinadas, implícita ou explicitamente, à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabavam, necessariamente, tendo um reflexo nos objetivos que orientavam o currículo da Educação Física. Isso nos faz pensar que a regulação que afeta a instituição escolar, atua, também, como campo imediato das aprendizagens dos alunos. Logo, devemos considerar que o esquema pedagógico apresentado no projeto educativo da Escola “Experimental de Vitória/UFES”, como tentativa de explicar as competências, habilidades, conteúdos, conhecimentos e metodologia pretendida, perpassou de forma determinante pela prática construída.

Nesse contexto, outra situação que podemos notar é que, ao insistir em dignificar os alunos como cidadãos, ampliando as discussões e encaminhando reflexões a partir das ideias as quais inicialmente eram portadores, abrindo as portas à socialização de seus saberes, nós atendemos a pressupostos indicados das Diretrizes Curriculares municipais e da proposta educativa da escola, ao deixar indícios de investimento em uma Pedagogia Crítico-social. Ao evidenciar essas situações cotidianas, demonstramos

[...] o quanto as metodologias, descritas e classificadas pelos ‘experts’ em geral de modo monolítico e estruturado como formas de trabalho ligadas ao tradicionalismo, ao escolanovismo, ao construtivismo, etc., interpenetram-se no fazer cotidiano das professoras, tanto a partir daquilo que elas aprenderam e aprendem formalmente, quanto daquilo que aprendem com suas próprias práticas pedagógicas e com a troca de informações e experiências com colegas (OLIVEIRA, 2008, p. 125).

Entretanto, os parâmetros teórico-metodológicos apresentados, tanto nos documentos da EMEF “Experimental de Vitória/UFES” quanto nas Diretrizes Curriculares municipais, não foram fielmente aplicados, observando a interpretação e adequação às necessidades de aprendizagens dos alunos e às circunstâncias do contexto escolar em questão. Desse modo, os currículos realizados no 4º ano matutino perpassaram, basicamente, pela concretização das funções da própria escola e pela nossa forma particular de enfocá-los diante de um momento histórico e social determinado e para um nível de educação específico. O trabalho pedagógico, dessa forma, relacionou a conexão entre determinados princípios e a sua realização e, por meio da expressão prática, concretizou seu valor, exercendo um

desenvolvimento inter-relacionado, mas não circular e nem linear, de acordo com as funções cumpridas e os modos realizados.

5.3 SOBRE OS NOSSOS *USOS*

Podemos afirmar que somente a partir dos *usos* feitos por nós, *sujeitos praticantes* da ação coletiva de *fazerpensar* — pesquisadora, professora e alunos —, as práticas pedagógicas passaram a ter, de fato, sentido e significado no cotidiano. Incorporamos o *fazer com o cotidiano* como ato importante para assumirmos posições próprias, levando o processo coletivo de *fazerpensar* a caminhos não lineares, nos quais fomos constituindo nossas *invenções*.

Ao nos empenhar nas práticas cotidianas, fomos ressignificando e redimensionando as concepções e as nossas ações conforme as necessidades surgiam. De fato, foi possível perceber que o nosso envolvimento com as ações construídas se alternou ora em momentos muito efetivos ora em momentos mais passivos e introspectivos. Nesse seguimento, os *usos* das práticas ordinárias deram origem, dentre outras ações, à definição do conteúdo *Jogos e brincadeiras*, à seleção dos meios para desenvolvimento das aulas, à escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados nos alunos e às nossas participações em algumas determinações do contexto escolar.

Diante dessa configuração de *fazerpensar* juntos a Educação Física do 4º ano matutino, a professora Lilian ressaltava, em seus discursos, a necessidade de uma articulação dos conteúdos de ensino por meio da criação de uma sistematização coletiva entre os próprios sujeitos escolares, especificamente entre os professores, ou seja, ressaltava a necessidade de planejamentos coletivos. A professora acreditava que essa sistematização poderia ser uma forma de os docentes compartilharem os seus modos de trabalho, além das inquietações, dificuldades e soluções. Seria uma possibilidade para novas reflexões e alternativas para práticas, que pudessem evidenciar, por sua vez, um ponto de partida para novas indagações.

Mesmo que a nossa leitura não seja tão intensa quanto o que indicam os significados dos episódios cotidianos, concordando com Oliveira (2005, p. 128-129), ela nos ajuda a trazer à tona

[...] a riqueza do cotidiano escolar e as 'misturas' que fazem os professores de métodos e técnicas artísticas e de ensino na busca do desenvolvimento de prática pedagógica adequada às suas possibilidades e valores, bem como às de seus alunos. Negligenciar esses fatos, reduzindo o cotidiano a modelos das práticas pedagógicas associáveis aos modelos de escola [...] pressupõe ignorar não só os fazeres reais dos professores, mas também, e sobretudo, todos os saberes de que dispõem e que não se enquadram nos modelos.

A partir dos episódios ordinários, pudemos notar que, nas *invenções* dos currículos (FERRAÇO, 2004b), há, entre os *sujeitos praticantes*, processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem desconsiderados ou subestimados, pois são momentos nos quais os *fazeressaberes*, de fato, são constituídos. Nesses processos espontâneos, os professores exercem suas iniciativas profissionais, fundamentalmente, na estruturação das atividades, a partir da peculiar ponderação, valorização e *tradução pedagógica* que nelas se realizam. Segundo Certeau (2008), são trajetórias aparentemente desprovidas de sentido, à medida que não são coerentes com o espaço construído, mas continuam heterogêneas aos sistemas em que se infiltram e esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes.

De acordo com Sacristán (2000), as perspectivas pessoais dos professores, como suas crenças e conhecimentos profissionais, são dimensões essenciais na resolução dos dilemas percebidos quando decidem as metodologias, os programas de unidades, a seleção de conteúdos, entre outras funções. Ou seja,

As redes tecidas em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares [...]; vividos pelos sujeitos cotidianos, produzem diferentes posturas dependendo das necessidades e/ou interesses pessoais e/ou locais, das histórias de vida, formações valores e intenções (FERRAÇO 2004b, p. 89).

Nesse sentido, se acreditarmos que só conhecemos da realidade o que nela introduzimos, como sugere Ferraço (2008b), ou seja, nossos *usos e invenções*, então nos damos conta de que todo conhecimento produzido foi uma forma de autoconhecimento, à medida que o currículo foi ressignificado a partir de nossa metodologia de pesquisa. Logo, ressignificado a partir de nossas crenças, valores e interesses. Dessa forma, nossas perspectivas culturais, políticas, sociais, econômicas, religiosas, familiares, etc. acabaram por atuar como um filtro

determinante para as nossas atitudes, seleções e definições de critérios ao ponderar e selecionar, assim como improvisar, atividades de aprendizagem, configurando *invenções* singulares. Assim, tendo por base as relações estabelecidas entre os *sujeitos praticantes* do currículo e os diferentes contextos por eles vividos, expressos em suas crenças, desejos, projetos de vida e valores, damos-nos conta, assim como Ferrazo (2004, p. 92, grifo de autor), de que o conhecimento, “[...] não se trata de *problema* ou *dificuldade* de aprendizagem, mas trata-se, sobretudo, de possibilidade e escolhas por determinadas aprendizagens, por determinados conhecimentos”.

Explorando a problemática de *usos*, dos modos de fazer dos usuários, de Certeau (2008), podemos dizer que a escola é transformada pelos professores, alunos e outros sujeitos, por meio de operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos (CARVALHO, 2009), e não apenas a determinação da lei de um “lugar próprio”, pois a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida.

Em nosso caso, a desordem e a instabilidade cotidiana se mostraram como condições favoráveis à transformação, gerando ações alternativas que romperam com a ordem vigente, criando condições propícias para que a auto-organização e o autoconhecimento ocorressem.

5.4 O PESQUISAR COM O COTIDIANO

Toda essa discussão fomentada reforça a impossibilidade de se pesquisar as *maneiras e artes fazer* currículos fora dos *espaçotempos* cotidianos das escolas e dos sujeitos que os praticam. Contudo, ao reconhecermos a importância dessa discussão para o entendimento do currículo, compreendendo que ele se realiza nos múltiplos *espaçotempos* vividos pelos *sujeitos praticantes* a partir de suas negociações, traduções e performances, Certeau, Giard e Mayol (2008, p. 341, grifo do autor) nos alertam para a limitação que se coloca diante de toda e qualquer categoria de análise dos cotidianos e das práticas curriculares neles vividas:

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações, porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram construídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser

feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que se coloca em cena e em ação em fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares. Nesse sentido, a cultura ordinária é antes de tudo uma *ciência prática do singular* [...].

Assim, a forma que cada currículo se configura, em cada *espaçotempo* vivido, é uma expressão representativa muito peculiar em relação ao sistema educativo mais amplo, visto que possui uma dinâmica própria que pode mostrar variações singulares em diferentes instâncias. O cotidiano escolar e os currículos que *com* ele são realizados são ricos em dinâmicas imprevistas, aleatórias, complexas e multifacetadas que caracterizam relações não lineares dessas redes:

É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho dos professores, no pátio de recreio, na biblioteca, na cozinha, no portão): aqueles professores/professoras, alunos/alunas e todos os que circulam pela escola trazem da família, do grupo religioso, da associação ou do sindicato que freqüentam, do time de futebol no qual jogam, do clube onde vão, das fofocas da vizinhança, dos programas de televisão ou de rádio que vêem/ouvem; aqueles outros estão nas leis [...], bem como nas recomendações dos Conselhos de Educação [...]; aqueles ainda que formam as normas criadas por práticas diversas em tempos diferentes, por direções que se sucederam na escola ou nas secretarias; os que existem explicados e afirmados nas publicações que circulam pela escola (livros didáticos, livros de literatura, às vezes, jornais e revistas etc.); por fim, aqueles conhecimentos trazidos por visitantes e convidados eventuais [...]. Todos esses conhecimentos, com sua carga de positividade ou de negatividade, bem como em sua importância relativa, estão na escola e tensionam-se mutuamente (ALVES et al., 2004, p. 19-20).

Porém, Ferraço (2002, p. 142, grifo do autor) ressalta que

Muito embora, de modo direto, não consigamos identificar *regularidades* nesses sistemas abertos, elas existem. *Não são simétricas nem simples*. Não estão nas ações em si, mas nas *abstrações* dessas ações, em suas relações abstratas. O desafio maior ao se trabalhar com esses sistemas não é levá-los a um fechamento [...].

Nesse sentido, não tivemos a intenção, nesse momento, de formular análises determinísticas ou formalizadas. Assim como nos recomendam Certeau, Giard e Mayol (2008), traçamos uma análise combinatória sutil, dando visibilidade a algumas ações e marcas deixadas pelos sujeitos no currículo, trazendo fragmentos das *práticas cotidianas*, das combinações e das relações vividas que colocaram em

evidência o *fazer com*. Dessa forma, os *espaçotempos* caracterizados neste *projeto pesquisa* constituíram uma tentativa de ajudar na compreensão da multiplicidade de cenas que foram cotidianamente criadas, inter-relacionadas e atravessadas mutuamente.

Na busca de entendimento da vida cotidiana escolar, os registros nos serviram mais como contribuição para a compreensão da complexidade que envolve nossos fazeres cotidianos do que para avaliar as posturas adotadas. Acreditamos, assim como Oliveira (2005), que uma classificação dicotomizante e hierárquica serviria muito mais aos interesses da manutenção da desigualdade na relação entre os “saberes científicos” das “autoridades” políticas e intelectuais e os “saberes práticos” dos sujeitos escolares do que a investimentos na melhoria da qualidade — pedagógica e política — dos *fazeres* da escola. É preciso que estejamos atentos aos limites reais das possibilidades que têm os professores de desenvolver as suas práticas, aos constrangimentos e saberes apreendidos nas mais diversas formas, nos mais variados contextos e que interferem nas configurações das ações educativas. A partir desse entendimento, não responsabilizaremos os professores por “tudo” que acontece nas aulas, como maiores responsáveis pelo processo de mudança e aperfeiçoamento das ações educativas. Morgado (2005) sugere que os professores sejam encarados como uma das instâncias de um processo educativo compartilhado.

Logo, a configuração da dinâmica coletiva e compartilhada na Escola “Experimental de Vitória/UFES” com a professora Lilian foi determinada por mil maneiras de desfazer o jogo do outro (CERTEAU, 2008), perpetuadas em um movimento contínuo, entremeado de *táticas* e *estratégias*. Essa dinâmica não se constituiu, exclusivamente, como formas de existência de grupos antagônicos, opostos e distantes, mas como troca de experiências e de discursos, que reconfiguraram constantemente a tensão existente *com* as práticas cotidianas. Ou seja, a constituição da prática pedagógica em conjunto com a professora Lilian implicou um jogo tenso e negociado, momentos de adesão e de resistência, gerando situações de contradições e conflitos que favoreceram a transformação tanto das práticas pedagógicas quanto dos sujeitos. Para Oliveira (2005, p. 131), esse jogo tenso e negociado torna-se fundamental para a formação cotidiana:

Suspeitar do óbvio, dialogar com as surpresas, ouvir o que dizem os erros, as inseguranças e outras formas de expressão de nossos alunos torna-se, nesse sentido, elemento fundamental de nossa formação no cotidiano, pelo cotidiano, para o cotidiano, entendido com espaço privilegiado de nossa prática, inserido de modo complexo e articulado nos múltiplos espaços que o habitam.

Na dinâmica de idas e vindas, ora mais ora menos consciente, o cotidiano escolar também se configurou como *espaçotempo* de formações no qual ocorreram relações com outros sujeitos, com os *saberes e não saberes* e com nós mesmos. Percebemos enredamentos entre culturas e valores pessoais que se introduziram tanto nas formas de constituição das relações entre alunos e professoras, como entre a professora e a pesquisadora que criaram uma configuração singular na vida de cada um. Dessa forma, podemos certificar que a intervenção colaborativa desencadeou modificações na prática pedagógica, na postura dos alunos e da professora Lílian e, sem sombra de dúvidas, nesta pesquisadora, inserindo-nos em um processo de formação em que fomos nos engendrando.

Os alunos do 4º ano matutino, ao participarem e se envolverem nas atividades organizadas para/nas aulas, foram capazes de ampliar e ressignificar os conhecimentos, que, se não chegaram a mudar o contexto, sensibilizaram os olhares e reconstruíram significados, ampliando suas possibilidades de atuação cidadã.

A professora Lilian abriu espaço para o desenvolvimento de atitudes que buscaram investigar a sua prática pedagógica e contribuir na construção do currículo da Educação Física *com* o cotidiano. Dentro das relações tecidas cotidianamente, vimos, assim como suscita Oliveira (2005, p. 134), o quanto é difícil e, algumas vezes, impossível

[...] separar a professora que acredita no seu valor profissional e briga por ele da que defende 'as meninas', e da que usa música como meio de trabalho, reconhecendo-lhe, além do valor estético, um valor pedagógico, ou a que explica o dever de casa ou corrige o trabalho no quadro. Todas são [...] pessoa plural e multifacetada, portadora de valores e de saberes que evidencia todo o tempo na sua relação com seus alunos, muito para além do que se concebe como o professor mero transmissor de conteúdos curriculares. E é com todas essas facetas que ela se forma e aos seus alunos, também nas suas múltiplas faces. É na dinâmica interativa intersubjetiva, conflituosa ou não, dos espaços-tempos cotidianos que se forjam e se desenvolvem as identidades de alunos e também de professores, através da tessitura de suas 'redes de subjetividades' nas relações que estabelecem a partir dos múltiplos e articulados elementos que habitam os diversos espaços-tempos que constituem o cotidiano, com os significados que se lhes podem atribuir em cada circunstância, mediante processos internos e intersubjetivos de negociação de sentidos.

Resgatar acontecimentos e processos vividos, narrar experiências, compartilhar saberes implicou ressignificarmos, também, o cotidiano como espaço de formação, como *espaçotempo* de autoconhecimento (PÉREZ; AZEVEDO, 2008). A partir da prática *com* o cotidiano, tecemos outras configurações para a *pesquisaensino* e, conseqüentemente, para nossa formação, por meio de ações que se apontaram para tessitura de uma cultura escolar que recriou e reinventou as relações escola-universidade pela ampliação de práticas de convivência.

Dessa forma, o trabalho se efetivou como uma construção solidária, mediante a colaboração e as interações entre os sujeitos *praticantes*, nas quais constituíram uma aproximação entre os saberes construídos nas aprendizagens informais e os conteúdos elaborados. Assim, o trabalho possibilitou uma articulação entre ensino e pesquisa no sentido de assumir a relação teoria e prática como articuladores do processo e como intervenção e produção de conhecimento para o ensino.

Diante dessa articulação solidária, os sujeitos escolares não foram tomados como objeto de conhecimento, “[...] mas como participante, como co-investigador, num processo em que o essencial da investigação não é um modelo final a ser atingido, mas a própria dimensão formativa [...]” (PÉREZ, AZEVEDO, 2008, p. 44).

[...] estamos considerando que nossos objetos de estudo são de autoria e propriedade de todos os sujeitos *individuaiscoletivos* com os quais temos estabelecido vínculos nos cotidianos das escolas. Não se trata de homenagem, favor ou gratidão. Trata-se da condição de legitimidade das pesquisas realizadas. Trata-se da condição de pertencimento, autoria e responsabilidade dos sujeitos encarnados por esses estudos (FERRAÇO, 2004b, p. 81, grifo do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste *projeto pesquisa*, analisamos o currículo *com o cotidiano* da Educação Física da EMEF “Experimental de Vitória/UFES”, a partir das relações e *artes de fazer* de seus sujeitos ordinários. A proposta de análise do currículo *com o cotidiano* possibilitou identificar os aspectos do contexto escolar que revelaram tanto a complexidade, a pluralidade e a singularidade das práticas pedagógicas do dia a dia quanto o desafio em buscar soluções. *Mergulhando* na riqueza do cotidiano vivido na escola, pudemos desenvolver um entendimento da realidade complexa que envolveu as ações concretas de seus sujeitos, possibilitando, com isso, uma superação dos modelos que pretendem explicar as situações de *ensino aprendizagem*, bem ou malsucedidas, por meio de elementos genéricos que as caracterizam. Como diz Oliveira (2008, p.51):

Pesquisando os cotidianos, nos cotidianos, aprendemos com os nossos parceiros de pesquisa, incorporamos às nossas ‘variáveis’ elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem. Com isso, avançamos no sentido da compreensão da realidade específica [...] e das práticas reais desenvolvidas pelos professores que nelas atuam.

Compreender os currículos da Educação Física enredados às *práticas ordinárias* com a professora Lilian e com o 4º ano matutino foi um desafio na medida em que adentramos em um espaço que pouco conhecíamos, que disponibilizou dados não organizáveis e nem quantificáveis. Essa situação requereu conciliarmos, em função dos limites e dos potenciais do cotidiano, modos criativos, únicos, definidos pelas circunstâncias, que nos demonstraram a mobilidade cotidiana permanente. Não coube trajetos predefinidos, cujos pontos percorridos, incluídos partida e chegada, fossem previsíveis. Nesse processo, as práticas cotidianas nos foram fornecedoras de *indícios* para a compreensão das redes complexas que nelas se formam, e que as formam, a partir das quais fizemos um entendimento possível, associado aos referenciais teóricos de trabalho. Assim, fomos trabalhando com algumas indagações construídas processualmente, visto que não possuíamos a preocupação de construir explicações para algum fenômeno encontrado, mas de

“[...] aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção” (ESTEBAN, 2003, p. 200).

A singularidade das práticas e a multiplicidade de processos, que articulavam o cotidiano e os sujeitos ordinários, produziram questionamentos às metodologias de pesquisa na medida em que solicitavam procedimentos dinâmicos em relação aos momentos captados pelos pesquisadores e à complexidade presente. Como é no cotidiano que o vivido ganha significados e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização (ESTEBAN, 2003), as suas especificidades demandaram profunda redefinição metodológicas “[...] para que se tornem perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, porque eles são mediadores de articulações complexas, de modo de viver e pensar, da dinâmica dos processos sociais” (ESTEBAN 2003, p. 201).

Tendo nos valido de registros escritos e das imagens das situações vividas *com* os sujeitos escolares, nossa intenção não foi traduzir a pluralidade das falas e das situações por meio de uma única possibilidade estética de registro. Estivemos sujeita a situações de desvirtuar os fatos ocorridos, pois, segundo Ferraço (2004b, p. 86, grifo do autor), “[...] sempre estamos dando nossas *versões particularescoletivas* desses fatos. E não há como ser diferente”.

Estudar o cotidiano abandonando a lógica e os processos do classificar e separar, para fazer *usos das artes e maneiras de fazer* das práticas cotidianas dos sujeitos escolares, possibilitou-nos vivenciar múltiplas aproximações em suas complexidades e concretudes e perceber que na escola estão inseridos inúmeros *fazeressaberes* incorporados ao longo da história individual de seus sujeitos, que apenas na coletividade das práticas institucionais revelam suas energias e utopias (FERRAÇO, 2004b). Assim como Oliveira (2005, p. 134),

[...] percebemos que o espaço escolar indica muito mais do que apenas aquilo que aparenta, tanto no que se refere à sua organização quanto na sua forma de expressar os conteúdos escolares, os valores e os outros saberes que nele penetram, bem como as formas como são trabalhados, também percebidas em sua complexidade.

Enfim, podemos dizer que o currículo *com o cotidiano* se expressou e se processou a partir de uma multiplicidade de ações, de uma pluralidade de conhecimentos, de visões, de teorias, de práticas culturais, envolvendo ritos, linguagens, relacionamentos, procedimentos que aparentemente se apresentam

desagregados e individualizados, mas que se entrecruzam, se confrontam e se interagem. Concebermos o currículo realizado *com* o cotidiano como um elemento presente na escola, e que não poderia ser descartado, não significou que o estávamos entendendo desvinculado das políticas internas do campo educacional e nem das políticas sociais, culturais e econômicas mais abrangentes. Estas passam pela *modelação* de seus *praticantes*, assim como elucida Sacristán (2000), e são reelaboradas de acordo com a realidade e com a política dos sujeitos, construindo, assim, um currículo com peculiaridades próprias, o que o torna diferente de outros currículos:

[...] as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que a frequentam. É a aprendizagem possível dentro dessa cultura escolar peculiar definida pelo currículo pelas condições que definem a instituição-teatro no qual se desenvolve a ação. Isso tem uma série de conseqüências importantes, e a mais decisiva de se ressaltar no momento é que a qualidade da educação fica definida pelas características da aprendizagem pedagógica [...] modelada pela contextualização escolar dentro da qual ocorre. Potencializar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz. [...] Por isso dissemos que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível. Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, modulares das propostas curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 89).

Diante dessa trajetória, pretendemos que as possibilidades pensadas para a Escola “Experimental de Vitória/UFES” encontrem um espaço de discussão política e coletiva, podendo contribuir para a criação de algumas formas possíveis de enfrentamento das dificuldades, limites e diferenças vividas pelos sujeitos na escola. Mas como criar tais possibilidades? Como garantir que as marcas deixadas pelos *sujeitos praticantes* sejam percebidas como alternativas de ressignificação das relações vividas nas escolas? Ou, como garantir que elementos dos currículos *com* o cotidiano possam ser incorporados aos currículos prescritivos, permitindo que estes se mostrem como representações compartilhadas nos cotidianos pelos sujeitos escolares? Supomos que tais movimentos a serem criados precisem garantir, minimamente, o envolvimento e a igualdade de oportunidades dos sujeitos escolares, não assumindo as redes cotidianas como modelos ou teorias externas,

mas como uma condição de existência efêmera nos movimentos diários (FERRAÇO, 2004b).

Por último, precisamos confessar que a tarefa de iniciar este momento do texto nos deixou preocupada. Talvez pela batalha imersa em “[...] um grande movimento de vida, um fervilhar de idéias e de projetos, risadas e vozes, ingenuidades e arrebatamentos, e este sentimento, tão raro!, de participar de uma criação” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008, p. 17). Talvez porque agora, mesmo sem a pretensão de concluir ou dar por terminadas as problemáticas que atravessaram o caminho de investigação e ensino, precisamos encerrar a escrita.

A partir das redes de conversações e ações complexas estabelecidas constituindo diferentes lugares por nós praticados, torna-se impossível negar que fomos responsável pelos conhecimentos que produzimos na *pesquisaensino*, o que nos leva a aceitar a condição, a partir de Certeau (2008, p. 152), de pesquisadora praticante:

Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...]. É um dizer *sobre* aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer *dessa* arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer [...]. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte [...]. A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios.

Uma das mais significativas aprendizagens que esta investigação nos propiciou foi a compreensão do quanto dicífil e complexa pode ser a iniciativa de inovar no âmbito da Educação Física de modo a atingir as práticas pedagógicas *com* o cotidiano. Não se trata de criar ou enxertar algumas novidades pontuais, mas de toda uma ressignificação do papel da escola, de sua organização espacial e temporal, concepções norteadoras das práticas pedagógicas, enfim, um conjunto de aspectos que integram uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

A escola indica muito mais do que apenas aparenta, tanto no que se refere à sua organização quanto à sua forma de expressar os conteúdos escolares, os valores e os outros saberes que nela penetram, assim como nas formas como são trabalhados. E é nessa dinâmica interativa que se forjam e se desenvolvem as identidades de seus sujeitos praticantes, nas relações que estabelecem a partir dos articulados elementos que constituem o cotidiano. Com isso, ganha concretude a

necessidade da ida ao cotidiano para a compreensão das especificidades de cada fazer, especialmente, da Educação Física.

Assim reconhecemos, como Girelli (2006), que, se a escrita deste trabalho não alterar muito *as coisas*, a Educação Física escolar, especialmente, já serviu, ao menos, para um grande desabrochar de personagens, histórias, relações, vidas e de nós que desconfiamos se conseguiríamos criar algumas possibilidades de tradução para tantos atravessamentos, negociações, incertezas e embates compartilhados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elisabeth et al. Implantação e implementação da proposta curricular para o ensino da educação física nas escolas municipais de Cuiabá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v.1, p.387-391.**

ALVES, Nilda et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-35.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102.

ANDRÉ, Marli. Abordagem qualitativa, etnografia e os estudos do cotidiano escolar. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação.** Vitória: EDUFES, 2007. p. 97-106.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 65-78.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília: MEC, SEB, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2009.

_____. **PDE: Plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais... Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. 1 CD-ROM.**

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: _____ (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. cap. 17, p. 375-401.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos que fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 25-84.

CARRERI, Andrea Varsone. **Cotidiano escolar e políticas curriculares: táticas entre professores consumidores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 121-136.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. O catálogo da imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): um instrumento de pesquisa. In: _____ (Org.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo**. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 9-30.

_____. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 241-254.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, José Alberto. **Os “lugares comuns” na formação de professores: consensos e controvérsias**. Porto: Edições ASA, 1999. (Coleção Cadernos Pedagógicos).

DELGADO, Ana Cristina. Estudo etnográfico no canto da lagoa: uma experiência de construção de alternativa curricular na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998. 1 CD-ROM Histórico, 2002.⁵²

⁵² Só foi possível o acesso a alguns trabalhos da ANPED por meio da publicação do CD-ROM Histórico, divulgado em 2002, que reúne grande parte dos textos apresentados nas Reuniões Anuais

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “EXPERIMENTAL DE VITÓRIA/UFES”. Plano de Ação de 2009. 2009. Projeto Político-Pedagógico construído da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Experimental de Vitória — UFES”, Vitória, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

FALCÃO, Júlia Miranda. A construção de um currículo: pesquisa e ensino na e com a prática da Educação Física. 2007. (Monografia) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e conhecimento em rede: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1997. 1 CD-ROM Histórico, 2002.

_____. Do currículo como texto prescritivo ao currículo como hipertexto vivido: sobre a força e a densidade humana do cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. 1 CD-ROM.

_____. Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1210t.PDF>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 121-150.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo escolar. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. ESPÍRITO SANTO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação e Esporte (Org.). **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória, ES: Secretaria de Estado da Educação e Esportes, SEDU, 2004a. p. 94-129.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p. 77-94.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008a. p. 23-34.

_____. 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 (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b. p.101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos com os cotidianos. In: _____ (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 15-21.

FERREIRA, Aurora. **Criar e brincar com Portinari**: uma abordagem da arte por meio de atividades lúdicas e interdisciplinares. Rio de Janeiro: Nova Razão Cultural Editora, 2006.

FETZNER, Andréa Rosana. Currículo e planejamento escolar: desafios epistemológicos aos docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

FINE, Michelle et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-114.

FREIRE, João Batista; FEIJÓ, Atagy Terezinha Maciel. Oficinas do jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n.3, p. 107-121, maio 2008.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____(Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003. p. 9-16.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIRELLI, Daniele Piontkovsky. “**O direito ao grito**”: os múltiplos *espaçostempos* do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes *nos/dos* currículos realizado. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Obéd. Incorporação de práticas curriculares nas escolas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 55-62, maio 1984.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 35, v.12, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GRUNDY, Shirley. **Product o praxis del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1991.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. A prática pedagógica da educação física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? In: MOLINA NETO, Vicente et al. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 37-66.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A prática pedagógica da Educação Física e o currículo organizado por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: primeiras aproximações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 1 CD-ROM.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-43.

KRETLI, Sandra. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3217--Int.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

LIMA, Maria Emília de. A educação física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. (Coleção Ensaio Transversais).

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagógica crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

MELLO, Marisol Barenco de. *Espaçostempos* da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003. p. 83-96.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreurburg. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, Vicente et al. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 13-36.

MOREIRA, Antônio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NASCIMENTO, Débora Maria do. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-1997--Int.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da educação física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lílian Cristina; LIMA, Maria Emília de. Educação Física sociocultural: reflexões e experiências curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 1 CD-ROM.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. A apropriação do conhecimento em salas de aula: relações com o currículo numa escola do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t126.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A produção cotidiana de alternativas curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1222972375421.doc>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

_____. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2009.

_____. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 49-64.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p.140-150, jan./fev./mar./abr. 2005.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003. p. 97-118.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 35-46.

PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43-94.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, ES, Secretaria Municipal de Educação, SEME, 2004a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**: educação física. Vitória, ES, Secretaria Municipal de Educação, SEME, 2004b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. p. 47-64.

SANTA ROSA, Nereide. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na educação física escolar**: análise de periódicos do século XX. 2002. (Monografia) — Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, Wagner dos; NUNES, Kezia Rodrigues. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, Paula. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006. v. 4, p. 93-98.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; GALVÃO, Izabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 77-93.

SOUZA E MELLO, Maria Lucia de. Estudando o currículo como gênero do discurso. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4568--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

ZABALLA, Antoni. **Enfoque globalizador e o pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1990.

APÊNDICES⁵³

⁵³ Os apêndices e os anexos estão armazenados no CD devido ao volume do material.

APÊNDICE A — Formulário da Pesquisa feita com os Adultos

APÊNDICE B — Jogos e brincadeiras

ANEXOS

ANEXO A — Ficha de Avaliação de Educação Física 4º ano/2009

ANEXO B — Textos lidos para a construção da proposta pedagógica

ANEXO C — Imagens dos quadros