

Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica

NYNA TAYLOR GOMES ESCUDERO*
MARCOS GARCIA NEIRA**

RESUMO

No âmbito da Educação Física, a avaliação assume diferentes faces visando atender às demandas apresentadas pelos variados currículos existentes. Ora é concebida como dispositivo para identificar as aprendizagens obtidas, ora é vista como atividade pedagógica que facilita a reorganização da ação didática. Neste estudo, baseamo-nos nas recomendações de Martins (1999), Lankshear e Knobel (2008) e Alves-Mazzotti (1999), para descrever os procedimentos avaliativos assumidos pelo currículo cultural do componente e desvelar as concepções docentes acerca da sua função. Para tanto, entrevistamos professores de Educação Física e coletamos a documentação proveniente das suas práticas avaliativas. Após o confronto do material recolhido com o arsenal teórico produzido pelos Estudos Culturais e pelo multiculturalismo crítico, foi possível observar que a avaliação no currículo cultural da Educação Física distancia-se do viés classificatório e excludente que caracteriza as propostas convencionais fundadas nos pressupostos psicobiológicos, assemelha-se, pois, a uma produção escrita com estrutura provisória e em processo constante de reorganização, o que nos permite aventar sua dimensão autopoietica.

Palavras-chave: Currículos, Educação física, Avaliação da aprendizagem, Multicultural.

* Mestre em Educação – USP, Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (nynataylor@uol.com.br).

** Doutor em Educação – USP, Professor de Metodologia do Ensino de Educação Física da Faculdade de Educação da USP (mgneira@usp.br).

RESUMEN

En el contexto de la Educación Física, la evaluación adquiere diferentes formatos para satisfacer las demandas provenientes de los diversos currículos existentes. A veces se la concibe como un dispositivo para identificar los aprendizajes adquiridos, otras, es vista como una actividad pedagógica que facilita la reorganización de la acción didáctica. En este estudio nos basamos en las recomendaciones de Martins (1999), Lankshear y Knobel (2008) y Alves-Mazzotti (1999), para describir los procedimientos de evaluación que caracterizan el currículo cultural del componente y para revelar las concepciones que los docentes tienen acerca de su función. Para tal fin, entrevistamos profesores de Educación Física y recogimos la documentación de sus prácticas de evaluación. Después de confrontar el material recogido con el arsenal teórico producido por los Estudios Culturales y el multiculturalismo crítico, se observó que la evaluación en el currículo cultural de Educación Física se aleja de la tendencia de clasificación y exclusión que caracteriza las propuestas convencionales basadas en presupuestos psicobiológicos y se asemeja, de este modo, a una producción escrita con estructura provisoria y en proceso constante de reorganización, lo que nos permite pensar su dimensión autopoiética.

Palabras clave: Currículos, Educación física, Evaluación del aprendizaje, Multiculturalismo.

ABSTRACT

In the context of Physical Education, assessment takes on different facets to meet the demands of various existing curricula. Sometimes it is conceived as a tool to identify learning acquisition, at other times as a pedagogical activity which facilitates the reorganization of pedagogic actions. This study relies on the recommendations by Martins (1999), Lankshear and Knobel (2008) and Alves-Mazzotti (1999), to describe the evaluation process undertaken by the cultural curriculum of the subject in order to reveal teachers' conceptions in relation to their role. To this end, we interviewed Physical Education teachers and collected data from their evaluation practices. After confronting the material collected with the theoretical background produced by Cultural Studies and by critical multiculturalism, we observed that assessment in the cultural curriculum of Physical Education moves away from the classification and exclusion bias that characterizes conventional proposals based on psychobiological presuppositions. Therefore, it is similar to a written production with a tentative structure and in a constant process of reorganization, which allows us to propose a certain "autopoietic" dimension.

Keywords: Curricula, Physical Education, Learning assessment, Multicultural.

1 INTRODUÇÃO

Há muito que a literatura educacional manifesta algum consenso em torno do reconhecimento da influência do contexto nos procedimentos adotados pelo professor ou nas suas concepções. Consequentemente, nas últimas décadas vêm ganhando visibilidade os estudos que buscam relacionar as práticas pedagógicas às concepções que os docentes possuem sobre a função da educação na sociedade.

Analisando o fenômeno com base nos Estudos Culturais, as ações e concepções não podem ser entendidas de forma essencialista ou natural. Frutos de experiências contextuais, os procedimentos empregados pelos educadores refletem visões construídas dialeticamente em meio à socialização cultural. Esse raciocínio permite afirmar alguma sintonia entre os pressupostos que sustentam um currículo e as práticas que ele agrega.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior das relações de poder.

Os Estudos Culturais ensinam que o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle, a eficiência e regulação da sociedade. Como componente pedagógico, define formas e organiza conteúdos; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências desejadas para os estudantes etc. Dado seu teor regulatório, o currículo constitui-se em estratégia de política cultural, pois interfere na produção de representações e identidades.

Silva (2007) adverte que a escolha de conteúdos e práticas do currículo privilegiam determinadas noções em detrimento de outras, ou seja, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo, por meio de ações didáticas julgadas procedentes. É fato que para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e práticas. Consequentemente, homogeneizam-se as identidades, tendo como parâmetro a visão dos grupos dominantes.

Saindo em defesa da democratização da experiência escolar, o multiculturalismo crítico faz lembrar que a conquista de uma sociedade menos desigual não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais predominantes. A obtenção da igualdade

depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

O multiculturalismo crítico pode ser entendido como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo monocultural. Em síntese, sua proposta advoga a hibridização curricular por meio da incorporação de conhecimentos oriundos dos diversos grupos sociais que coabitam a paisagem contemporânea.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura.

Essa discussão chama a atenção de maneira especial para a avaliação. Enquanto prática constituinte dos currículos escolares, a avaliação das aprendizagens consolida, certifica e dá visibilidade ao projeto de cidadão almejado. Afinal, é a ação avaliativa que explicita quem caminhou na direção esperada pelos condutores do processo e quem dela se afastou. No primeiro caso, encontram-se aqueles que aprenderam conforme o desejado. No segundo, os demais, isto é, aqueles que não se apropriaram dos saberes constituintes do cidadão projetado.

Por entendê-las de forma imbricada, transformamos as práticas e concepções avaliativas em objeto de estudo da presente pesquisa. Interessou-nos caracterizar a avaliação empreendida pelos professores que colocam em ação uma proposta de Educação Física compromissada com a formação de identidades democráticas e sensível à diversidade cultural presente nas escolas.

Inicialmente, delineamos o problema da investigação mediante o entrecimento dos estudos que sinalizaram os efeitos dos processos avaliativos sobre os sujeitos da educação com os referenciais que subsidiam o currículo cultural da Educação Física. Na sequência, além de arrolar os argumentos que dão sustentação à descrição enquanto método de pesquisa e à interpretação como forma de análise do material coletado, descrevemos os professores que colaboraram com o estudo.

A partir do confronto com os conceitos advindos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o passo seguinte consistiu em interpretar os materiais coletados por meio de entrevistas e análise da documentação pedagógica utilizada pelos professores no decorrer das suas práticas avaliativas. Essa etapa foi fundamental

para alcançarmos considerações relevantes sobre as ações avaliativas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física, permitindo-nos distingui-las daquelas comumente empregadas nas demais propostas do componente.

2 A PROBLEMÁTICA

O tema da avaliação vem sendo objeto de intensos debates no âmbito educacional, polarizando modelos classificatórios impostos externamente à escola, às proposições que concebem a avaliação como procedimento necessário à recondução da ação curricular. Se, no primeiro caso, a perspectiva de classificação, no limite, promove a exclusão, no segundo, é içada a bandeira da democratização das relações.

Entendida como tarefa escolar, a avaliação classificatória inscreve-se num conjunto de práticas sociais que tomam o conhecimento como algo dado, percebido ou apreendido por um sujeito ahistórico que, ao conhecer o objeto, poderá controlá-lo e devolvê-lo ao professor num momento pontual (Freitas, 2003; Esteban, 2008).

Endossando uma concepção mecanicista de ensino e aprendizagem, essa avaliação apenas confere e verifica para classificar e hierarquizar o sujeito. A relação subjetiva entre professores e alunos construída inevitavelmente pela interação constante é desconsiderada, rompida por meio de instrumentos que se interpõem entre os participantes do processo: provas, verificações e testes, cuja finalidade é aferir o conhecimento apropriado pelo aluno.

Entre outras práticas de subjetivação, a prova¹, herdeira da concepção estática de conhecimento, estabeleceu-se como um dispositivo natural, dada a sua suposta neutralidade e força ideológica (Corazza, 2001). Com base em seus resultados, os sujeitos são escrutinados, classificados e definidos. A classificação tem como correlato um símbolo, a nota, que simplifica e reduz o avaliado. É evidente que isso diz pouco ao professor sobre as aprendizagens dos alunos, menos ainda se o “[...] que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada aluno compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual faz parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura” (Garcia, 2003, p. 42).

Vista assim, a avaliação tem por função isolar as subjetividades e tornar visíveis os resultados quantitativos que expõem o rendimento de cada estudante. No seu viés classificatório a avaliação isola os sujeitos, impondo-lhes formas de raciocínio e de comportamento que privilegiam um grupo específico, qual seja, aqueles que se alinham aos quesitos exigidos. “Fulano executa bem e beltrano executa mal”.

¹ A verificação do estágio de desenvolvimento de uma habilidade motora ou de uma capacidade física pode ser concebida de forma semelhante.

Com isso, fulano e beltrano aprendem que apenas executar bem é importante, pois, comumente, quem executa bem é posicionado em condição vantajosa perante os “outros”, cujos desempenhos são diferentes. Conseqüentemente, além de legitimar uma forma de ser, segundo Moreira e Candau (2003), a avaliação classificatória é daltônica, pois não enxerga as diferenças culturais como determinantes para o fenômeno avaliado.

Na presente investigação, compreendemos a avaliação enquanto experiência de subjetivação, ou seja, uma prática social que produz identidades. Os discursos que legitimam a avaliação classificatória acabam reforçando o dualismo entre o sujeito dominador (a identidade), e o seu oposto (a diferença). A avaliação classificatória legitima e reconhece como melhor a cultura dominante, eurocêntrica, masculina, branca e burguesa. O discurso que tal procedimento coloca em circulação legitima a identidade dominante. Ao afirmar o que é o correto e o que não é, está a dizer como se deve ser e como não se deve ser (Corazza, 2001).

Comumente adotada como procedimento pelos currículos da Educação Física psicobiologicamente fundamentados, a avaliação classificatória pressupõe uma cultura única, validando a motricidade de um determinado grupo e ignorando o universo cultural corporal de uma parcela dos estudantes. Quando os currículos esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde (Neira; Nunes, 2009) empregam procedimentos avaliativos coerentes com os ditames do projeto neoliberal, terminam por valorizar a funcionalidade das aprendizagens obtidas, consolidando identidades hegemônicas. Daí preocuparem-se com a fixação das técnicas da bandeja, a dominância lateral, o estágio maduro de uma habilidade de manipulação, o cálculo da zona-alvo de treinamento entre outros conhecimentos oriundos da cultura dominante.

Inspirando-se nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, a educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, aqui denominado cultural, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente nas propostas acima referenciadas (Neira; Nunes, 2009). O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados

(Giroux, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

O currículo cultural da Educação Física entende que os seres humanos se comunicam também por meio das práticas corporais. Quando brincam, lutam, dançam, fazem ginástica ou praticam esportes, homens e mulheres expressam emoções, desejos e intenções segundo o grupo social ao qual pertencem. O que torna impossível determinar um modo correto de executar ou seu “verdadeiro” significado. Quando jogamos ou dançamos, procuramos interpretar a intencionalidade dos gestos dos demais participantes e reagimos conforme nosso entendimento. É justamente seu amplo potencial comunicativo que transforma as práticas corporais em textos culturais.

Tomando como ponto de partida a prática social da cultura corporal, o currículo cultural da Educação Física organiza e desenvolve atividades de leitura, interpretação e produção das práticas corporais pertencentes à comunidade escolar, bem como aquelas mais distantes. Também promove situações didáticas que propiciam a atribuição de novos significados a essas manifestações culturais, para que os conhecimentos que os alunos inicialmente possuem sejam aprofundados e ampliados.

Para Garcia (2001), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos de conhecimento, sujeitos capazes, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de outros saberes que a escola pode e deve oferecer. Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e respeito com o outro, elementos indispensáveis a um convívio democrático.

Na opinião de Canen e Oliveira (2002), o currículo cultural “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes” (p. 61). Aceitando essa premissa, é lícito dizer que o currículo cultural da Educação Física organiza situações em que os alunos são convidados a refletir acerca da própria cultura corporal e do patrimônio de outros grupos. Evidentemente, isso implica na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sócio-político-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, e que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal. Em suma, o currículo cultural é sensível à diversidade cultural, assumindo o compromisso de formar identidades democráticas.

O currículo cultural da Educação Física posiciona os estudantes como sujeitos da transformação social e contribui com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Consequentemente, a prática pedagógica articula-se ao contexto de vida comunitária; apresenta condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignifica essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofunda e amplia os conhecimentos acerca desse patrimônio.

A literatura disponível sobre o currículo cultural da Educação Física sugere procedimentos avaliativos que rompem com o viés classificatório e abarcam a noção formativa defendida por Hadji (2001). A prática avaliativa recomendada é fruto de inferências teóricas sem quaisquer constatações empíricas. Tal verificação fez surgir o interesse de investigar a sistemática de avaliação adotada por professores que afirmam colocar em ação essa proposta para o componente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta investigação, ao objetivarmos caracterizar as práticas avaliativas e identificar as concepções que as sustentam, mobilizadas pelos docentes que colocam em ação o currículo cultural da Educação Física, em termos metodológicos, empreendemos uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo por meio de entrevistas e análise documental. Afinal, conforme postulam Lankshear e Knobel (2008), os pesquisadores qualitativos, com frequência, tentam entender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas, por isso “a pesquisa qualitativa apresenta descrições ricas e detalhadas” (p. 67).

A opção pela descrição deve-se à própria intenção de elucidar os processos específicos empregados por determinado grupo (Alves-Mazzotti, 1999). Neste caso, os procedimentos avaliativos de um grupo de professores de Educação Física que desenvolvem uma prática pedagógica sensível à diversidade cultural e formadora de identidades democráticas.

Martins (1999) chama a atenção para algumas condições a serem cumpridas, a fim de que seja possível descrever um fenômeno. Inicialmente, destaca o uso do verbo “descrever”, mais do que o substantivo “descrição” ou o adjetivo “descritivo” ou o advérbio “descritivamente”, para assinalar que esses elementos do discurso têm sido utilizados de maneira equivocada, tal como se fossem equivalentes. Descrever algo envolve a ação que é dirigida a alguém que não conhece o objeto descrito.

O propósito da descrição é auxiliar no reconhecimento. “O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da

descrição” (Martins, 1999, p. 56). Assim, descrever é dizer como um objeto pode ser diferenciado ou ser reconhecido entre outros.

Para Martins (1999), quando um pesquisador afirma ter concluído uma descrição não está dizendo que terminou de dizer tudo o que queria e que incluiu todas as informações que conhece ou sabe. A ação de descrever não guarda espaço para o verdadeiro em oposição ao falso, posto que se caracteriza pela interpretação e pela subjetividade. Kincheloe e McLaren (2006) vão além ao afirmarem que não apenas a pesquisa, mas a própria percepção já é um ato de interpretação. “Os seres humanos sempre veem o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto” (Kincheloe, 2007, p. 112).

Para descrever as práticas avaliativas do currículo cultural da Educação Física e conhecer as concepções de avaliação dos seus autores, optamos por entrevistar e analisar a documentação pedagógica de quatro professores que socializaram suas experiências no III Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). A assistência às apresentações bem como a leitura dos seus relatos de prática permitiu-nos verificar que as ações didáticas desenvolvidas tomavam como base os pressupostos teórico-metodológicos do currículo cultural (Neira; Nunes, 2009).

Dois participantes² deste estudo atuam no ciclo inicial do ensino fundamental de escolas públicas municipais de São Paulo, e os outros dois no ciclo final e no ensino médio de escolas privadas. Oriundos de cursos de Licenciatura moldados segundo a Resolução CFE nº 07/87³, conforme informações coletadas durante a entrevista, o tempo de magistério se situa entre 07 e 20 anos.

Após conversas individuais para esclarecimentos e solicitação formal de autorização para realização do estudo, foram agendadas e realizadas as entrevistas, bem

² Após as explicações iniciais e a leitura do projeto de pesquisa, todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

³ Essa informação, angariada durante as entrevistas, permitiu fazer conjecturas sobre a relação entre o currículo da formação inicial acessado e as representações acerca da perspectiva cultural da Educação Física. Na maioria das instituições formativas, segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a Resolução CFE nº 03/87 propiciou a adoção do que se denominou “Licenciatura ampliada”, ou seja, “formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação” (p. 345). A correção desse problema só ocorreria com a Resolução CNE/CSE nº 07/04 que regulamentou percursos distintos conforme o perfil profissional.

como solicitados esclarecimentos acerca dos materiais⁴ elaborados pelos professores e alunos durante os projetos didáticos que tematizaram a ginástica artística (01), o voleibol (02), o hip hop (03) e o futebol americano (04).

De posse do material e com base em Frow e Morris (2008), os quais consideram que interpretar não é simplesmente descrever uma realidade objetiva, buscamos confrontar o referencial arrolado com o arcabouço conceitual dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

4 INTERPRETAÇÕES

A análise cultural⁵ do referencial empírico permitiu-nos constatar que no currículo investigado inexistia um momento intencionalmente destinado à avaliação. As práticas avaliativas ocorrem do início ao fim dos trabalhos. Logo nas primeiras aulas, observamos que os professores desenvolvem atividades específicas para mapear a cultura corporal da comunidade, seus espaços de ocorrência e quem são os participantes.

Aí eu fiz um levantamento das práticas que eles tinham, quais espaços que eles brincavam; e o futebol tinha sido abordado em outro momento porque era uma coisa que tinha bastante, e aí a gente chegou lá no mapeamento às práticas de vôlei. Eles jogavam bastante na rua e tinha um aluno que tinha uma avó que jogava vôlei. Quando a gente começou a falar de esportes coletivos ele falou sobre o vôlei da terceira idade, e foi descrevendo como era, então a gente chegou ao voleibol. E aí, dentro desse esporte, a gente separou as várias categorias de voleibol. Vôlei de praia, vôlei de quadra, vôlei da terceira idade. Falaram do biribol que era o vôlei na piscina e tinha o vôlei sentado também que surgiu, e aí a gente foi vivenciando e fazendo algumas análises de cada tipo desses vôleis. (Relato 02)

Nota-se que o mapeamento, além de se constituir em avaliação inicial, se configura como instrumento para escolha da temática a ser estudada. O caminho traçado, no entanto, não é linear, não há uma forma específica de mapear. Consequentemente, o produto do mapeamento não se materializa em um mapa único, mas sim em vários mapas. Também percebemos que não se trata de uma prática restrita ao início dos trabalhos, posto que surge em muitos outros momentos do currículo cultural.

⁴ Relatos de prática, cadernos de anotações, portfólios dos professores e atividades produzidas pelos alunos.

⁵ “A tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura” (Costa, 2000, p. 24).

O mapeamento constitui-se na coleta de informações relativas à cultura patrimonial dos alunos, ocasião em que o professor mergulha no universo experiencial discente e identifica o repertório acessado pelos estudantes (Pérez Gallardo, 2003). O produto dessa avaliação diagnóstica é um documento orientador no qual o professor se referencia para seleção dos temas de estudo. A partir dele, outros mapeamentos são realizados por meio de diferentes instrumentos (conversa com os alunos, observação dos momentos extra-aula, visitas à comunidade e diálogo com os familiares), com a função de retroalimentar o processo pedagógico.

Os alunos chegaram, alguns com certas representações. Essas representações foram se transformando no trabalho. Eu faço essa avaliação diagnóstica no começo, mapeamento dos saberes, o que vocês sabem, o que vocês conhecem, o que vocês acham. Aquelas que ficam mais fortes tornam-se os problemas que a gente vai discutir. Não só por essa ampliação toda, mas pela mudança de representação que eles têm mesmo. [...] A mudança na representação daquilo que ele pensa, que ele acha, que ele tem como verdade. (Professor 03)

Os professores, ao mapearem, aproximam-se do repertório cultural corporal dos estudantes. O mapeamento pode ser comparado à avaliação diagnóstica multicultural proposta por Canen (2001). Iniciar os trabalhos ouvindo o que alunos e a comunidade têm a dizer significa envolver a todos no ato do conhecimento, significa que a ação pedagógica não consiste apenas em comunicar o mundo, mas que o conhecimento do mundo é criado mutuamente pelo professor e pelos alunos. Essa aproximação tem um sentido de investigação, distanciando-se do sentido que a prática avaliativa adquiriu na tradição da área.

Esteban (2003) afirma que a avaliação como prática de investigação rompe as barreiras entre os estudantes e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar. No caso em tela, ao valorizarem a cultura corporal dos alunos no currículo escolar, os professores possibilitam o intercâmbio de representações, ampliando os mecanismos de percepção e leitura da realidade.

Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), a busca pela aproximação com a cultura experiencial dos alunos favorece a tessitura de novos laços entre saberes e fazeres, em que as fronteiras que antes separavam o que era válido como conhecimento, passam a ser vistas como lugares de trânsito, espaços que se interseccionam, que estimulam o contato entre os conhecimentos advindos de procedências diversas. Quando incluem a cultura subordinada no currículo, os professores revelam uma maneira solidária e democrática de compreender a realidade social e escolar.

[...] a gente às vezes enfrentava o preconceito. Às vezes até por alguns professores aqui na escola, porque vindo de um grupo que sempre foi marginalizado, sempre foi visto como maloqueiro, como bandido, a gente tentou desconstruir um pouquinho essa ideia, fazendo essa pesquisa, esse estudo. Ao longo do trabalho, foram apresentadas as falas iniciais, o que eles tinham como conhecimento quando nós iniciamos o projeto, o que eles tinham como ideia de *hip hop*, o que eles traziam como experiência e no meio do projeto o que eles já haviam aprendido, acrescentado, ampliado. (Professor 03)

Os professores que colocam o currículo cultural em ação ajudam os alunos a questionarem os códigos e os artifícios empregados pelos indivíduos para referir-se a determinada prática corporal ou aos seus representantes. Nos dizeres de Candau (2008), isso significa “identificar nossas representações dos ‘outros’” (p. 28). O “nosso” olhar sobre os “outros” está carregado de estereótipos e ambiguidades. Numa sociedade em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, é primordial que se questione como algumas manifestações culturais corporais se tornaram legítimas, enquanto outras não.

No relato 03, por exemplo, a cultura *hip hop* é discutida como forma de expressão do povo da periferia; no Relato 04, o preconceito racial que envolve os praticantes de futebol americano é problematizado; no Relato 02, a representação hegemônica do voleibol enquanto prática restrita aos jovens é enfrentada; e no Relato 01, o foco recai sobre a construção estereotipada das questões de gênero atreladas à ginástica artística. Pode-se observar que no decorrer do percurso escolar, os estudantes tiveram a oportunidade de investigar as práticas corporais e desconstruir os significados que lhes são atribuídos pela cultura hegemônica.

Diante disso, a ginástica artística deixou de ser vista como uma atividade essencialmente feminina; a prática do voleibol não foi mais compreendida como uma exclusividade dos jovens; a cultura do *hip hop* foi analisada para além das músicas e danças, e o estudo do futebol americano transformou-se em espaço para discussão de questões como violência e discriminação.

Os professores buscaram levar os alunos a observarem as manifestações culturais historicamente alijadas do currículo mais de perto, olhando de outro ângulo para os grupos que as produzem e reproduzem. Nos relatos de experiência analisados, as construções e produções de alunos e professores pautaram-se pelo diálogo no sentido freireano do termo.

Tal qual observamos no relato sobre a tematização do *hip hop*, o diálogo esteve presente, ora como forma de questionamento, ora como reflexão, ora para tomar

decisões, ora como provocação. A leitura e interpretação do destaque conferido à figura masculina em um campeonato de *bboy's*⁶ gravado em DVD, gerou questionamentos por parte das meninas acerca da ausência feminina, desencadeando um processo de reflexão e busca por outros textos culturais que evidenciassem a participação feminina. Em ambos os casos, merece destaque a preocupação docente com a legitimação das vozes silenciadas historicamente.

Ao olhar atentamente para as diferentes identidades que se confrontam no ambiente escolar e na sociedade, abrindo espaços para que as variadas manifestações culturais possam ser significadas, o currículo cultural da Educação Física resiste às formas dominantes de capital cultural, proporcionando condições para que outros saberes sejam acessados e, mais do que isso, revela uma compreensão de que a escolarização é um mecanismo político, imerso em relações de poder, negociação e contestação (Giroux, 2008).

Quando professores e alunos problematizam as práticas corporais dos grupos subordinados, estão a narrar histórias das mulheres, negros, idosos e habitantes da periferia. É aqui que ganha destaque outro procedimento avaliativo comum aos relatos analisados: graças ao registro sistemático das ações didáticas essas histórias puderam ser acessadas por outros estudantes. O acesso às marcas da trajetória curricular e das histórias vividas pelas variadas turmas da escola promoveu um intercâmbio entre as faixas etárias, experiências culturais e diferentes olhares para uma mesma prática corporal.

Por meio do registro, foi possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas. Em suma, o registro, conforme alertou Vasconcellos (2008), revelou-se um importante instrumento de reflexão. A cada aula os professores e alunos foram escrevendo seus percursos e superando os equívocos e inconsistências.

Combinamos que haveria “grupos de registro”: ao final de cada aula, um grupo ou um membro do grupo registraria em seu próprio caderno o que havia acontecido. Expliquei que era para observarem a aula, os seus ocorridos e possíveis conflitos, e não somente olhar para o jogo em si, ou para o time que ganhou ou perdeu. Enfatizei a importância do registro como forma de subsidiar o assunto tratado, para mantermos a sua continuidade [...] Inferi que os registros, feitos nas aulas, nos auxiliaram no caminhar do projeto. Por vezes, esses registros dos grupos alimentaram as discussões em sala e, possivelmente, construíram representações. A retomada dos registros foi uma maneira de

⁶ Assim são chamados os participantes do campeonato de dança de rua.

mantermos a continuidade das atividades, como também das crianças entenderem os apontamentos dos seus amigos e amigas, sobre o que eles pensavam e haviam observado das aulas. (Relato 04)

Durante a elaboração, observei de perto o processo, sempre registrando as falas e auxiliando-os na solução das dificuldades que surgiram. A exposição dos grupos também foi observada e registrada. Após as apresentações, organizei listas com os conhecimentos (gestos e técnicas corporais específicas da ginástica, informações sócio-históricas, curiosidades etc.) demonstrados. Os documentos contendo os registros foram utilizados como norteadores da organização das etapas seguintes do trabalho. (Relato 01)

Os fragmentos em destaque revelam que as anotações das observações e análises do cotidiano reuniram informações a fim de avaliar o trabalho pedagógico. Abstrai-se que a avaliação no currículo cultural também se caracteriza pela adoção de uma postura etnográfica. Para além da observação, os professores registraram as ações didáticas desenvolvidas, encaminhamentos efetuados e respostas dos educandos. Em alguns casos, recolheram e arquivaram exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. O material coletado subsidiou a reflexão a respeito da prática educativa, fornecendo indícios sobre os acertos e possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer do processo. Muitas situações didáticas mereceram um olhar atento, especialmente para as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos docentes assinalaram a necessidade de planejar e desenvolver novas atividades de ensino.

Observamos que no currículo cultural a avaliação é principalmente um processo de negociação grupal com o propósito da transformação (Doll Jr., 1997). “Ela é usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer-criticar-fazer-criticar. Este processo recursivo de fazer privado e crítica pública [...] é essencial para a transformação da experiência” (p. 190). A interpretação dos relatos de prática e das entrevistas dá indícios de um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. Pela análise dos registros, além do ajuste da rota, os professores evitaram o tratamento da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. Concebida de forma multicultural, a avaliação que caracteriza o currículo cultural da Educação Física volta-se ao reconhecimento das diferenças no interior da sala de aula.

A avaliação é um aspecto importante no projeto. Acredito no processo avaliativo aula a aula, junto com os alunos, visando atingir objetivos. A todo momento, nós temos que avaliar o aluno e o próprio direcionamento pedagógico que ele teve. Mas ainda temos o resquício de avaliação por nota, de mensurar as coisas. A gente se depara com problemas, o próprio aluno tem ainda essa concepção muito carregada: qual será minha nota? Isso vale para a nota? A gente tem que romper com esse processo. Durante o projeto, a gente conversa com eles, explica como vai ser a avaliação, como que vai transcorrer. Dia a dia eles vão construindo junto com o projeto. (Professor 02)

Dentro da perspectiva cultural, a gente vai avaliando durante todo o processo. O tempo todo você está olhando o que o aluno está fazendo, os conhecimentos que ele está trazendo, você está trazendo novos conhecimentos e o tempo todo ele retorna sobre aquilo. Eu entendo que às vezes parece uma avaliação final. Por exemplo, no caso do meu relato, a apresentação de dança. No processo, a gente vai aprendendo a tentar observar e trazer outras formas de registro para me ajudar nessa avaliação. Registros feitos pelos alunos podem ser escritos, fotográficos, mas esse é um processo que alguns professores têm dificuldade. Agora, estou tentando observar mais registros sobre todo esse processo, justamente para a avaliação não ficar toda para o final. (Professor 03)

A interpretação do material coletado permite inferir que a documentação do processo, por meio de portfólios, diários, fotografias, filmagens e materiais produzidos pelos alunos, é um procedimento característico no fazer pedagógico culturalmente orientado. Vasconcellos (2008) vislumbra o registro como um excelente recurso para o processo de reflexão sobre a prática, pois permite a recuperação posterior do observado e também uma análise mais crítica.

Para o autor, a revisão dos registros da aula anterior para planejar a próxima é uma forma de avaliar o ensino, pois “corresponde à reflexão que o professor faz sobre sua prática, visando à confirmação ou alteração de rumos” (p. 144). Nessa perspectiva, cada grupo desenha um percurso muito particular, o que inviabiliza qualquer tentativa de homogeneizar condutas *a priori*, uma vez que sua elaboração depende não só do conhecimento da realidade e das representações que os alunos possuem a respeito da manifestação corporal sob análise, como também dos percalços encontrados pelo caminho.

Percebemos também que o registro requer organização e método. Quando o professor registra os acontecimentos das aulas, suas impressões sobre um assunto

ou os conhecimentos postos em circulação, expressa sua intenção sobre como e o que registrar. Vejamos, por exemplo, o ato de fotografar as atividades de ensino. Ele foi usado prioritariamente para documentar o percurso curricular, constituindo-se em um excelente dispositivo para organizar temporalmente o encaminhamento das ações didáticas, além de historiar um determinado projeto.

Apesar das diferentes formas que o registro assumiu no trabalho desses professores, não identificamos qualquer intenção de conhecer para governar, controlar, ou colocar “a serviço de”. Inferimos que a diversidade de registros contribuiu para ampliar a compreensão de todos os envolvidos acerca do objeto estudado e ainda funcionou como mecanismo de inclusão. O registro representou a materialização das lembranças, inquietações, desejos, conflitos, projetos, vivências, dúvidas, incertezas; e também se mostrou um espaço de averiguação, pois, quando a memória falha, é possível recorrer a ele, a fim de realimentar as atividades das próximas aulas.

Uma análise mais detalhada dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos, quando entrecruzada com as anotações dos professores, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar as modificações das representações iniciais sobre as práticas corporais e seus representantes, levantadas por ocasião do mapeamento. O relato do trabalho com o *hip hop* menciona a preparação de um ambiente para apresentação de danças, grafites, *raps* e vídeos produzidos durante as aulas. Também foram organizadas oficinas para que os visitantes pudessem vivenciar aquelas formas de expressão. Dentre as práticas narradas no projeto voleibol, consta a confecção de um mural onde ficaram expostas as fotografias que documentaram a experiência. Por último, a tematização da ginástica artística gerou a elaboração coletiva de um portfólio digital na sala de informática da escola, contendo fotos, filmagens e um mini-dicionário com os termos específicos da modalidade.

As práticas avaliativas desses professores possibilitaram o estreitamento dos vínculos entre eles e seus alunos, vínculos esses que não só responsabilizaram a todos pelo percurso vivido, bem como pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribuiu para a construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista. O que se pode observar é a preocupação em trazer a voz de todos, explicitada na busca por atividades de ensino que privilegiassem as decisões e produções coletivas a partir das questões trazidas pelos alunos, dentre elas, a produção final. Isso significa que o encaminhamento dos trabalhos depende da participação dos envolvidos, participação que não é alienada, tampouco está restrita às vivências corporais.

Nas práticas avaliativas do currículo cultural a observação e a participação possuem conotações distintas daquelas que povoam outras propostas do componente. Participar corporalmente não se constitui em critérios para avaliar, posto que as ativi-

dades de ensino proporcionam experiências bastante diversificadas, e o engajamento é uma condição para que os alunos ampliem seus olhares sobre o objeto de estudo.

Aos alunos foi dada a possibilidade de confrontarem suas práticas e representações com outros saberes, o que lhes permitiu desconstruir, desfeticizar,⁷ apreender, aprender e também ensinar num movimento dialógico-dialético. Foi possível, ainda, o borramento de fronteiras entre as diferentes identidades presentes nas práticas corporais estudadas, permitindo que outras histórias fossem narradas, produzindo novas significações e, por meio da hibridização, novos produtos culturais. Os sentidos gerados, a partir do diálogo nas atividades de ensino e nas práticas avaliativas, deslindaram uma redefinição metodológica da avaliação que caminha ao lado dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, arenas conceituais que fundamentam o currículo cultural da Educação Física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação do material coletado destaca a relevância da avaliação na prática pedagógica dos professores participantes do estudo, utilizada para documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes; reorientá-las caso seja necessário; compreender as interpretações dos alunos; organizar a síntese, a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno; e desconstruir representações acerca das diferentes identidades que adentram à escola, sendo a prática sistematizada do registro fundamental para que essas funções de fato se concretizassem.

Atentando aos posicionamentos dos participantes do estudo, é possível dizer que as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos curriculares, e, para tecerem essa escrita⁸, professores e alunos, a partir do coletivo, permitiram-se mexer no texto, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos pudessem alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo. Também observamos que a escrita-avaliação é tecida cotidianamente durante as aulas.

Um dos traços é o mapeamento, utilizado durante todo o trabalho com a intenção de conhecer e incorporar ao currículo o universo experiencial dos alunos, seus

⁷ Na análise marxiana, o fetichismo da mercadoria é a tendência a tomar como sendo “coisas” as relações sociais que as produziram; é como se a mercadoria tivesse vida própria. Desfeticizar seria o equivalente a expor, escancarar os mecanismos de ocultação que produzem o fetiche.

⁸ Neste texto apropriamo-nos da noção de escrita-artista elaborada por Corazza (2006), para quem “não há distinção entre teoria e prática: a escrita não é uma teoria sendo feita sobre a prática educacional, que cobiçaria atingir a sua essência, descobrir as suas leis ou reduzi-la a seus conceitos” (p. 33-34).

saberes acerca do objeto de estudo, a fim de direcionar o percurso curricular. Outro traço, o registro, materializado de diferentes formas, é indispensável para que os professores interpretem suas ações e as ações dos alunos, e possam seguir o caminho pensado ou modificá-lo, se necessário.

Da nossa reflexão acerca das práticas avaliativas dos docentes emergiu a escrita autopoietica. Sem qualquer pretensão de enquadrar as práticas avaliativas investigadas, até porque entendemos que isso fecharia o caminho para outras possibilidades, tomamos emprestado dos biólogos chilenos Maturana e Varela (2001) o conceito de autopoiese.

Os autores afirmam que os seres humanos são seres autônomos, isto é, autoprodutores, o que significa dizer que são capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio. O conceito de autopoiese implica a construção do mundo de forma autônoma, não existindo, portanto, um mundo externo, objetivo que independe da ação do sujeito que vive e que conhece ao mesmo tempo. "O mundo emerge junto com a ação/cognição do sujeito [...] O sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é instrumento através do qual se acopla a realidade" (Pellanda, 2009, p. 25).

A escrita autopoietica é aqui entendida metaforicamente, já que o sistema autopoietico apontado por Maturana e Varela (2001) acontece no plano celular, e o lugar de onde falamos localiza-se no plano social, mais especificamente no sistema educacional, e sendo ainda mais específicos, nas aulas de Educação Física ministradas por professores que se fundamentam nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. A escrita autopoietica produzida pelos docentes e seus alunos foi elaborada a partir de diferentes interações, por meio das atividades de ensino, vivências, pesquisas, construções coletivas que, embora recorrentes nos diferentes estudos, não ocorreram de maneira linear.

Ao emergirem os conflitos, em vez de contorná-los, os professores os transformaram em desafios, incorporando-os ao estudo. Para tanto, foi preciso reorganizar e retomar o caminho. O que tornou impossível prever o caminho e um ponto de chegada. Percebemos que a incerteza é uma característica da prática pedagógica desses professores. Diferentemente da autopoiese celular, a avaliação produzida pela escrita autopoietica está sempre aberta a outras interpretações e reescritas, distanciando-se de qualquer possibilidade de encerramento.

A escrita autopoietica pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional. Isso significa superar a pecha de alunos como meros expectadores, executores de tarefas, receptores de noções e conceitos esvaziados de sentido. O mesmo vale para os educadores, que superam o rótulo de

sujeitos robotizados e autômatos que para serem vistos como competentes memorizam os conhecimentos validados no currículo e seguem a cartilha.

A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação. Embora as experiências desses professores não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade para se pensar a prática avaliativa do componente. A escrita autopoietica é um texto provisório produzido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O Processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- CANEAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: UFSCar, 2003. p. 140-152.
- _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANEAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CORAZZA, S. M. *O Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-36.
- DOLL JÚNIOR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.7-28.
- _____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-37. (Cultura, memória e currículo, v.5).
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K. et al. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.
- GARCIA, L. R. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-50.
- GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da

- Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 2008. p.85-103.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada.* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.
- KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro, 1999.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.* Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARTINS, M. G. de. *Manual para a elaboração de monografias e dissertações.* São Paulo: Atlas, 1999.
- MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.* São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação física, currículo e cultura.* São Paulo: Phorte, 2009.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.
- PELLANDA, N. M. C. *Maturana e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PÉREZ GALLARDO, J. S. (Org.) *Educação física escolar: do berçário ao ensino médio.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora.* São Paulo: Libertad, 2008.

Recebido em: abril 2011

Aprovado para publicação em: junho 2011