

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

JANAÍNA MAYRA DE OLIVEIRA WEBER

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO
INCLUSIVO**

**PONTA GROSSA
2013**

JANAÍNA MAYRA DE OLIVEIRA WEBER

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO
INCLUSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor doutor Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

W373 Weber, Janaína Mayra de Oliveira
Avaliação em educação física escolar no
contexto do ensino inclusivo/ Janaína
Mayra de Oliveira Weber. Ponta Grossa,
2013.
207f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Gilmar de
Carvalho Cruz.

1.Inclusão. 2.Educação Física Escolar.
3.Avaliação. I.Cruz, Gilmar de Carvalho.
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

JANAINA MAYRA DE OLIVEIRA WEBER

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO INCLUSIVO

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UNICENTRO/UEPG

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
UNICENTRO

Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Ponta Grossa, 28 de Outubro de 2013

“Disciplina é liberdade...”.
Renato Russo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Benedito e Jandira, meus primeiros professores, os quais me ensinaram a lição mais importante na vida, que é a de se ter amor e fé na humanidade.

AGRADECIMENTOS

Ao **Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz**, a quem não tenho palavras para agradecer a paciência, compreensão e confiança depositadas, a quem espero um dia ter a oportunidade de retribuir a dedicação devotada. Obrigada professor por contribuir para fortalecer meu compromisso para com a humanidade e com a profissão através do contato, dos momentos de convivência e do exemplo. E, finalmente, muito obrigada por todo aprendizado proporcionado e por me mostrar na prática a “amorosidade com rigorosidade” freiriana.

À **Prof.^a Dra. Silvia Chistina Madrid Finck**, pela paciência, compreensão e confiança, pela acolhida sem igual no grupo de estudos, no programa e até em sua própria casa, obrigada pelo aprendizado proporcionado tanto pela convivência nas aulas do programa, como no grupo e obrigada principalmente por mostrar na prática que, nas palavras de Paulo Freire “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, agradeço também as valiosas contribuições acadêmicas na qualificação e na defesa.

Ao **Prof. Me. Nei Alberto Salles Filho**, quem vem me abrindo portas e oportunidades desde que surgiu no meu caminho, sempre me ajudando a identificar e reconhecer meus limites, ao mesmo tempo, me provocando a superá-los. Obrigada também por me mostrar na prática que “ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”, como disse Paulo Freire.

Ao **Prof. Dr. EmersonVELOZO**, pelas valiosas considerações, contribuições, questionamentos e provocações tanto na qualificação quanto na defesa, as quais ainda têm proporcionado reflexões que certamente levarei para toda vida profissional. Obrigada por me mostrar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática” como nos lembra Paulo Freire.

Ao **Prof. Dr. Jefferson Mainardes**, pela compreensão e pela humanidade no trato das questões que permearam minha trajetória acadêmica no programa, agradeço ainda pelos valiosos conselhos e “puxões de orelha”.

À **Cléia Michelis Nascimento**, (secretaria do PPGE), ao **Elias** e **Ana** (funcionários) por sempre me receberem e me ajudarem com solicitude, gentileza e simpatia, além do sorriso no rosto, mesmo quando eu já aparecia incomodando às 7 horas da manhã.

À colega de turma **Lilian Torres** e à **Juliana Gelbeck** pela acolhida em sua casa, pela amizade, pelas conversas e reflexões. Muito obrigada.

Às minhas irmãs, **Flávia**, **Marisa** e **Leylane**, pela força, carinho recebidos.

Aos meus eternos professores **Jari Balvedi**, **Sr. Rodolfo**, **Sr. Pedro**, **Ione Maria Martins** (*in memoriam*), **Cristina Ghizzi**, “(Tia Tânia) **Veiga Ribeiro**”, **senhores Rosa**, **Carmem** e **Inácio Brandl**, **Alvori Alhert** e **Paulo Armando Almeida** (cujo título de professor e educador foi lhe dado pela vida) que me proporcionaram a primeira lição sobre inclusão ao me tratar com equidade, tanto nas exigências, provocações e desafios, quanto na paciência e compreensão quando foram necessários.

Agradeço à todos que de alguma forma, direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui e completasse essa tarefa!

WEBER, Janaína Mayra de Oliveira. **Avaliação em Educação Física escolar no contexto do ensino inclusivo**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

A presente dissertação objetivou revelar os pressupostos ideológicos que subsidiam as práticas pedagógicas em Educação Física Escolar, nas escolas estaduais, no município de Itararé-SP, frente aos desafios do processo de inclusão escolar, realizando para isso a coleta de Projetos Políticos Pedagógicos das referidas escolas e Planos de Ensino de professores da mesma disciplina. Para se identificar a tendência ideológica presente nesses documentos, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo e a ótica da Análise do Discurso, evidenciando os enunciados sobre avaliação, inclusão e Educação Física, de forma que essa pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, configurando-se basicamente em uma análise documental. O objeto da pesquisa é a expressão dos elementos supracitados (avaliação, inclusão e Educação Física) associados a termos e adjetivos, utilizados nos referidos documentos, procurando identificar as significações e sentidos atribuídos a esses e em qual ideologia estão ligados. Isso permitiu revelar também, se essa tendência ideológica favorece ou não o processo de inclusão de educandos com deficiência na escola regular. Como referencial teórico, utilizou-se os princípios legislativos relacionados à educação e à inclusão, os documentos subsidiários da prática pedagógica na Educação Física Escolar, das esferas nacional e estadual até chegar às escolares específicas, bem como teóricos que discursam sobre inclusão, avaliação e Educação Física que corroboram com a concepção de educação, homem, sociedade da pesquisadora. Dessa forma, teve-se como resultado a interpretação de que a ideologia neoliberal influencia marcadamente grande parte do que se faz e como faz o processo educacional nessas escolas e que a Educação Física Escolar nesse caso, tem seguido o mesmo fluxo, de forma que, embora o processo inclusivo tenha avançado nos últimos anos, ainda encontra barreiras principalmente atitudinais para sua efetivação.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física Escolar; Avaliação.

WEBER, Janaína Mayra de Oliveira. Evaluation on school Physical Education in the context of inclusive education. 2013. 207 f. Dissertation (Master's of Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

ABSTRACT

This study treats has the objective to revel the ideological assumptions what subsidize the pedagogic practices in Scholar Physical Education, in the schools of states system and municipal system of education in Itararé-SP town, face to challenges of scholar inclusion process. For this was collected Politic Project of Schools and Teaching Plans of Scholar Physical Education Teachers. For to identify the ideological tendency inserted in this documents was used the technical of Content Analysis and the vision of Discourse Analysis, what sought to highlight the statements about evaluation, inclusion and Physical Education. This is a qualitative research and consist in a documentary analyze. The object of study is the expression of elements above (evaluation, inclusion and Physical Education) associated at terms and adjectives used in such documents, trying to identify the meanings and senses assigned to this and what ideology those terms are connected. With such study, was possible to revel too, if the ideological tendency favors or not, the inclusion process of students with deficiency at regular school. The theoretical reference was the laws related by education and inclusion, and the documents what are basement for scholar pedagogic practices in Scholar Physical Education, from levels national, states until specify by each school, and some authors who discourses about inclusion, about evaluation and Physical Education what corroborate with the conception of education, man and society of this researcher. The result is the interpretation of the neoliberal ideology has a deep influence in a big part of what do and how do the educational process in those schools, and the Physical Education in this case, has following the same flux, and independent the inclusive process has advanced last years, has still obstacles in a attitudinal order to be realized in fact.

Key-words: Inclusion; Scholar Physical Education; Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. Caetano Carbone	93
Quadro 02 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. Caetano Carbone.....	94
Quadro 03 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. Caetano Carbone.....	99
Quadro 04 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof Caetano Carbone	100
Quadro 05 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof Caetano Carbone	104
Quadro 06 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. Christiano M. Bonilha	109
Quadro 07 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. Christiano Marques Bonilha	110
Quadro 08 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. Christiano Marques Bonilha.....	114
Quadro 09 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof. Christiano M. Bonilha	115
Quadro 10 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof. Christiano M Bonilha.....	117
Quadro 11 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas F. Lobo	121
Quadro 12 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo	123
Quadro 13 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo	127
Quadro 14 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo..	128
Quadro 15 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas F. Lobo.....	130
Quadro 16 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas....	135
Quadro 17 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas	136
Quadro 18 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas.....	137
Quadro 19 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas	138
Quadro 20 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther C. Ribas.....	140
Quadro 21 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes.....	143
Quadro 22 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes	144

Quadro 23 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes	146
Quadro 24 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes.....	148
Quadro 25 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes.....	151
Quadro 26 – Estrutura textual do PPP – E .E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel.....	154
Quadro 27 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel	154
Quadro 28 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel	156
Quadro 29 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel.....	156
Quadro 30 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel	158
Quadro 31 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira	161
Quadro 32 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira.....	161
Quadro 33 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira.....	162
Quadro 34 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira	163
Quadro 35 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira.....	165
Quadro 01 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. Caetano Carbone	95
Quadro 02 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. Caetano Carbone	96
Quadro 03 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. Caetano Carbone.....	101
Quadro 04 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof Caetano Carbone	102
Quadro 05 – AC educação humanitaria – E.E.E.F.M. Prof Caetano Carbone	106
Quadro 06 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof.Christiano M. Bonilha	111
Quadro 07 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. Christiano Marques Bonilha	112
Quadro 08 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. Christiano Marques Bonilha.....	116
Quadro 09 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof. Christiano M. Bonilha.....	116
Quadro 10 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof. Christiano M Bonilha.....	119
Quadro 11 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas F. Lobo	122

Quadro 12 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo	124
Quadro 13 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo	129
Quadro 14 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas F. Lobo	130
Quadro 15 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Dr. Epaminondas F. Lobo.....	132
Quadro 16 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas....	137
Quadro 17 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas	138
Quadro 18 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas.....	139
Quadro 19 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas	140
Quadro 20 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof. ^a Esther C Ribas.....	142
Quadro 21 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes.....	144
Quadro 22 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes	148
Quadro 23 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes	148
Quadro 24 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes.....	149
Quadro 25 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Heitor Guimarães Côrtes.....	152
Quadro 26 – Estrutura textual do PPP – E .E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel.....	155
Quadro 27 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel	156
Quadro 28 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel	157
Quadro 29 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel.....	157
Quadro 30 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel	160
Quadro 31 – Estrutura textual do PPP – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira	162
Quadro 32 – AC avaliação – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira.....	163
Quadro 33 – AC inclusão – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira.....	164
Quadro 34 – AC cultura empresarial – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira	164
Quadro 35 – AC educação humanitária – E.E.E.F.M. Prof. Tomé Teixeira.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PRESSUPOSTOS NORMATIVOS PARA UM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO	19
2 EDUCAÇÃO FÍSICA, DIVERSIDADE, DIFERENÇA, DESIGUALDADE E OS LIMIARES DA EXCLUSÃO	31
3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUÊ E PARA QUÊ?	50
3.1 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	58
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO PARA AFERIÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	71
4 METODOLOGIA.....	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	79
4.2 CONTEXTO ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA.....	86
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	88
5.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO – A CARACTERIZAÇÃO DOS TEMAS E UNIDADES DE SENTIDO.....	88
5.2 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	94
5.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Caetano Carbone.....	97
5.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Christiano Marques Bonilha	112
5.2.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Epaminondas Ferreira Lobo .	124
5.2.4 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas.....	139
5.2.5 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heitor Guimarães Côrtes	146
5.2.6 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Herculano Pimentel	157
5.2.7 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Tomé Teixeira.....	165
5.3 CONCLUSÕES PRELIMINARES A PARTIR DAS ANÁLISES DAS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS	170
5.4 OS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	176
5.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	193

INTRODUÇÃO

Este estudo partiu de inquietações suscitadas nas mais diversas situações vivenciadas como professora de Educação Física na rede pública de ensino no Estado de São Paulo, esferas municipal e estadual, onde a presença de educandos com deficiências nas turmas condicionou a repensar as práticas pedagógicas e com isso, resignificar os objetivos educacionais.

Dentre os elementos componentes da prática pedagógica, o que suscitou mais inquietações, incertezas e inseguranças foi a avaliação, então em um impulso de se buscar o melhor método avaliativo que atendesse também aos princípios inclusivos. Num primeiro momento decidiu-se procurar saber como os colegas de profissão avaliam seus educandos, sob a influência da tendência dos seres humanos de sempre buscarem uma receita ou fórmula para seguir e proceder, evitando assim julgamentos e pressupondo aceitação. Dessa forma, essa questão inicial pressupunha dois sentidos subjetivos: um de legitimar o método adotado pela pesquisadora e outro de apontar possíveis falhas através da própria prática e da alheia.

No entanto, o desenvolver do trabalho no curso de pós-graduação, as reflexões e discussões proporcionadas e os estudos realizados, trouxeram à tona uma série de questões pragmáticas que surgem no cotidiano escolar, que influenciam a prática pedagógica em todas as áreas e com questões, a oportunidade de refletir sobre elas.

Procurar mais subsídios para a prática avaliativa escolar na Educação Física levou a constatação de pelo menos três fragilidades que ainda permeiam a Educação Física no âmbito escolar:

- o acento no caráter biológico, físico e motor, retratados na ênfase no caráter esportivo, quando se refere a essa área pelo senso comum (pais de educandos e professores de outras áreas);
- contradições na avaliação quanto a sua tradição, concepção e realização no âmbito escolar no geral e como isso se desdobra na Educação Física;
- e a correlação entre esses dois fatores, no contexto da educação inclusiva, a qual se apresenta hoje como principal desafio escolar.

Essas fragilidades ficaram evidenciadas em interpelações como:

- Como uma criança que nem anda pode ter uma nota alta em uma aula de Educação Física em detrimento dos outros normais que praticam esportes?

- O que um professor de Educação Física avalia? Quem acerta o gol passa e quem erra o gol reprova?

- Mas que importância tem isso se Educação Física não reprova o ano mesmo?

A primeira pergunta se correlaciona com o acento no caráter biofisiológico junto às noções de desempenho e rendimento na Educação Física Escolar, impregnado no senso comum, sendo uma de suas expressões a constante insistência de se colocar Educação Física e Esporte como se fossem sinônimos.

A segunda indagação propõe a questão do estabelecimento dos objetivos a serem alcançados e o papel da avaliação nesse processo que, na concepção supracitada, nem sempre favorece que os educandos entendam as regras e sim que apenas as cumpram.

Já a terceira questão reflete tanto o sentido da avaliação no contexto geral escolar, se avaliar a aprendizagem, o desempenho, o rendimento etc. dependendo da abordagem, a avaliação na Educação Física perde o sentido e a relevância.

Ou seja, no início de todo o processo da pós-graduação, a questão central da pesquisa era “como” se avaliar na disciplina de Educação Física Escolar, nas turmas que possuem educandos com deficiência, com o intuito de buscar respaldo na prática pedagógica avaliativa tanto para os métodos até então utilizados pela pesquisadora e aprender novas possibilidades a partir da fala de colegas professores da mesma área.

No entanto, a partir das reflexões proporcionadas pelo processo do curso e pelos estudos de autores que propõem perspectivas sobre a Educação Física Escolar, sobre avaliação e sobre inclusão, avançou-se em uma direção exatamente oposta a recomendação procedimental fechada, de buscar uma legitimação da própria prática ou ainda, de buscar uma forma legitimada transferível a qualquer situação.

Os estudos e as reflexões proporcionadas sobre os três grandes temas, somando-se às peculiaridades da área, fez com que as questões evoluíssem em:

O que e para que se avalia nas aulas de Educação Física nas escolas da rede estadual, nos anos finais e ensino médio no Município de Itararé? Qual a ideologia que sustenta as práticas pedagógicas na Educação Física e os Projetos Político-pedagógicos dessas escolas? Como isso se articula com o grande projeto que se tem para a educação em nível nacional? Essa ideologia tem favorecido a efetivação do processo de inclusão?

A partir de uma perspectiva educacional pretensamente inclusiva (à luz de políticas educacionais vigentes), dos conflitos epistemológicos presentes na constituição da Educação Física (inclusive no que se refere ao *status* de área de saber escolar) e as questões

paradigmáticas que envolvem a avaliação, decorrem inquietações a respeito de como a comunidade escolar trata de ambas temáticas e como os professores expressam isso nos documentos que servem para o registro das intenções de suas práticas pedagógicas.

Considerando que o Projeto Político-pedagógico de uma escola e o Plano de Ensino do docente são os principais documentos que expressam as intenções das práticas pedagógicas escolares, e que eles podem trazer a expressão e a omissão, tanto das políticas públicas diretivas governamentais, as características do contexto no qual a escola se encontra e a expressão das concepções dos sujeitos do ensino sobre o objeto e o resultado do processo de ensino e aprendizagem da Educação Física; foi empreendida a coleta desses documentos nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio; uma Análise de Conteúdo para se destacar os termos recorrentes referentes à avaliação, à inclusão, à cultura empresarial de cunho neoliberal¹ e termos que pressupõem uma escola embasada em outros valores que não excludentes, a qual será referida aqui como escola humanitária².

Enquanto a Análise de Conteúdo envolveu a desconstrução e reconstrução textual de maneira estatística, a Análise do Discurso possibilitou desvelar o que possivelmente estaria no inconsciente³ das comunidades escolares estudadas.

A partir disso, foi possível identificar até que ponto a ideologia sustentadora dessas práticas corrobora para que a inclusão deixe de ser encarada como um “evento” (grifo nosso) e o convívio harmônico com as diferenças se naturalize, e até que ponto a ideologia em questão cria ou fortalece as barreiras para a efetivação do processo.

Para a realização do estudo, fez-se uma releitura dos documentos oficiais, em níveis federal e estadual, organizadores e orientadores dos sistemas educacionais de maneira geral

¹ Neoliberalismo; Doutrina em voga nas últimas décadas do séc. XX, que favorece a redução do papel do estado na esfera econômica e social (HOUAISS, 2001). Também pode ser entendido como corrente ideológica que trata de transpor os princípios da livre concorrência em qualquer âmbito da vida do ser humano, desconsiderando a necessidade de condições de igualdade para que isso ocorra de maneira justa, além de desconsiderar que o caráter cooperativo e o colaborativo também fazem parte da natureza humana tanto quanto a competição e que a vida só é garantida a partir da relação equilibrada entre esses e outros elementos. Essa doutrina também não leva em conta que a igualdade de condições ultrapassa questões de desigualdades sociais para também considerar diferenças culturais, assim, entende-se que essa forma de ver e viver as interações humanas jamais encontrará ou promoverá justiça em seus desdobramentos operacionais.

² Humanitário: aquele que ama seus semelhantes, humano (FERREIRA, 2008, p.457).

³ Uma das bases epistemológicas da Análise do Discurso é a psicanálise, de forma que para Freud apud Gomes (2007) a estrutura denominada pelo primeiro de inconsciente influencia na construção do caráter individual e social, influenciando as ações e atitudes dos indivíduos na sociedade.

norteadores das práticas pedagógicas escolares, balizando os princípios gerais a serem universalizados e seguidos. Desta forma, procurou-se destacar os princípios fundamentadores da inclusão e os princípios orientadores da avaliação escolar institucional, evidenciar diálogos, convergências, consonâncias e contradições nas formas de se expressar as temáticas supracitadas e suas abordagens.

A Educação Física por muito tempo foi tangenciada por princípios excludentes e classificatórios, tanto na escola como fora dela, e se a escola é um lugar onde a exclusão pode se configurar num mau desempenho nas tarefas acadêmicas legitimadas, num rótulo/apelido ou em um número no dia a dia, nas aulas de Educação Física a exclusão pode tomar forma de um corpo divergente do que se entende como padrão, pelo que se considera déficit de habilidades e capacidades no momento de desempenhar o papel solicitado pela prática corporal cultural (jogo, esporte, dança, luta, ginástica), seja pela questão anatomofisiológica, seja pela questão intelectual, manifestada na incapacidade de compreender uma regra ou ainda pela incapacidade de realizar movimentos demandados com a performance requerida não só pelo professor, mas pelo contexto.

O processo de inclusão gerou e gera diversas polêmicas na configuração da escola, nesse sentido, na primeira seção é realizada uma análise documental para se clarificar os pressupostos normativos para um contexto escolar inclusivo, relatando e encadeando os documentos oficiais contenedores tanto dos princípios fundamentais da inclusão, bem como sua influência e configuração na legislação brasileira geral e educacional.

Na segunda seção desdobra-se uma discussão sobre a Educação Física, diversidade, diferença, desigualdade e os limiares da exclusão, utilizando como referencial teórico aspectos históricos da referida área, bem como a perspectiva tanto dos marxistas desenvolvidos pelo coletivo de autores nos anos de 1990, compactados na obra de Soares et al. (1992), nas análises filosóficas e sociológicas de Bracht (2000), a concepção de Educação Física expressada por Betti (2005) além dos estudos culturais considerados pós-modernos ou pós-estruturalistas desenvolvidos pelos professores Neira e Nunes (2009).

Na terceira seção são discutidas as concepções e os elementos da avaliação escolar, a partir dos postulados de Luckesi (2011), Hoffman (2001) e Perrenoud (1999) e sua contextualização na Educação Física através de Zabala apud Darido (2012), Rodrigues (2003), Betti e Zuliani (2002). Além de sua função no contexto escolar e as implicações que se apresentam diante do paradigma inclusivo. Ainda é feita na mesma seção uma breve

discussão a respeito das avaliações externas institucionais às quais as escolas têm sido submetidas.

A quarta seção implica os métodos utilizados para a realização da pesquisa proposta, caracterizada como qualitativa, a descrição da técnica escolhida, os pressupostos teóricos metodológicos e as análises organizadas em subseções.

Enfim, na sexta seção é evidenciada a necessidade de se aprofundar no diálogo entre escola e medidas institucionais, bem como se repensar urgentemente sobre as dimensões que o papel da escola tem tomado em confronto com sua estruturação e se refletir sobre as alternativas de projetos educacionais que se apresentam e se posicionar. Junto a isso, as intenções para desdobramentos desse estudo e futuras pesquisas.

1 PRESSUPOSTOS NORMATIVOS PARA UM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

A escola é o primeiro local formal de introdução e acesso a informações sistematizadas, construção de conhecimento e espaço de convívio social, pois agrega pessoas advindas de diferentes realidades e contextos, assim contribui para construção da vida em sociedade, de forma que o direito de todos à educação e do acesso à escola, é um discurso presente e recorrente há certo tempo.

Não obstante, reivindicações de vários movimentos pela inserção de pessoas com deficiência em todos os seguimentos sociais têm se fortalecido, sendo promovidos encontros, conferências e debates no sentido de procurarem participar mais ativamente do estabelecimento e organização das ações para a realização desta inserção.

O estabelecimento do ano de 1981, como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência se configura como um grande marco na luta por essa inserção, a partir do qual partem diversas ações e programas nesta direção.

A Constituição Federal de 1988 destaca, em seu capítulo segundo, seção primeira e artigo duzentos e cinco, a democratização do acesso à Educação, designando necessariamente que esta é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”, reconhecendo o direito ao cidadão de se instruir e assim como o dever da sociedade de proporcionar as condições para que isso aconteça (BRASIL, 1988).

Em seu artigo duzentos e oito, inciso terceiro, a Carta Magna ainda pontua que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Esse artigo mostra o reconhecimento do fato de que pessoas com deficiência requerem ações educacionais especializadas e que o oferecimento desse tipo de atendimento deve ser igualmente assegurado preferencialmente no ensino regular.

Reconhecendo o direito de todos à Educação, abre-se caminho para assunção da responsabilidade pela escolarização das pessoas com deficiência e de todas que estavam fora dela, dentro da propositura de universalização do ensino.

Além disso, a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) que dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência e sua integração social, define preconceito como crime, com pena de um a quatro anos de prisão, além de multa e pode ser vista como um avanço no combate ao preconceito e no reconhecimento dessas pessoas como cidadãos de direito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado em 1990 é também outro documento de referência no que se refere à universalização do ensino público no Brasil, de maneira que seu artigo cinquenta e quatro, corroborando o princípio constitucional de assegurar o acesso ao ensino, pontuando o direito ao atendimento educacional especializado por parte daqueles que necessitarem, e isso, reforçando a questão de preferencialmente, na rede regular de ensino, já numa orientação integrativa da Educação Especial ao ensino regular (BRASIL, 1990).

Na década de 90, houve ainda outros eventos internacionais que influenciaram e continuam a influenciar o desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras. São eles: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Tais eventos são considerados grandes marcos na luta pela inserção das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais e na demarcação da ideia de inclusão no campo da Educação.

As duas últimas conferências supracitadas geraram documentos importantes na disseminação da ideia de Educação Inclusiva. A primeira, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, teve como resultado o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. A segunda, a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, teve como resultado o documento denominado *Declaração de Salamanca: enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*.

O primeiro documento, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), marca a necessidade da universalização do ensino como uma condição para a superação de vários dos problemas de ordem social, baliza a população excluída do processo de escolarização e que por isso, apresentam déficits em sua capacidade de promover sua subsistência e desenvolvimento.

Já a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), objetivou fundamentar, sistematizar e enquadrar as linhas de ação para o compromisso da “Educação para todos”, procurando enquadrar ações quanto à organização dos sistemas educacionais para que esses se tornassem inclusivos. A Declaração de Salamanca (ONU, 1994, p.15) procurou destacar como sendo fundamentais:

[...] novas concepções de necessidades educacionais especiais e as diretrizes para uma ação a nível nacional: política e organização, fatores escolares, recrutamento e treino do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, recursos necessários e as diretrizes de ação a nível regional e internacional (ONU, 1994, p.15).

Dentre as novidades, desse segundo documento em relação ao primeiro, é possível destacar uma diferenciação entre o paradigma da integração e o insurgente paradigma da inclusão, pois até então os movimentos sociais das pessoas com deficiência enfatizavam sua inserção nos âmbitos sociais na integração. Esse processo ficou conhecido nos meios acadêmicos pelo fato de que, dirigia-se o ônus da adaptação ao indivíduo a ser inserido, o qual, independente de suas limitações, deveria adaptar-se para obter resultados no padrão exigido para ser considerado capaz (WALBER; SILVA, 2006).

Já o paradigma da inclusão vai implicar em uma relação dinâmica e recíproca entre sujeito e sociedade, no qual o meio social se adapta e dando acessibilidade, e este retribui exercendo suas potencialidades possibilitadas pela acessibilidade.

No que diz respeito à adequação da escola, sob o paradigma da inclusão, esta deverá se adequar para acomodar as condições peculiares de aprendizagem apresentadas por seus educandos e isso implica numa reestruturação dinâmica e individualizada da escola em relação a cada aluno e sua necessidade de adaptação, procurando fazer com que este receba ainda na sala de aula, junto aos demais, os recursos e o suporte psicoeducacional necessários para seu desenvolvimento (ROSA, 2003).

A situação acima descrita pressupõe uma ampliação e flexibilização do conceito de capacidade, pois trata-se de equiparar as condições de apropriação das informações e conhecimentos transmitidos pela escola, de acordo com a peculiaridade de cada aluno.

Walber e Silva (2006) entendem a integração como uma ideia incompleta quase antagônica à inclusão, tangenciada pelo caráter segregador que as salas e escolas de Educação Especial assumiram com o passar do tempo e que acabam por adquirir muitas vezes.

No entanto, é possível entender a integração também como uma forma de se conduzir o processo de inclusão inicialmente; como uma fase intermediária de transição para a inclusão, sendo possível dizer ainda que, cronologicamente, foi através da integração que a pessoa com deficiência chegou até os espaços sociais, de qualquer forma, brigando pela aceitação, carregando o ônus da adaptação.

Mendes (2006) mostra que o paradigma da integração partiu do conceito que virou tendência e deu origem ao movimento denominado Normalização, nos países escandinavos,

quando estes passaram a questionar os sistemas de internação e segregação das pessoas que possuíam peculiaridades em seu desenvolvimento e forma de convivência, no caso, as pessoas com problemas psiquiátricos. Esse movimento consistia em proporcionar a essas pessoas condições de vida o mais perto do considerado normal, incentivando assim a inserção e reinserção social.

Pode-se dizer que este foi o prenúncio do movimento de desinternação que hoje é seguido pelos diversos sistemas de saúde pelo mundo. No entanto, Mendes (2006) lembra que num primeiro momento se procura integrar o indivíduo na sociedade e na vida normal, essa integração só vai poder ocorrer se este responder às demandas sociais dentro dos padrões então também considerados normais, só que a resposta às demandas depende das condições de apropriação dessas demandas.

Nesse sentido, Santos (1999), em sua reflexão, desdobra a questão desse processo de normalização pontuando que quando se radicaliza o discurso pela normalização, procura-se diluir diferenças descaracterizando-as e assim acaba-se também por desconsiderar a questão das condições desiguais.

Assim, adotar um sistema integrativo na chegada das crianças à escola pode ser o caminho mais fácil inicialmente e colaborar para se conhecer suas demandas, o que não pode ser aceito é não passar dessa fase e entender que a escolarização dessa criança deva ser paralela a das demais.

Em 1996 a Organização das Nações Unidas – ONU – estabeleceu a Resolução número quarenta e oito de 1996, denominada de “*Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*”, que, de acordo com o princípio da isonomia, citado na Declaração dos Direitos Humanos e apropriado pela nossa Constituição (BRASIL, 1988), vai procurar pontuar o princípio da equidade, o qual consiste em “tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais a medida de sua diferença” – no sentido de equiparação de oportunidades (ONU, 1996).

Todos esses documentos mostram um esforço, no sentido de fazer com que a sociedade tome efetivamente como compromisso fomentar políticas públicas inclusivas na sociedade em geral, e a escola é ponto crucial e passivo na efetivação da inserção, desta forma são tomadas as providências quanto à instituição o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na própria escola regular.

Sob a influência dos documentos internacionais e nacionais até agora citados, em 1996 tem-se a promulgação da reformulação da Lei nº 9.394 de 1996, a qual contempla as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), procurando dar autonomia às escolas e sistemas de ensino para que organizassem seus planos pedagógicos, estabelecendo apenas as diretrizes e os objetivos mais gerais como eixos orientadores do sistema educacional brasileiro.

No que se refere ao processo de inclusão, pode-se destacar, na Seção V, Capítulo V, as seguintes designações:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (LDBEN 9.394/96, Título II).

Art. 4º. O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Assim LDBEN (BRASIL, 1996) reforça o compromisso com a escolarização das pessoas com deficiência, dentro da proposta de universalização do ensino e pontua que esta deva acontecer preferencialmente na rede regular, mas não necessariamente, subentendendo-se que a escolarização destas pessoas poderia ocorrer ainda nas escolas especiais em caráter substitutivo ao regular.

A possibilidade apresentada fez com que muitas instituições interpretassem necessariamente ao invés de possivelmente (grifos nossos) e assim as escolas especiais passam a especializar-se qualificando seus professores, concentrando até então a maior parte do contingente de matrículas de crianças com deficiência.

Em setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, propôs o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001). Nesses documentos se destacam as proposições de inserção dos educandos com deficiência⁴ no ensino regular, a especificação dessa população, assim como da população a ser atendida pela Educação Especial, oferecendo uma nova orientação sobre esta última que, sob o paradigma da inclusão, assume-se que ocorrerá na forma de Atendimento Educacional Especializado – AEE – o qual deverá ser integrado ao ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, referente a essas Diretrizes, foi amplamente divulgada nos meios de comunicação na época, designando que:

⁴ Neste documento os mesmos são denominados pessoas com necessidades educacionais especiais.

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos (grifos nossos) os educandos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade (BRASIL, 2001, p.1).

Deste documento cabe destacar um grande avanço no direcionamento e nas especificações das ações do que deve se configurar na Educação Inclusiva, tais como: as especificações do alunado público alvo do atendimento, as considerações acerca da formação docente para esse atendimento, as orientações quanto à organização dos sistemas de ensino para o acolhimento dos educandos, além dos princípios que devem ser norteadores da escolarização dos mesmos educandos, que no caso é explicitado como sendo “a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2004, p. 325).

A partir de 2002, destacam-se, dentre os esforços institucionais governamentais pela inclusão escolar, o reconhecimento através das leis que regulamentam e procuram difundir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o sistema de escrita Braille no sistema educacional. E em 2003 o programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* o qual promoveu capacitação entre gestores e educadores em todo o país (BRASIL, 2008).

Dentre essas ações, Garcia (2013) destaca a questão da formação em serviço como uma das novas necessidades do processo inclusivo e a inserção de questões relativas à educação de educandos com deficiência nos programas de formação docente, como foi o caso da obrigatoriedade do ensino da LIBRAS nos cursos de licenciatura.

Mas só no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, é que há um direcionamento mais específico no que diz respeito à eliminação das barreiras ergonômicas, a criação das salas de recursos, e este documento destaca ainda alterações e especificidades na questão da formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Ou seja, sete anos depois da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que obriga as escolas a receberem todos os educandos, é que se estabelecem metas, ações referenciais mais específicas e pontuais para que os educandos com deficiência não só cheguem ao sistema de ensino, mas também permaneçam.

Assim, ao deliberar que a escola devesse receber, a partir daquela data, todos os educandos que desejassem nela estar, efetuando sua matrícula, num cenário em que a

Educação Especial era prioritariamente desenvolvida em instituições filantrópicas e privadas⁵, ao mesmo tempo em que a Educação Básica se debatia (e ainda se debate) em seus princípios, a estrutura e operacionalização para atender a população que até então nela já se encontrava, sem estabelecer um diálogo mais consistente com os atores da cena (associações representativas das pessoas com deficiência e comunidade escolar), tal contexto se configurou em um ponto indigesto no desenrolar dessas ações.

Neste sucinto apanhado cronológico pôde-se averiguar que só muito depois da deliberação e publicação da resolução relacionada à inserção dos educandos com deficiência na escola regular, é que as orientações de como deveria ser essa organização, os recursos e as adaptações necessárias chegam à escola, e diante disso ficou difícil estabelecer um consenso sobre vários aspectos que fundamentam a Educação Inclusiva, tais como a função do Atendimento Educacional Especializado, se o currículo deve ser adaptado ou não, como e qual deve ser o preparo da comunidade escolar, principalmente entre a classe docente.

Estudos como os de Gomes e Rey (2007), Glat (2000), Goffredo (1992) e Ferreira (2007) mostram, em diversas ocasiões e lugares, as falas de professores que podem configurar diversas categorias de relações professor-aluno com deficiência, estabelecidas nesse vácuo temporal, dentre os quais pode-se destacar: um acolhimento empírico com esforço adaptativo, superproteção, superexposição, invisibilização, negligência, tendo como justificativa a alegação do despreparo, tanto pelo docente como pela escola, como principal empecilho para a realização da inclusão de forma efetiva e o mesmo despreparo ainda costuma aparecer em discursos docentes quanto ao ensino em turmas com educandos com deficiência, principalmente nos dos professores dos anos finais e ensino médio, já que esses têm uma configuração de jornada rotativa, muitas turmas e mais de uma escola, geralmente.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), é um documento elaborado por especialistas que se dedicaram (e se dedicam) a estudar e analisar o processo de inclusão escolar, o qual aponta uma avaliação do andamento do mesmo processo, nos anos que sucederam à promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1996). Através disso, propõe orientações que visem reforçar os princípios básicos da inclusão escolar, delineando mais especificamente o público-alvo das ações, como “[...] educandos com deficiência, transtornos globais de

⁵ O censo escolar de 2001 mostra que de 323.399 matrículas de crianças com algum tipo de deficiência no ensino independente a modalidade de inclusão, integração, escola ou classe especial, 192.905 pertenciam à rede privada, contra os 140.494 somada às esferas: municipal, estadual e federal juntas (BRASIL/INEP, 2001, p.67).

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p.15) além daqueles que apresentam distúrbios e transtornos funcionais da aprendizagem.

As especificações trazidas nesse último documento citado, especifica indivíduos que, em situação de aprendizagem escolar, necessitam de adaptações, sejam essas quanto às condições materiais de ensino, quanto ao trato pedagógico do conteúdo, quanto a reorganização das interações entre outras orientações, pois sem tais adaptações a permanência na escola das mesmas não terá qualquer significado, já que não poderão compartilhar os resultados de suas aprendizagens.

Relacionado ao documento supracitado, é possível destacar certa divergência de pensamento quanto à necessidade de adaptações dos métodos de ensino para a realização da escolarização da pessoa com deficiência. A posição de que não se deve fazer essas adaptações e que estas não devem ultrapassar o caráter ergonômico é defendida e sustentada por uma das consultoras que assinam esse documento, a qual é defensora contundente do movimento pela inclusão total, a professora Maria Teresa Égler Mantoan. Esta posição está evidente em suas produções e orientações acadêmicas, nas quais geralmente pontua que as adaptações, dependendo da sua forma e de seu enfoque, costumam configurar numa nova segregação dentro da própria escola ou turma⁶.

Dentre as novidades do referido documento pode-se destacar o caráter de transversalização que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve assumir, perpassando todos os segmentos da Educação, incluindo o Ensino Superior.

O documento ainda ressalta que este atendimento deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, ou seja, conclama a escola a não só garantir a entrada desses educandos, mas dá autonomia e a responsabiliza em relação à elaboração das ações efetivas para a permanência e a escolarização de todos os educandos.

Esse item é endossado pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, designando que:

⁶ É possível verificar suas afirmações contundentes em relação à adaptação de currículos tanto na apresentação na obra de sua organização “O desafio das diferenças nas escolas” (2008), em seu artigo na mesma obra intitulado “Ensinando a turma toda: as diferenças na escola” (2008, p. 59) e em sua entrevista para a UNIVESP/TV no programa intitulado “A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios” de 2011.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.2).

Outro ponto, não menos relevante, que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) vai destacar, é a ênfase no caráter de complementaridade e suplementaridade que a Educação Especial deve assumir, não aceitando assim que esta substitua a Educação oferecida no ensino regular.

Pode-se dizer que essa orientação incide num sentimento de perda da identidade ou descaracterização da Educação Especial como modalidade de ensino paralelo, para passar a ser modalidade de atendimento, determinando que a escolarização só seja possível e viável no ensino regular.

Essa determinação intensifica uma série de discussões e divergências nos setores de interesse, por se entender que esta radicaliza, no que se refere ao *locus* da Educação, elegendo a escola regular não mais como espaço privilegiado de escolarização e sim como único, enquanto a mesma escola enfrenta problemas estruturais e conceituais principalmente na Educação Básica, no que se refere à escolarização dos educandos em geral.

Outra divergência que esta questão suscita é a interpretação de que, para ter direito ao atendimento educacional especializado a criança deve estar na escola regular, enquanto outros acreditam que é o caminho inverso que deve ser percorrido de forma que as escolas especiais devem preparar seus educandos para irem à escola comum.

De acordo com Mendes (2006), os movimentos e as reformas que ocorrem no sistema educacional norte-americano têm forte influência no desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras e, não obstante, boa parte do que conceituamos sobre o processo de inclusão bem como suas medidas, carregam uma carga da tendência gerada pelo movimento *Full Inclusion* ou Inclusão Total, o qual tem por expoentes Dorothy Gartner e Alan Lipsky, além do casal de médicos Susan Stainback e Willian Stainback, cuja obra *“Inclusão: um guia para educadores”* (1999) ainda se configura como referência na maior parte dos cursos de formação dentro desse contexto.

O discurso evidenciado no documento anteriormente citado mostra uma aproximação com os fundamentos desse movimento, pontuando assim princípios da normalização, rejeitando a hipótese de escolarização em ambiente que não seja o da escola comum, de maneira que a escola (ou classe especial) nessa perspectiva deva passar de modalidade ensino

para a função de modalidade de atendimento e serviços, num viés de gestão de recursos de aprendizagens peculiares às necessidades de cada aluno a ela encaminhado (GARCIA, 2013).

É possível entender até certo ponto a radicalidade da posição dos que defendem a inclusão total se visualizarmos que: de acordo com o IBGE (2010) o Brasil possui pelo menos 5,5 milhões⁷ de crianças e jovens com algum tipo de deficiência em idade escolar (considerando-se a faixa de 0 a 19 anos mais especificamente) e o *Anuário da Educação Básica* (2012) mostra um montante de 218.271 matrículas de crianças com deficiência na modalidade de Educação Especial e 441.851 educandos com deficiência matriculados no ensino regular, entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o que condiz a uma totalidade de 660.122 pessoas com deficiência em todo o sistema de ensino (BRASIL, 2012).

Isso significa que pelo menos 3,8 milhões (grifo nosso) de crianças com deficiência não se encontram em nenhum dos sistemas de ensino, assim, do contingente total de pessoas com deficiência em idade escolar, cerca de apenas 12 % (numa estimativa otimista) se encontram em alguma escola, sem levar em consideração que o fato de que estar matriculado não garante que estes estejam sendo escolarizados efetivamente.

Pode-se presumir que este grupo de estudiosos do tema entende que os avanços proporcionados pelo viés da Educação Inclusiva, através da integração foram insuficientes de maneira que, por não se ter dados da escola especial quanto aos níveis de escolarização e autonomia alcançados pelas crianças atendidas, não seja possível precisar a efetividade desse processo de escolarização, ou mesmo o nível de inserção social das crianças que frequentaram seus domínios até então.

Para agravar a situação os níveis de aprendizagem mostrados pelo ensino regular, obtidos através dos sistemas de avaliação em larga escala, embasados em parâmetros internacionais, tem se mostrado insatisfatórios perante o que se tem como parâmetro.

Salientando os fundamentos da educação brasileira – “a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2004, p. 325). – e conectando esses fundamentos ao que o relatório Educação: um tesouro a descobrir, da UNESCO (2010), aponta como missão da Educação para o século XXI:

[...] sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de

⁷ 5.476.930 para ser mais exata, BRASIL/IBGE (2010, p. 114).

cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (DELLORS/UNESCO, 2010, p.10).⁸

Significa que a Educação deve oferecer aos indivíduos condições de promoverem o seu próprio desenvolvimento. Para isso, o mesmo relatório vai determinar ainda que todo o processo educacional deve ser edificado sobre valores que o mesmo denomina de “os quatro pilares da Educação”, sendo eles: “aprender a aprender ou conhecer” o que supõe antes de qualquer coisa estar aberto a novas experiências estando livre de preconceitos, bem como saber organizar, apreender e construir novas formas de conhecimento, ou seja, dentro de um enquadramento epistemológico menos hermético e positivista; “aprender a fazer” não desprezando assim a importância da dimensão procedimental no processo educacional, “aprender a conviver” o que em sua dimensão social supõe que a Educação deva ser considerada como parte constituinte na construção identitária dos sujeitos e por isso deve favorecer ao diálogo com as diferenças para o convívio, configurando assim a sua dimensão de prática social comunicativa, e finalmente o “aprender a ser” na dimensão atitudinal na constituição dos sujeitos autônomos, conscientes, responsáveis e solidários (UNESCO, 2010, p.31).

No decorrer da pesquisa, foi possível ter acesso a algumas publicações que criticam o Relatório Dellors (2010), identificando no mesmo pressupostos das políticas neoliberais para países periféricos.

Ainda que sob críticas, os quatro pilares são utilizados para reflexões acerca do propósito da educação por parte dos mais diversos setores educacionais, subsidiando as principais políticas públicas na área.

De acordo com as críticas, o Relatório Dellors (2010) contém princípios elitistas e indícios de hierarquização cultural e etnocentrismo, no entanto, entende-se que a capacidade de pesquisadores e pensadores da educação contemporânea brasileira, numa reinterpretação, podem contribuir com um redirecionamento e difusão dos fundamentos elencados, numa configuração diferente da que supõe críticos ao invés de simplesmente rechaçar ou ignorar o documento, pois o mesmo está dissolvido em várias orientações do que se entende como uma educação de qualidade, assim, pode ser dado outro sentido, numa direção de conscientização e construção da autonomia e emancipação do alunado de fato.

De qualquer maneira, nas premissas basilares do Relatório Dellors (2010) pode-se notar pressupostos de caráter fortemente humanitário, numa perspectiva de desenvolvimento

⁸ O relatório original data de 1996, mas a publicação consultada traz a data referenciada.

integral do ser humano, atribuindo à escola o espaço privilegiado para a efetivação deste projeto.

Nesse ponto, é interessante observar que, de acordo com o estudo de Evangelista e Shiroma (2005) a linha medular do discurso da agenda global de desenvolvimento tenha se alterado entre a década de 90 para a primeira década de 2000. As autoras destacam que enquanto na década de 90 a Educação deveria primar pela busca da qualidade total e da eficiência, dentro de um paradigma enfaticamente mercadológico/industrial/empresarial tem-se agora a Educação para a erradicação da pobreza estampados nos slogans das agências internacionais que ocupam o cerne das determinações a serem seguidas pelas políticas públicas educacionais dos países associados à ONU e assim UNESCO.

Essas pesquisadoras lembram que boa parte dessas conferências, fóruns e debates que definiram e definem muitos dos rumos sobre educação são realizados e ou financiados por órgãos ligados aos setores econômicos, citando o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL.

Evangelista e Shiroma (2005) não trazem a razão pela qual se deu a mudança do discurso e a inclusão do novo tópico na agenda global, no entanto, as análises realizadas nos documentos escolares mostraram que o discurso da qualidade total ainda impregna os pressupostos teóricos filosóficos da escola na contemporaneidade.

Diante desse contexto, analisar questões referentes à educação e suas transformações, no macro e micro espaço, possibilita revelar a ideologia sustentadora das ações propostas no trato dos indivíduos, bem como oferecer mais pistas sobre os rumos a que se pretende tomar e assim contribuir para que este rumo realmente seja para e pelo desenvolvimento humano, numa perspectiva humanitária, de solidariedade e de promoção da vida.

A partir desse entendimento é que se propôs localizar a Educação Física como área de saber escolar, na perspectiva de grande contribuinte para um processo de educação para formação (e não formatação) e tomada de consciência sobre a própria realidade e a partir disso auxiliar o aluno na construção de sua autonomia e instigá-lo às ações transformadoras.

Como inicialmente citado, a escola é o primeiro lugar formal de interações sociais e isso, com intenções de aprendizagem explicitadas e considerando que o indivíduo passa pelo menos um quarto de sua vida nessa instituição necessariamente, considera-se também a Educação Física como um espaço promissor e propício ao desenvolvimento, à construção de conhecimento e intervenção no ambiente escolar, perante os conceitos referentes às relações humanas que circulam nesse mesmo ambiente.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA, DIVERSIDADE, DIFERENÇA, DESIGUALDADE E OS LIMIARES DA EXCLUSÃO

Nesta seção é realizada uma reflexão sobre aspectos evolutivos da Educação Física, entendida aqui como área de conhecimento e intervenção, que segundo Betti (2005), se dedica a tudo que foi inventado pelo homem no que diz respeito a manifestações ou práticas corporais e com isso recebe a denominação de Cultura Corporal do Movimento.

A Educação Física, vista segundo esse paradigma, não se (pre)ocupa apenas com as manifestações em si, mas também com os significados e sentidos atribuídos a elas constituídos historicamente.

Pode-se dizer que a trajetória histórica da Educação Física é tangenciada por uma série de práticas, intervenções e conceitos, que, em maior ou em menor grau, possuíam (e em muito ainda possuem) caráter excludente ou homogeneizante, ou ainda, que possuem enraizamento em uma perspectiva de eficiência de performance, como antônimo de deficiência e a ineficácia como um suposto produto desta última.

Pode-se dizer também, que a inserção da Educação Física no âmbito escolar se deu muito mais por um caráter médico e terapêutico, além do anteriormente bélico ou militarista, com sentido corretivo e retificador, que educacional e social, como se procura dar sentidos atualmente. Assim, entende-se que, para refletir sobre os sentidos que vão sendo atribuídos à Educação Física com o passar do tempo, não podem ser descolados os processos que constituíram a própria instituição escolar de maneira geral.

A Educação Física, como um sistema de práticas corporais organizadas, tanto dentro como fora da escola, por muito tempo, foi embasada em princípios segregantes, classificatórios ou corretivos no proceder e difundir de suas práticas. E isso ocorreu, dentro de um arcabouço mais geral, no qual repousava também os propósitos e objetivos de uma Educação e de um projeto de sociedade, em cada contexto social e em cada um dos seus tempos históricos.

Dessa forma, é possível dizer também que, historicamente, a escola e a Educação nunca foram disponibilizadas a todos indistintamente, e mesmo que se diga que a democratização do ensino não seja uma ideia tão nova assim⁹, certamente as ações para sua

⁹ Nesse sentido retoma-se e ressalta-se o direito à instrução expressada na Declaração Universal dos Direitos Humanos já em 1948, que pode se considerar a ideia nova quando se analisa dentro da linha histórica da Educação no geral e velha quando se entende que se avançou muito lentamente (pelo menos 65 anos) no que se refere a ações e medidas para que isso aconteça efetivamente.

materialização e efetivação o é, visto o desenrolar histórico, documental político anteriormente destacado.

Ou seja, não foram apenas as pessoas com deficiência necessariamente a permanecerem excluídas do direito de aprimorarem sua capacidade de autodesenvolvimento, do tipo promovida pelos processos educacionais, mas uma série de indivíduos que, por algum motivo, também eram enquadrados como diferentes, divergentes, numa conotação de ineficientes (grifo nosso) numa perspectiva hierarquizante.

A Educação Física vai ganhar destaque nessa discussão, pois o espaço escolar, campo privilegiado no potencial trato do homem como ser integral, é igualmente permeado de construções sociais culturais e estas, constituídas e mediadas pela relação que o mesmo homem estabelece com o meio e vice-versa.

Assim, as práticas corporais, entendidas como linguagem a partir da obra de Neira e Nunes (2009), podem constituir canais privilegiados de construções na comunicação e na possibilitação de trocas simbólicas.

“Nesta obra [Educação Física: Currículo e Cultura], entende-se que o movimento humano como linguagem, veicula significados culturais” (NEIRA e NUNES, 2009, p.19).

Essas trocas são pautadas necessariamente tanto pelo contexto social vivenciado pelos atores, quanto pelo caráter ideológico que pode adquirir “o que”, “como” e “por que” se ensina os conteúdos relacionados às práticas corporais.

Nesse sentido, trazer os aspectos históricos para a reflexão pode ajudar a desvelar e identificar o sentido de algumas práticas, conceitos e atitudes que permanecem no imaginário social referente a essa área dentro e fora da escola.

Os estudos¹⁰ sobre a história da Educação Física mostram em vários momentos, a usurpação das práticas corporais pelo estado, enfatizando que a sistematização de exercícios mais antiga que se tem notícia é a dos exercícios preparatórios para o exército e para a guerra, cuja ideia raiz é a de sobrepujança e conquista, tendo resultado ou a destruição ou a exploração direta do homem pelo homem, lembrando também que foi a guerra ou a situação de combate a gerar os primeiros escravos.

Marinho (2011) afirma que a Educação Física, como prática corporal sistematizada, organizada, surgiu num contexto de preparo para o combate e para a guerra de maneira geral, no caso das primeiras civilizações, além do caráter terapêutico como remonta as pesquisas que citam a conotação dada pelos chineses 3.000 a.C.

¹⁰ MARINHO (2011), CASTELLANI FILHO (1998), CARMO (2002).

A civilização grega, tida como maior influenciadora da formação da cultura ocidental e suas derivações, traz, além desses dois vieses acima mencionados, o viés da contemplação estética e a ideia de ginástica, também para desenvolvimento de habilidades e aptidões físicas úteis à vida prática e social, enquadrando-a assim numa perspectiva também educacional (MARINHO, 2011).

A formação e a evolução dos conceitos intrínsecos à Educação e à Educação Física são necessariamente imbricados à concepção de homem que cada cultura, em cada tempo possui.

Nesse sentido, Gomes, Almeida e Bracht (2010), a partir dos ensaios de Bauman (2001) sobre a vida em sociedade, fazem ponderações interessantes quanto ao entendimento da Educação Física como agente do estado na manutenção da ordem social vigente em cada época.

A busca do estabelecimento da ordem (grifo nosso) é o que Bauman (2001), de acordo com Gomes, Almeida e Bracht (2010), atribui como tarefa da sociedade moderna, tanto no sentido de organização do mundo, quanto no sentido de comando para que essa organização aconteça, elegendo como agente principal da invenção da tradição, e dessa ordem, o estado e sua razão, através dos intelectuais legisladores.

De acordo com Bauman (2001), no estabelecimento da ordem é que fica claro o que para o estado é a desordem e que por isso deve ser suprimido, rechaçado ou eliminado. Gomes, Almeida e Bracht (2010), transpondo as análises desse sociólogo para a discussão sobre os desafios da Educação Física escolar no trato da inclusão, enquadram o binômio inclusão/exclusão, de forma que, aquele que era incluído imprimia pela normalização aquele que deveria ser excluído.

Os propósitos dados aos exercícios militares imprimem a exclusão daqueles que não parecem aptos a defender a pátria ou o Estado, exemplificado nos relatos sobre a sociedade espartana antiga, cujos processos de seleções militares atuais ainda se assemelham em fundamento, com a diferença que não tiram a vida dos considerados não aptos, apenas o eliminam do contexto, que de maneira simbólica, pode também significar tirar a vida quando se transporta o princípio para outros contextos.

Já os sentidos dados à prática corporal terapêutica imprimem a exclusão daqueles que não podem ser curados ou corrigidos (já que nos casos de deficiência não são doentes), bem como o propósito dado à prática corporal eugênica imprime a exclusão daqueles que não se assemelham fisicamente e culturalmente à etnia dominante, e isso já foi motivo de extermínio

num passado não muito distante, de forma que o fantasma da limpeza étnica não foi totalmente exorcizado em muitos lugares e ainda infelizmente pode-se ver demonstrações atrozes de intolerância.

Assim, de acordo com Bauman (2001) e também analisado no ensaio de Gomes, Almeida e Bracht (2010) a obsessão da sociedade moderna pela ordem extrai do horror e da repugnância pela desordem, sua força e sua forma de ação em direção à limpeza e retificação, mas com isso consegue produzir mais desordem e ambivalência.

A ordem, a que Bauman (2001) metaforiza como sólida, e que nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer monolítica, por sua truculência em tratar o que define como indesejável, tem sua raiz fixada no estado de euforia e otimismo suscitado pelo Iluminismo, pontuado por Chauí (2000).

Esse clima eufórico pressupunha que a ciência, em sua formatação positivista, seria a panaceia de todos os problemas da humanidade e a partir de então, seria dela, da ciência, o dever supremo de explicar e organizar a vida na terra em todos os seus âmbitos, abandonando assim a especulação filosófica para partir das leis universais e imutáveis da natureza (CHAUÍ, 2000).

Dessa forma, rumou-se aos laboratórios e ao entendimento de que todas as dimensões da vida do ser humano também deveriam ser regidas por lei imutáveis e passíveis de serem reproduzidas de maneira controlada e programada.

Nesse clima de euforia, tem-se como um grande expoente de avanço modernizador o campo médico, o qual tem influência visceral na constituição da Educação Física. Aquilo que partira da redescoberta e desmistificação do corpo e valorização das práticas corporais, antes obscurecidas pela religião/Estado nos séculos antecessores, passa então por novas significações e interpretações, as quais promovem uma série de avanços na compreensão de processos patológicos desencadeados por questões sanitárias, por exemplo, bem como na compreensão da loucura, como destaca Foucault (1987).

O cartesianismo¹¹, configurado na Educação Física no tecnicismo e no desenvolvimento do esportivismo, o qual foi propagado e difundido pelo militarismo, por muito tempo e que por ter suas bases na medicina e no conhecimento validado pelas ciências médicas, se aproxima mais da concepção de Educação Física como uma ciência da saúde para buscar legitimá-la. No entanto, a exasperação desse tipo de racionalidade vai desembocar em

¹¹ A setarização metodológica do método analítico proposto pelo filósofo René Descartes

pontos que, diante um olhar mais apurado e de concepções mais humanitárias, não sugere que isso seja evolução de fato.

Como exemplo um nível de coisificação do homem de seu corpo, em seu sentido mais estrito, evocando desde a analogia homem máquina e homem relógio, que permeou a era da revolução industrial até as experiências científicas com seres humanos.

Portanto é necessário conceber que a racionalidade que propiciou o transplante e várias terapias curativas, também propiciou o eletrochoque como tratamento, os pressupostos de eugeniação e limpeza étnica, além do desenvolvimento de *doppings*.

Na Educação Física, tal distorção na racionalidade se evidencia nas pesquisas que desenvolvem *doppings* cada vez mais sofisticados, métodos de treinamentos precoces extremamente tecnicistas, bem como o culto e a busca de um corpo estandarizado como perfeito, independente dos caminhos que se usem para chegar até ele, como nos problematiza Marinho (2011).

Na escola moderna¹², essa mesma racionalidade, aliada aos modelos fabris de produção, constituem-se como componentes estruturais da mesma, desde sua arquitetura, em analogia feita por Foucault (1987), seus sistemas e metodologias de ensino, caracterizado pelo agrupamento etário e progressivo, fragmentação das áreas de conhecimento, horários determinados e a rigidez disciplinar, de forma que, o “produto final” (grifo nosso) desejado é o homem civilizado, física e moralmente fortalecido capaz de (re)produzir, obedecer e defender a ordem estabelecida na sociedade.

A disciplina é um dos mecanismos mais enfaticamente utilizado na sustentação dessas conotações médicas e militares anteriormente citadas, a serviço do estabelecimento e manutenção da ordem, e sobre esse aspecto, é possível citar dentre as análises de Foucault (1979) o entendimento desta, como mecanismo de adestramento, domesticação, treinamento, retificação, docilização e padronização de corpos e comportamentos.

Assim, a partir do que Foucault (1979) denomina “aparelho ideológico do Estado”, a escola configura-se também num aparelho, no qual se apoiou e se apoia a Educação Física na busca de sua legitimação como área de saber, um dos itens mais difíceis de se desvencilhar ou oferecer nova interpretação e utilidade numa perspectiva que busque pelo desenvolvimento da autonomia dos educandos ou da resignificação dos comportamentos promovidos ou reprimidos nas aulas.

¹² Referindo-se aqui ao período clássico do final do século XVIII, passando pelo XIX e XX.

Marinho (2011) lembra que ainda se usa muito o apito não só na conotação de sinalização e organização, usa-se muito ainda as filas e fileiras para controlar e direcionar os trajetos dos educandos, e que muitas vezes, a importância e a ação do professor de Educação Física na escola restringi-se à parte interna das quatro linhas da quadra.

Até pouco tempo atrás era obrigação do professor (como educador físico) ensinar/treinar a ordem unida e formação militar para os desfiles cívicos, sendo possível que isso ainda ocorra em diversas cidades do interior do país.

Dessa forma, a disciplina foi um dos subterfúgios mais explorados pela religião e pelo Estado historicamente e é a ideia base do comportamento militar junto à servidão e à obediência.

Para Foucault (1987), a escola, a prisão e os hospitais são os espaços em que se constituem as *instituições disciplinares*, cujo objetivo fundamental é o de educar (em vários momentos esse verbo se confunde propositalmente com treinar ou domesticar em sua obra) e ou regenerar, tanto os indivíduos em formação, quanto aqueles considerados como sendo perigosos e de conduta indesejável, tornando-os todos úteis à sociedade.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (grifo do autor). A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos e de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força do produto de trabalho, digamos que a correção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 127).

A maneira como Foucault (1979 e 1987) pontua as relações de dominação e o uso da disciplina, bem como o do exercício do poder disciplinar sobre os corpos, também permite vislumbrar o papel desta, na constituição das identidades sociais dos indivíduos. Isso, na medida em que o exercício disciplinar só é possível a partir do estabelecimento de um modelo ou padrão.

Por mais que se diga que hoje a escola está mais distante das características militaristas acima citadas, a questão do “modelo padrão” persiste e assim, a disciplina passa a não ser mais tão diretamente imposta e sim a ser impelida implicitamente, tacitamente ou mesmo explicitamente, dependendo a situação.

Na escola, o padrão a ser alcançado está configurado de várias formas, seja na menção ou conceitos organizados numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) ou numa escala menor com 5 (cinco) níveis delineados pelas letras A, B, C, D e E, é possível ainda citar que em alguns sistemas a escala fica entre satisfatório ou insatisfatório, o modelo ainda pode-se configurar naquele que o professor considera bom aluno, e outros modelos sugeridos pelas mídias que não deixam de ter conotação na escola.

De qualquer forma, em todos esses sistemas, o padrão a ser alcançado demanda uma série de ações e comportamentos que podem estar ligados aos objetivos educacionais do professor e do caminho a ser percorrido.

Ou seja, por mais que se possa dizer que hoje em dia a disciplina não é mais o foco da Educação Física, suas nuances ainda continuam por lá (filas, colunas, apitos, comandos e sequências) e pode-se dizer que a mudança se deu mais pela forma de se impor a disciplina, que os fins ligados a ela.

Se antes era possível ao professor coagir e exigir o comportamento determinado, hoje a combinação entre o conteúdo, a organização do espaço e metas a serem seguidas pela escola induzem os mesmos comportamentos de outrora, e quando esses fogem daquilo que é induzido e assim esperado, são segregados e excluídos, mas em outras configurações (educandos que não fazem a aula por estarem com vestimenta inadequada, alunas que “sempre estão” com cólica menstrual, os que preferem skate ao futebol, isso se tratando apenas do contexto da Educação Física). Ampliando essa mesma perspectiva para o contexto escolar mais geral essa exclusão e segregação podem vir configuradas nas formas de salas de reforço, transferências compulsórias, reprovação e evasão.

Bauman (2001) também influenciado pelas análises foucaultianas, lembra que a constituição da ordem é sempre definida por dois polos de maneira que um deles é sempre positivo, o que define quem é o incluído e desejado; e todo e qualquer fator destoante do estabelecido (da ordem) tende a ser rejeitado, suprimido ou eliminado por quem estabelece (nesse caso, o estado e sua razão).

Assim, se a legislação delega o dever de educar ao estado e à sociedade, esse estado e sociedade irão procurar educar seus indivíduos dentro de sua lógica, de sua ordem e farão uso (não só) da disciplina para conter, suprimir ou segregar o que entende como indesejável.

Com relação às pessoas com deficiência, historicamente entende-se que a disciplina junto a outros aparelhos e mecanismos de legitimação da ordem (pareceres médicos, por exemplo), também tiveram a força de evidenciar e materializar a ideia do que deveria ser

considerado normal, o que deveria ser aceito, bem como, sobre o que deveria ser considerado anormal e desviante dentro e fora da escola.

Nesse enfoque, infelizmente, a história é rica em mostrar o tratamento dado a essas pessoas que, de uma maneira ou de outra, tendiam a escapar a ordem estabelecida em diferentes tempos históricos¹³, tratamentos esses que vão da aniquilação à segregação e marginalização.

De acordo com Gaio (2009), na cultura grega anteriormente mencionada, há indícios e relatos registrados que mostram exclusão e extermínio da pessoa com deficiência, principalmente no que se refere à sociedade espartana, enquanto nas sociedades influenciadas pela cultura ateniense essas mesmas pessoas eram marginalizadas ou escravizadas quando possível e conveniente.

Ainda no que tange a Educação Física, além da conotação militar e terapêutica, Pedrinelli e Verenguer (2008, p.01) lembram que no transcorrer da história costumou-se habituar ligar as práticas corporais, principalmente as esportivas aos conceitos de desempenho, rendimento e recordes, ou seja, “fomos treinados para buscar resultados: ‘o mais forte’, ‘o mais rápido’, ‘o mais habilidoso’, ‘o melhor!’”. Os referidos autores fazem uma alusão menção ao lema dos Jogos Olímpicos Modernos¹⁴, pontuando assim padrões a serem seguidos numa denotação própria de juízo de valor.

No entanto, é interessante ressaltar que é justamente o esporte que, no contexto da adaptação, vai mostrar as possibilidades e capacidades de pessoas com deficiência ajudando a quebrar certos preconceitos em relação à visão da deficiência como algo totalmente incapacitante, focando a capacidade através do desenvolvimento da área das atividades motoras adaptadas.

Pedrinelli e Verenguer (2008) indicam uma definição de Educação Física Adaptada como o ramo da Educação Física que tem por objetivo “o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p.4).

A Educação Física Adaptada teve sua origem também atrelada ao caráter terapêutico das práticas corporais nos hospitais pós-guerra da Inglaterra, e teve grande impulso em sua difusão popularização nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã como nos mostra Silva et al. (2008), com os veteranos sequelados.

¹³ CHICON (2008), JANUZZI (1989), SILVA (2008).

¹⁴ “*Citius, Altius, Fortius* (mais veloz, mais alto, mais forte)” MARINHO (2011, p. 87).

São esses mesmos veteranos que também vão impulsionar os movimentos sociais pela inserção social das pessoas com deficiência naquele país, e que vão encontrar eco em vários outros lugares do mundo, além disso, são impulsionadores também das pesquisas na medicina quanto à reabilitação, recuperação de capacidades funcionais que hoje influenciam boa parte das intervenções na área da Educação Física Adaptada, (SILVA, et al., 2008).

Ressalte-se aqui, o desenvolvimento de uma subárea na Educação Física que volta seu olhar às capacidades das pessoas com deficiência em detrimento de suas limitações, contribuindo para outra forma de ver e tratar essas pessoas, pois:

A Educação Física Adaptada (EFA) é uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal do movimento. Atividades como a dança, o jogo, o esporte, a luta e a ginástica, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si), destaque das autoras, (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008, p.04).

Pedrinelli e Verenguer (2008) pontuam ainda que sob esse viés do esporte adaptado, a Organização Mundial da Saúde – OMS – procura enfatizar a “funcionalidade, a capacidade de viver a vida em sua total potencialidade, configurando uma visão holística segundo a qual o déficit é considerado parte de três elementos: déficit, participação e atuação no contexto” (2008, p.10). Isso em detrimento do que a deficiência costuma conotar ao senso comum, devido a suas raízes históricas – limitação, doença, o próprio déficit em si, a invalidez, incapacidade e até a morte.

Quanto à Educação Física, sua intervenção no ambiente escolar já impõe tradicionalmente o relacionamento com grupos heterogêneos, geralmente constituídos por crianças e jovens com diferentes níveis de habilidade motora. Essa situação torna-se ainda mais evidente se é levada em consideração a possibilidade de se ter nas aulas, pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

No caso específico da Educação Física, o tema *inclusão* representa uma evidente provocação para a área, principalmente se a ideia de *inclusão* for ampliada para além do atendimento escolar de pessoas com deficiência.

Tradicionalmente as aulas de Educação Física são *inclusivas*? Elas garantem a participação efetiva de todos os educandos?

Nesse sentido, entende-se que o ensaio de Gomes, Almeida e Bracht (2010), assentado no pensamento de Bauman, pontuam questões orgânicas da Educação Física. Para os primeiros autores, de uma maneira geral, “não basta que a escola assuma o discurso da diferença, mas precisa colocar a própria diferença em discussão. Pois novas formas de inclusão podem estar acompanhadas de práticas pedagógicas de exclusão” (GOMES, ALMEIDA, BRACHT, 2010, p.13).

Assim, o tema remete a uma reflexão no trato que se tem dado às relações humanas na área, mesmo no que se referem aos ditos educandos normais, de acordo com cada situação e contexto, recebem sua categorização. Cruz (2012, p.06), pontua que a Educação Física, há tempos já lida com educandos que formam a turma da “enfermaria”:

[...] jovens semanalmente menstruadas, jovens semanalmente desapontados com suas ausências de habilidade, ambos desencorajados a experimentar movimentos que lhes sejam desafiadores, ambos desprovidos de experiências de aprendizagem que lhes permitam encarar tais desafios.

Dessa forma, entende-se que esses grupos podem ser substancialmente engrossados ou diminuídos, dependendo tanto dos objetivos do professor quanto de seus procedimentos para alcançar esses objetivos.

Os binômios inclusão/exclusão, igualdade/diferença nas aulas de Educação Física, podem vir carregados de questões mais profundas, que requerem análises mais complexas no sentido de elucidar essas questões, no âmbito escolar.

A despeito do entendimento desses binômios, as pessoas com deficiência já carregam muitas vezes o estigma da incapacidade, improdutividade (quando a deficiência é vista diretamente como antônimo da eficiência) impostos pelas sociedades em sua trajetória histórica. Então ganha destaque o fato de que, se numa sala de aula, um aluno com deficiência pode muitas vezes ser homogeneizado, como os demais, em um número atrás de uma carteira, bem como suas características limitantes podem, em certos casos e momentos, até passarem despercebidas; nas aulas de Educação Física as limitações de cada um podem ser evidenciadas positiva ou negativamente, dependendo tanto da perspectiva e postura do professor como na escolha e no manejo do conteúdo.

Essas diferenças podem gerar conflitos e desconfortos, tanto quando se foca as questões anatômicas ou de desempenho motor, quando se espera uma determinada performance na realização de algum movimento, no que tange as capacidades sensoriais que

limitam as interações necessárias ao alcance de determinado resultado, ou ainda, na parte cognitiva que implica em compreender o funcionamento de um jogo e pela capacidade de corresponder às expectativas dos companheiros.

Dessa maneira, muitas vezes as características peculiares do aluno tomam uma conotação de diferença quantitativa, dimensionando a exclusão nesse âmbito, quando os propósitos da aula não atendem equitativamente a diversidade presente na turma das mais variadas formas, e nisso está centralmente localizada a postura do professor frente aos conflitos e desafios que vão surgindo.

Os processos de democratização do acesso ao ensino trazem novas demandas e atribuições à escola, e não obstante a Educação Física como parte integrante desse universo, também se vê em meio a ambiguidades provocadas pela tradição da racionalidade clássica, que se configura na forma de organização e estrutura da escola, no trato e na tentativa de acomodação ordenada dos novos (grifo nosso) frequentadores da escola.

Neira e Nunes (2009, p.18) se referem a esses novos frequentadores como “grupos identitários, historicamente sem poder, tais como, as meninas, as diversas sexualidades, as minorias étnicas e religiosas, os desfavorecidos economicamente, sem falar nas subculturas que caracterizam a juventude” a esses junte-se os educandos com deficiência.

Se antes as características peculiares justificavam sua exclusão, agora a sociedade assume a necessidade de assimilação e com isso, retomando as analogias de Bauman (2001), não é mais possível a transposição para outra ordem igualmente sólida e hermética. Na medida em que a sociedade vai tomando cada vez mais caracteres polimórficos e variáveis, seus conceitos, preceitos, premissas e parâmetros vão se tornando igualmente mais líquidos, a termo do próprio pensador.

Gomes, Almeida e Bracht (2010) embasados no mesmo sociólogo, pontuam essas transformações a partir de uma reconfiguração da razão e da razão de estado, de maneira que, o colapso das velhas formas de concepção do mundo, do homem e da ciência ficam evidentes frente às atrocidades de dimensões imensuráveis presenciadas no século XX, assim, ainda que a relação dominante e dominados ou exploradores e explorados não tenha se diluído, ela toma novas formas, eufemizadas na sociedade pós-moderna.

Dessa forma, infere-se que os ares da liberdade (ainda que residualmente) herdados do Iluminismo começam a conferir também possibilidades à emergência da diversidade e não servir tão e somente à livre exploração do homem pelo homem, ou do livre direito à propriedade, ainda que essa seja a tônica utilizada na sociedade capitalista e neoliberal.

Frente ao discurso emergente da aceitação das diferenças, também pode-se implicar no risco de incorrer o uso da disciplina, não mais como aparelho excludente diretamente, mas culturalmente hierarquizante, de maneira que, na escola, isso pode acontecer quando ela passa a reforçar certas interações sociais descompensadas em choques culturais, hierarquizando-as quantitativamente e naturalizando também as desigualdades sociais como se essas fossem só uma questão de diversidade.

Isso pode ser ilustrado quando se associa o mau comportamento ou indisciplina dos educandos, tão somente ao seu extrato social, ou ainda, na forma como se trata de um mesmo assunto de forma diferenciada, tendo como principal parâmetro a situação socioeconômica dos educandos.

Como exemplo, os casos de indisciplina em escolas particulares são tratados sob um ponto de vista multidisciplinar e envolvem um caráter de atendimento e cuidado com psicólogos e orientadores educacionais, enquanto na grande maioria das escolas públicas ainda é caracterizado como um problema de caráter, e se reflete tanto nas punições (advertências, suspensões, transferências compulsórias) quanto nos índices de reprovação e desistência e evasão mascarando outras formas de exclusão.

Por outro lado, quando se depara com a tentativa de apropriação das concepções mais humanitárias para o convívio entre as diferenças, sob essa racionalidade da ordem pode-se vislumbrar a eufemização do que antes era eliminação ou segregação, na forma de uma falsa compensação, como por exemplo, o sentimento de piedade para com o deficiente, ou mesmo a impressão de privilégio, deixada na visão superficial das ações compensatórias e equitativas, como exemplo os discursos reacionários referentes às quotas.

Eufemizadas também essas relações, no âmbito escolar, são barreiras à constituição do sentimento de pertencimento e solidariedade por parte da sociedade para com esses indivíduos e por isso mesmo, muitas vezes estes se apegam aos mecanismos de segregação como se esse o protegessem, mantendo o estigma da incapacidade, como o fator mais importante da relação que deve se estabelecer. Essa relação tende a se manter tangenciada pela pena, pela condescendência no que se refere à segregação, e a impressão de privilégio no que diz respeito à adaptação e equiparação.

Com isso, a construção da identidade da pessoa com deficiência também pode ficar fragilizada, configurando-se em autopiedade, sentimento de incapacidade, incompetência, e consequentemente o medo do desafio, evitação da mudança, do novo, inclusive de fazer parte de uma nova escola.

No âmbito educacional o conseguir (grifo nosso), por parte do indivíduo e por parte de seus familiares, fica restrito aos estereótipos oferecidos pela Educação Especial, assim muitas vezes esses indivíduos, acabam se excluindo procurando as instituições (não só de ensino) segregadas, sob o discurso da proteção, adequação e preparo para com o trato da deficiência. Não raro ser mais fácil convencer um deficiente e sua família a lutar pelo benefício previdenciário que por uma vaga no mercado de trabalho.

Dentre as novas exigências na forma de conviver em sociedade, faz-se necessária a apropriação do conceito de diversidade, de maneira mais visceral ou orgânica, e não tão superficial como é possível ver em alguns casos, onde a diversidade é tomada com mais modismo ou ainda um objeto de consumo e até mesmo instrumento de alienação.

Esse viés do conceito de diversidade tem atingido principalmente os jovens, que dentro do imperativo “consumir pra ser feliz” (um celular mais moderno, *piercings*, tatuagens, tênis ou roupas) que em determinado paradigma podia constituir a busca pela identidade do sujeito, hoje tem seu enquadramento para estes serem e se sentirem originais e únicos (diversos). O que acontece no fim das contas é que eles acabam se uniformizando de outra forma, nas atitudes, numa condicionada construção de identidade grupal, observação feita por Ghiraldelli Júnior (2007) citado no ensaio de Gomes, Almeida e Bracht (2010).

Diante do paradigma pós-moderno na compreensão da realidade, entende-se que é preciso compreender a diversidade, a partir de outro eixo de relações, um eixo que se pode dizer, de cunho qualitativo e não quantitativo como a sociedade tem feito até o momento, na qualidade de indivíduos e instituições.

Sim, pois a primeira forma de compreensão citada implica em entender a diferença numa perspectiva de diverso, e não de mais ou de menos, de forma que, o menos ou a diferença (grifos nossos) significam resto (numa alusão de como o conceito é utilizado na matemática para denominar o resultado de uma operação de subtração).

É possível vislumbrar o enfoque quantitativo das relações sempre que se refere ao outro, utilizando os comparativos (mais rico, mais pobre, menos inteligente, menos capaz, melhor ou pior); de forma que ainda é difícil se obter análises que fujam desses termos, tanto no senso comum quanto no campo científico quando vai se referir ao outro.

Talvez seja porque as análises sempre partam de um padrão ou de uma ordem e que, mesmo se tratando de situações ou ocasiões específicas, seguem o pressuposto da generalização para sua legitimação e validação. No entanto, existem ocasiões e situações que possuem aspectos peculiares que podem fugir a essa dicotomia.

É preciso entender também que a diversidade, além de um conceito ou uma construção social necessária, pensando até mesmo numa questão de sobrevivência, se trata de um conceito edificado sobre os pressupostos da tolerância, aceitação do diferente, compreensão da necessidade do sentimento de pertencimento inerente aos seres humanos. Entendendo isso, entende-se também que a apropriação desse conceito influencia na construção da identidade do indivíduo e na representação que este faz de si e do mundo e na que o mundo faz desse mutuamente.

Diante disso é válido destacar que as discussões e transformações pelas quais passou e passa a Educação Física brasileira, em função do processo de redemocratização do sistema político brasileiro, o qual influenciou mudanças em todas as áreas do âmbito social do país e assim a educação de maneira geral, contribuíram na busca da constituição da sua identidade como área de conhecimento. E essas discussões colaboraram e ainda colaboram para que os envolvidos nessa área também se posicionem quanto ao seu papel diante das transformações e exigências da sociedade.

Essas discussões, debates e interlocuções, bem como as teorias que delas surgiram, antes de serem interpretadas como proselitismos intelectuais devem ser entendidas como contribuições para resignificação dos seus objetivos, de função na sociedade e consequentemente, de suas práticas interventivas.

Pôde-se ver no início dessa seção, que as conotações utilizadas como base para constituição da prática da atividade física de maneira geral, muitas vezes serviram a caracteres classificatórios ou seletivos (no caso do viés terapêutico, eugênico, higienista e esportivista) de forma que a atuação do profissional não exigia tanta criticidade, exigia mais uma preocupação científica dentro da racionalidade moderna, no sentido de construir e produzir conhecimento com base no aprimoramento da técnica e só.

Ou seja, não havia uma base ou uma orientação dentro dessas abordagens¹⁵ com possibilidades para que se originassem concepções ou abordagens com entendimento do ser humano de maneira integral.

Por isso, muitos autores vão discorrer sobre o vácuo epistemológico existente entre o surgimento das práticas corporais sistematizadas até o desenvolvimento das pesquisas científicas realizadas, muito mais na área da medicina e ou das ciências biomédicas, dentre as

¹⁵ Campos (2011, p.54) diferencia tendência de concepção e abordagem afirmando que tendência “[...] por si só não se constitui numa concepção elaborada, uma tendência apresenta indicadores que conduzem alguém a seguir determinado caminho ou agir de certa forma [...]” quando concepção e abordagem consistem em “visão de mundo, ponto de vista sobre uma questão, maneira ou método de enfocar ou interpretar algo, modo de lidar com algo”.

quais a Educação Física é enquadrada em várias ocasiões, buscando se apoiar para legitimar-se na qualidade da área de conhecimento.

As implicações desse fato, são discutidas por Bracht (2000) o qual chama de um casamento (in)feliz referindo-se à Educação Física e à Ciência como os noivos. O mesmo autor, e não apenas ele¹⁶, vai criticar a insistência de alguns teóricos em caracterizar a Educação Física como uma ciência dentro da ótica da racionalidade moderna, buscando uma legitimação e identidade epistemológica.

A crítica é feita devido à conotação hierárquica entre saberes que o cientificismo estabelece, o qual não agrega, por exemplo, o caráter interpretativo que as ciências humanas passam cada vez mais a assumir, no contexto da sociedade contemporânea.

Bracht (2000) lembra que o próprio conceito de ciência e de racionalidade científica passa por uma crise em virtude de suas bases serem edificadas sobre premissas que não aceitam, de certa forma, o caráter fluído e provisório do conhecimento e outros fatores inerentes à vida humana.

Isso, mais profundamente discutido e analisado por Zigmunt Bauman no conjunto de sua obra e igualmente abordado por outros teóricos contemporâneos como Boaventura Sousa Santos, Edgar Morin e de certa maneira também por Fritjof Capra¹⁷, de forma que a tônica gira em torno da quebra de paradigmas, da necessidade de rever conceitos e na reinvenção de formas de viver e conviver.

Essa crise se estabelece a partir da crítica à tendência à hierarquização dos saberes e ao etnocentrismo propagado pela racionalidade moderna.

Na Educação Física fica evidente quando nos periódicos considerados da área o número de publicações ligadas à fisiologia é superior às publicações ligadas à educação física escolar. Há ainda aquelas ligadas à saúde escolar.

Mas os artigos que discutem a constituição epistemológica da Educação Física saem nos periódicos da educação e pedagogia.

Bracht (2000) critica duramente o anseio pelo cientificismo acadêmico exacerbado desenvolvido pelas pesquisas que predominam a área da Educação Física lembrando que a prática interventiva escolar é de suma importância na dimensão social para o desenvolvimento

¹⁶ Posição defendida também por Eleanor Kunz, Mauro Betti, Suraia Darido, Celli Taffarel, Jocimar Daólio entre outros.

¹⁷ Com exceção de Boaventura, o contato com os outros dois autores se deu em outros momentos da trajetória pessoal da pesquisadora, no entanto a memória sobre suas ideias centrais permitem a citação dos mesmos.

humano, tem sido preterida e com isso, contribuindo com a desvalorização e precarização do trabalho docente.

Que mesmo sendo parte de um processo político mais abrangente, nesse cenário, reforça hierarquias de saberes dentro dos muros da escola.

Entretanto, cabe ressaltar que, ainda considerado quantitativamente menores, o fomento e o desenvolvimento de pesquisas sobre a Educação Física no âmbito educacional, têm sido qualitativamente valiosas e que mesmo enfrentando essas barreiras, têm contribuído para o debate e a reflexão sobre o papel desta área na escola e na sociedade.

Tais pesquisas, mesmo ocupando um espaço menor nos periódicos acadêmicos da área, muitas vezes tendo que se deslocar mais para os espaços da educação, têm promovido reflexões significativas para a ampliação do enfoque das práticas corporais nos espaços escolares e assim melhorado a qualidade e o desenvolvimento das abordagens dessas práticas.

O esforço se concentra agora para que essas pesquisas e reflexões cheguem efetivamente à escola e se materializem nos âmbitos possíveis, desde no Projeto Político-pedagógico escolar como nas práticas pedagógicas do professor da área em questão.

Bracht (2000), Darido (2012), Marinho (2011), vão pontuar que mesmo com o adensamento das discussões referentes à prática pedagógica na Educação Física Escolar e a elaboração de tendências e abordagens que buscam subsidiar o trabalho do professor, ainda existe certo distanciamento entre o legado teórico e as práticas interventivas escolares e isso tem um peso muito significativo no imaginário que a sociedade tem sobre a Educação Física.

Castellani Filho (1994) diz que ainda pende entre biologicismo, desenvolvimento de habilidades motoras ou, ainda, oscilando entre a função recreativa ou de auxiliar na aprendizagem do conteúdo de outras disciplinas.

Campos (2011, p.26) afirma partindo de uma análise empírica [...] “que o professor de Educação Física nas escolas brasileiras é mais um aplicador de atividades físico-corporais que propriamente um educador embasado em um planejamento integrado, efetivamente, a um projeto pedagógico escolar”.

Por isso, para realizar a pesquisa documental que se segue nas escolas de Itararé-SP, partiu-se do entendimento de que as práticas interventivas da Educação Física nos espaços escolares podem oferecer um espaço privilegiado para a superação dessas questões, em direção à educação humanitária integralmente.

Justamente porque é essa uma das poucas áreas de saber escolar que respeita uma das características e necessidades mais intrinsecamente humanas, que é o movimento, e este pode

ser visto também como linguagem mediadora de trocas simbólicas entre os outros seres humanos e o mundo, como pontuado por Neira e Nunes (2009).

Ao desenvolver este estudo, num primeiro momento optou-se pela adoção da perspectiva da abordagem crítico-superadora da Educação Física, de acordo com Soares et al. (1992), como base referencial para uma concepção e construção de educação de cunho humanitário, democrático e popular.

No entanto, a partir de aprofundamento nas pesquisas teóricas adotou-se a ótica dos estudos pós-críticos, ou também chamados estudos culturais, na perspectiva dos professores Neira e Nunes (2009), por entender que:

- Essas concepções não se excluem, a medida em que a abordagem crítico-superadora é embasada na Teoria Crítica ou Teoria Histórico-Crítica e essas no Marxismo, suscitam questões pertinentes à sociedade e quanto ao papel da escola na manutenção ou transformação social.

E os estudos culturais, a partir das questões levantadas, ampliam as análises também para a problematização da legitimação dos saberes que são escolhidos para serem transmitidos pela escola.

De acordo com Darido (2012), e Soares et al. (1992), a tendência que dá origem à concepção/abordagem Crítico-superadora, bem como, a intencionalidade e os objetivos de se promover as práticas corporais no ambiente escolar, devem estar atrelados não só ao Projeto Político-pedagógico da escola, mas a um projeto político social maior, dada uma concepção de mundo e de sociedade. E esse projeto político social não deve tratar as desigualdades sociais como algo natural ou como uma fatalidade, ou ainda como fatores ligados às capacidades individuais, exemplo os fracassos escolares, indisciplina, comportamentos considerados desviantes e exclusão, mas esses últimos como consequências sintomáticas da primeira.

Nesse ponto, a crítica feita pelos marxistas¹⁸ quanto ao discursado nas diretrizes da educação nacional se refere ao fato de que, influenciado por órgãos internacionais econômicos, fomentadores de políticas públicas nos mais diversos setores sociais, neles se identificam a tendência em naturalizar a desigualdade social sob um discurso de diversidade, bem como a culpabilização da pobreza e devotamento da capacidade de desenvolvimento no próprio indivíduo, distorcendo em alguns pontos, o princípio de equidade.

¹⁸ Gentili (1999), Saviani (2008) e Duarte (2004).

A Educação Física na perspectiva crítico-superadora é entendida como uma área de intervenção pedagógica e social que vai tratar dos elementos sociais culturais referentes às práticas corporais historicamente constituídas, que o Soares et al. (1992) vai alcunhar de “cultura corporal” ao que, mais tarde Betti (1991) acrescenta “cultura corporal de movimento”, sendo caracterizada nos eixos: dança, luta, esporte, jogo e ginástica. E todas as manifestações corporais edificadas até hoje podem ser enquadradas em um, ou mais de um desses eixos (como é o caso da capoeira, por exemplo) alternando em objetivos, contexto, performances, conotações, lugares etc. Mas mantendo a unidade no eixo orientador que é o movimento humano.

De qualquer maneira, a grande contribuição da Teoria Histórico-crítica, através da tendência crítico-superadora da Educação Física é a identificação de quando as práticas corporais hegemônicas dentro da escola adquirem um caráter hierarquizante e excludente e a reflexão de que a Educação Física não pode mais coadunar com isso.

Da mesma forma, entende-se que os estudos culturais não se contrapõem a esses pressupostos, mas sim estendem e ampliam as análises e as formas de análise.

Neira e Nunes (2009, p.168) apontam que as teorias críticas “seguem em linhas gerais, os princípios das grandes narrativas [...] universalismo, essencialismo e fundacionalismo [...]” e que com isso, os estudos pós-críticos permitem inferir uma concepção de corpo e movimento, permeado de significados e significações/interpretações, por isso mesmo, não dissociado de sua carga simbólica, acrescentando então a perspectiva cultural.

Também não se despreza o fato de que, ao aceitar o conhecimento popular como conteúdo a ser trabalhado na escola, e segundo os discursos oficiais, passa a se ocupar do ensino não mais de conceitos científicos estanques e sim de valores, atitudes etc. os pós-críticos e ou pós-modernos são criticados pelos marxistas pelo fato de entenderem que ao se tirar o foco da aprendizagem escolar, dos conteúdos/conhecimentos produzidos historicamente (ciência), se favorece a alienação e ao empobrecimento cultural da e na escola (DUARTE, 2004).

Assim, para desenvolver a análise neste estudo, embasou-se no entendimento de que, essa incorporação de novos saberes pela escola, assim como redirecionamento de certos objetivos, não devem acontecer em caráter substitutivo e sim complementar ao ensino do conhecimento científico. E o resultado disso, estará sim, ligado tanto às condições sociais nas quais a escola e seus atores sociais se encontram inseridos, quanto aos sentidos que esses poderão construir e constituir às situações e questões insurgentes durante o processo.

Ou seja, na área da Educação Física, a partir de uma perspectiva cultural, é possível estabelecer a relação que se edifica ao ganhar ou perder um jogo, na significação que os sujeitos dão, com a cultura vigente (*winners and losers*) e na influência disso na constituição de suas identidades, ou mesmo a noção que se tem do exercício físico em função dos padrões estéticos vigentes, e esses dos padrões de consumo, considerando-se ainda a variável postura do professor ao conduzir cada uma dessas situações.

Isto, no contexto da inclusão, fica exposto na introjeção indireta ao mesmo tempo contundente da ideia do que significa ser normal e anormal, na construção dos conceitos de capacidade e incapacidade, dentro da instituição escolar e fora dela, bem como suas nuances nas aulas de Educação Física.

Nesse viés, a Educação Física, como área de saber escolar e como prática social interventiva, pode contribuir significativamente tanto para a manutenção da ordem social vigente ou para sua transformação, de forma que a avaliação tem sido um dos principais instrumentos da Educação, na mediação das trocas simbólicas e relações de poder que ocorrem muitas vezes no interior da escola e com repercussão fora dela.

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUÊ E PARA QUÊ?

Diante das transformações sociais decorrentes do século XX, a necessidade de se democratizar o acesso à Educação pode se caracterizar como uma das mais marcantes condições para a sobrevivência da espécie humana, pois se for encarada como processo capaz de proporcionar ao homem que este seja capaz de prover seu próprio desenvolvimento, também poderá proporcionar a busca da superação de velhos problemas através de novas perspectivas.

Nesse sentido, a escola pode assumir um papel de eixo condutor de transformações sociais mais profundas e duradouras, pois agrega as principais fases da formação do ser humano, e, ao abrir suas portas a grupos identitários historicamente destituídos de poder, como já mencionado, pode contribuir para a naturalização da equidade em contraponto da naturalização da desigualdade como até então tem feito. Mas para isso é necessário também que esta abandone a racionalidade de servir a poucos e selecionar seus indivíduos, pois é sinalizado o direito à instrução em sua simplicidade e profundidade do ato.

Não há na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) alguma ressalva em relação aos direitos listados em seus artigos e muito menos ressalvas quanto ao direito à educação e à instrução. Não está escrito ‘é assegurado o direito a instrução’ a menos que, a salvo ou em casos (grifo nosso).

Diante disso várias das características estruturais da escola também carecem de ser repensadas e reconfiguradas. Nesse sentido as inúmeras discussões sobre avaliação tentam readequar seu significado diante das novas exigências que um contexto escolar inclusivo provoca, em detrimento da escola seletiva e excludente.

Pode-se dizer que, hoje em dia, a avaliação é um tema exaustivamente discutido no meio educacional, tanto quanto a inclusão, e que o que se vê, muitas vezes, são consensos conceituais e dissensos procedimentais e operacionais, do que para atender exigências dos sistemas de ensino e esses de um sistema neoliberal, fogem ao caráter discursivo proposto, ou ainda distorcem e recortam a realidade para darem outros sentidos dentro da escola.

Ao se discutir avaliação cabe elencar algumas questões; qual a finalidade da educação em nossa sociedade? Qual seu projeto político mais amplo? Esse projeto tem favorecido a capacidade de autodesenvolvimento dos indivíduos comuns e pessoas com deficiência? Tem favorecido ou arrefecido as desigualdades sociais? Esse projeto tem favorecido, de fato, a construção da autonomia e a emancipação dos sujeitos?

Para identificar os propósitos e funções que se tem dado à avaliação de maneira geral, é preciso observar os reais propósitos que se dá à educação, e assim pode-se (re) pensá-la de modo que realmente vá ao encontro da promoção da aprendizagem dos educandos e com isso, ao desenvolvimento de suas capacidades, de promover seu próprio desenvolvimento.

Dessa maneira, entende-se que ser capaz de promover o autodesenvolvimento implica também a capacidade de compreender e problematizar sua realidade de maneira crítica, e assim também promover sua transformação, de maneira articulada com outros atores e com os saberes disponibilizados na escola.

Assim, ao se discutir a avaliação dentro de um sistema educacional entende-se que “o propósito fundamental de **qualquer programa educacional** é o de promover a aprendizagem [...]” (grifos do autor), como já aponta Cruz (2005, p.5).

Quanto às questões sobre o que se deve aprender, essas têm ocupado o cerne do debate em torno das elaborações dos currículos.

No contexto estudado, entende-se como avanço o fato de hoje se ter uma base nacional, um eixo mais geral de temas e que, a cada estado e município é dada certa autonomia para organizar esses conhecimentos (conteúdos) de acordo com suas peculiaridades regionais.

Por mais que Neira e Nunes (2009) ainda ressaltem o fato de que a escolha dos conteúdos ainda fica muito restrita ao que uma elite dominante ou um grupo de *experts*, acha que deve ser aprendido ou não, e que o currículo deve ser constituído a partir da observação crítica da realidade e da possibilidade de implicação do conhecimento científico e do conhecimento popular para a equalização das questões; uma base nacional com temáticas mais gerais, conferindo autonomia para o desdobramento dessas questões de maneira regionalizada, pode ser encarada também, com uma fase de transição, entre um vácuo de educação propedêutica rumo a construção de uma educação humanitária e democrática.

Assim, no que se refere à Educação Física, entende-se que a base comum de conhecimento se encontra no eixo da cultura corporal de movimento.

No que se refere à avaliação como prática pedagógica na Educação Física, Gonçalves (2005, p.76) realizou uma pesquisa na qual identifica um distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica de docentes no momento de avaliar, partindo da tônica “intencionalidade docente como mediadora da aprendizagem” (grifo da autora).

O estudo evidenciou dois fatores que prejudicam o processo educacional: o primeiro fator é que há uma tendência da ação docente ser mais direcionada pelo senso comum que pelos estudos e produções de caráter científico acadêmico, que na área da Educação Física.

Isso também pode ser visualizado na fala de Bracht (2000), Darido (2001), Marinho (2011) quando pontuam a falta de eco das correntes teóricas na prática pedagógica do professor.

Isso, de acordo com Gonçalves (2005), vai resultar muitas vezes em um tipo de aprendizagem fragmentada, carente de embasamento teórico e provocar a discrepância entre o discurso e a prática docente exteriorizada na avaliação.

O segundo fator apontando por Gonçalves (2005), referente ao distanciamento entre teoria e prática foi evidenciado na seleção de critérios de correção e nos resultados mensuráveis de aprendizagem (nota/conceito), de maneira que a autora atribuiu esse distanciamento à carga ideológica que se reflete tanto na intencionalidade docente expressa na elaboração do projeto pedagógico, como nos objetivos educacionais e nas questões escolhidas para as avaliações.

Nesse caso, Gonçalves (2005) acredita que a carga ideológica presente nos docentes pesquisados se encontrava mais impregnada pelo senso comum que por estudos sobre avaliação, ensino e aprendizagem, contribuindo em parte para a alienação do processo pedagógico em si, se configurando nas distorções quanto a fins, meios, motivos que se dá a utilização da avaliação nos sistemas escolares.

Também é possível visualizar a mesma conclusão, nos estudos de Hoffmann (2010, p.15) “Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada”.

Em seu estudo Gonçalves (2005) parte da conceituação de ideologia como um processo de apropriação de informações e comportamentos diante das interações sociais que envolvem a construção da cultura, ocasionando o desenvolvimento de regulações sociais que; “internalizadas, que permitem a autorregulação do ser humano, provocando-lhe mudança de comportamento e interferindo na sua formação – social, política, ética, axiológica, cultural e psíquica” (GONÇALVES, 2005, p.79). Ou seja, a ideologia dá o subsídio, a edificação de conceitos de educação, e assim também de avaliação, aprendizagem, desenvolvimento etc.

Outro estudo que aponta a mesma constatação, enquadrando agora o contexto da Educação Física Escolar é a tese de doutorado de Campos (2011, p.21-22) na qual constata que os professores dessa área, tanto os em formação na graduação quanto em serviço, alegam

que aprendem e levam o conhecimento muito mais pelas trocas de informações com colegas de profissão e pelas vivências que propriamente por estudos e pesquisas na área.

Ou seja, nas palavras do próprio autor e dos professores pesquisados: “o desenvolvimento da Educação Física Escolar é passado de boca em boca” (grifo do autor), o que permite inferir uma impregnação maior de uma ideologia edificada pelo senso comum, que no subsídio da produção teórica, para se compreender o processo de ensino e aprendizagem, assim, a avaliação.

Assim Campos (2011) entende que a educação não tem exercido satisfatoriamente seu papel na contribuição para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e a avaliação acaba sendo um instrumento chave para a efetivação do processo educacional na realização de seu projeto.

Zabala (1998) pontua que grande parte das teorias educacionais atuais também tem buscado ampliar a concepção de conteúdo, como tudo que se deva aprender, dimensionando-os nos quatro pilares da educação, o que sugere uma ampliação do raio de ação do ato educativo para além das capacidades apenas cognitivas dos educandos, mas com intervenção em todas as outras dimensões do desenvolvimento humano.

Já Neira e Nunes (2009) entendem currículo como cultura (tudo aquilo que foi produzido pelo homem historicamente) e que por isso deve ser pensado e organizado de maneira a ser utilizado não só uma, mas, várias formas de se explicar a realidade, dando os devidos enquadramentos para cada assunto abordado em diferentes perspectivas (investigação, descrição, interpretação, questionamento, crítica, apreensão, assimilação, transformação, reformulação e se for preciso contestação).

Assim, fazendo uso da autonomia concedida pelos documentos nacionais no que se refere à seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola, pela perspectiva dos autores supracitados, segue-se a necessidade de se pensar a avaliação como termômetro quanto ao nível de assimilação, capacidade de intervenção e criação de cultura por parte dos educandos numa perspectiva de averiguação da aprendizagem.

Hoffman (2001), Perrenoud (1999) e Luckesi (2011) vão se debruçar mais profundamente sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar em algumas de suas obras, procurando investigar o sentido e sua função na escola, tanto por parte de professores como do próprio sistema.

Hoffman (2001, p.13) ao procurar saber a concepção dos professores sobre a avaliação nas mais diversas áreas de saberes escolares, identifica as seguintes

analogias/categorias: “punição contra indisciplina, dispositivo de controle, classificação, comparação, segregação, avaliação do aluno e não da aprendizagem ou simples procedimento burocrático de atribuição de nota para evolução no segmento educacional”.

Já Luckesi (2011) mostra as distorções dadas ao sentido da avaliação que, de acordo com este, é fortemente marcado pela introjeção da ideia de exame na escola.

Luckesi (2011) revela que a ideia de avaliação como exame, nasce junto com a escola que conhecemos no século XVI. Uma escola que assume o modelo de ensinar vários indivíduos num mesmo tempo e espaço.

Porque até então a Educação das camadas populares era realizada através do aprendizado do ofício, no processo de trabalho, com um mestre e no máximo dois ou três aprendizes. Com o novo modelo tem-se a necessidade de padronizar mais amplamente a verificação da aprendizagem e a sua certificação, assim o exame foi tomado emprestado de outros setores da vida social, nos quais implicavam a seletividade em suas formas de funcionamento e esse passou a configurar o universo escolar que nos é conhecido visceralmente desde seus primórdios.

A escola moderna acomodou a ideia avaliação/seleção por justamente também servir a função seletiva na maior parte de sua existência. A visão da educação como um direito (e como uma necessidade) de todo e qualquer ser humano é uma ideia relativamente nova, se considerar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como principal documento a legitimar esse direito perante a humanidade, bem como legitimar as medidas a serem tomadas para a efetivação disso, como mencionado anteriormente.

Assim, ao se refletir a função da escolarização de uma maneira geral, na contemporaneidade, emergem duas possibilidades para a escola: uma que, de acordo com Machado (1998), opera sob a ideologia neoliberal, vinculando a formação ao discurso da empregabilidade, e este relacionado ao estabelecimento das competências, defendendo a ideia de que, a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais, sendo assim, classifica e seleciona os melhores para o mercado de trabalho ou uma escola que ensina a todos a problematizar e compreender a realidade e favorecendo que cada um crie e ou melhore suas condições de viver em sociedade, articuladamente e coletivamente, em todos os âmbitos que isso implica.

A avaliação, na primeira perspectiva, serve de principal instrumento classificatório e seletivo e por isso mesmo excludente, pois nesse caso, sempre haverá excedentes para compor o exército de reserva ou se designar quem fará o serviço menos valorizado pela sociedade, já no segundo caso, a avaliação serve de diagnóstico e norteador da execução do ato pedagógico como ato democrático, já que traria a possibilidade de cada um identificar e consertar seu erro e assim aprender.

Os discursos teóricos institucionais bem como de intelectuais contemporâneos da Educação estudiosos da avaliação supracitados (LUCKESI, 2011; HOFFMAN, 2001; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998) parecem concordar com o segundo preceito, mas como será discutido mais adiante, os aspectos procedimentais ou operacionais existentes nos sistemas educacionais e a organização social parecem não estar em consonância com o discurso, provocando distorções no processo de escolarização.

Luckesi (2011), diante da constatação de que a escola mais examina que avalia, pontua a necessidade urgente da escola descaracterizar a avaliação como exame, apontando as diferenças de perspectivas.

O autor lembra que a avaliação é um ato inerente à vida humana, avaliar, verificar, averiguar, compreender, fazem parte da vida em qualquer âmbito e que muitas coisas da vida comum podem ser transpostas para a escola, mas que no caso de outras, a escola deve conservar características próprias.

Assim, o mesmo autor vai destacar alguns fatores diferenciadores entre avaliação e exame, dentre os quais é válido destacar a questão da temporalidade, que de acordo com ele, o exame se atém ao passado, ou àquilo que o aluno já aprendeu, enquanto a avaliação deve ser centrada no presente, no estado em que o aluno se encontra e se voltar para o futuro, no potencial que se apresenta.

Ou seja, ao invés do uso de simples testes quantitativos de verificação do que está fixado, a avaliação deverá servir tanto de base para as ações futuras do professor, bem como espaço para proposições de situações em que os educandos projetem utilizando o que aprenderam, levando em consideração situações possivelmente vindouras (LUCKESI, 2011).

Depois do exame, nem sempre se retoma ou se recontextualiza o que foi aprendido, isso fica no passado, enquanto na avaliação o que foi aprendido pode ou deve sempre ser recontextualizado sempre (LUCKESI, 2011).

Seguindo com as diferenciações, Luckesi (2011) pontua que enquanto o exame se atém aos problemas a avaliação se ocupa das soluções. Nesse tópico o autor critica as

lamúrias frequentes nas falas de professores sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Os professores atribuem aos educandos os fracassos, porque são indisciplinados, tem problemas neurológicos, são muito pobres, porque a família não ajuda ou ainda apontam as suas condições de trabalho e quanto a esta última, o que poderia ser uma análise crítica e até uma avaliação para tomada de decisões as quais podem implicar uma ação maior, vai se tornando um quadro endêmico de justificativas, pessimismo e lamentações incorporando o ditado – o que não tem remédio remediado está.

Luckesi (2011) enfatiza a necessidade de se apegar a busca de soluções possíveis para problemas de maneira pontual, sendo assim a avaliação o melhor instrumento para isso e não o exame, que nesse contexto ressalta os problemas. Dentro dessa perspectiva ainda é possível inferir diante da fala do autor que, enquanto o exame conta os erros, a avaliação mostra quais são os erros.

Em relação às expectativas dos resultados, Luckesi (2011) afirma que os exames estão centrados exclusivamente ao produto final, e não no processo e como processo. Nesse caso, o exame dá vazão às distorções como a de que não importam os meios pelos quais o aluno chegou ao resultado, podendo esse até mesmo fraudar o processo para obter o resultado.

Isso pode ser evidenciado nos testes de múltipla escolha, aos quais os educandos chamam de marcar X, assim o autor afirma que a avaliação deve perspectivar o resultado e apontar medidas para que se chegue a ele, de outra forma, a avaliação como um fim em si mesma não é avaliação e sim exame.

Ainda sobre o mesmo tópico Luckesi (2011) disserta que em vestibulares e concursos o uso do exame serve ao seu propósito classificar e selecionar, pois nesse caso não há vagas para todos, mas que dentro da escola, não é essa perspectiva que deve nortear uma prática pedagógica de caráter democrático, já que a escola deve não só dar acesso a todos, mas, ensinar a todos.

Quanto à abrangência e tempo para os educandos poderem manifestar seus desempenhos, o exame é pontual ao passo que a avaliação não é pontual, ou seja, o exame é tomado aqui como uma linha de corte sobre o que o aluno aprendeu e se este não aprendeu, teve oportunidade de aprender, [sendo assim] a responsabilidade é dele (LUCKESI, 2011, p.193), outra vez mencionando o caráter da temporalidade sob outro prisma, a avaliação deve considerar “o que estava ocorrendo antes, o agora e o que ainda pode ocorrer” conferindo o caráter construtivo da avaliação (LUCKESI, p.195).

Em relação à função da avaliação Luckesi (2011) afirma que enquanto diagnóstica, e o exame como classificatório a avaliação é inclusiva, o exame é seletivo.

Luckesi (2011, p.196) ainda vai conferir os adjetivos “autoritário” para o exame e “dialógica” para a avaliação, pontuando o caráter antidemocrático do exame, sendo que; à medida que este seleciona, contribui para a manutenção do “excedente” sem apontar o que fazer com ele dentre as opções excluí-lo, segregá-lo, marginalizá-lo e até mesmo eliminá-lo.

Ao passo que a avaliação, em seu caráter diagnóstico vai enfatizar a aprendizagem como objetivo maior e assim deverá proporcionar pistas para ações no sentido de que todos aprendam de fato, ou seja, o caráter democrático e contributivo da avaliação vai se encontrar em seu propósito, quando esse condiz de fato em verificar a aprendizagem e embasar a tomada de decisões.

Assim, entende-se que através da avaliação se verifica o que o aluno aprendeu ou não e o que pode e deve beberar, pode-se então mobilizar recursos para que ele possa compreender. Dessa forma se estará respeitando o seu direito de aprender tudo que é necessário tornando-o capaz de promover o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, se pressupõe que a avaliação proporciona um melhor direcionamento de como, e do que deve ser investido para a aprendizagem do aluno, mobilizando-se para esse propósito, dando condições através do conhecimento, tomar consciência, ser capaz de melhorar suas probabilidades ou lutar por essa melhora.

Para finalizar, vale à pena destacar que Luckesi (2011) pontua o ato pedagógico em três componentes: “planejamento, execução e avaliação” em que o estabelecimento das metas é parte do planejamento e a avaliação o termômetro da execução, a obra de Luckesi (2011) ainda permite a seguinte interpretação sobre a configuração do ato pedagógico: as metas, o planejamento e a execução, podendo a avaliação ser incorporada mais visceralmente pela execução como sua condutora.

Pôde-se, portanto, verificar que o autor até o momento abordado, junto a Hoffman (2001), Perrenoud (1999) e Zabala (1998) profere discursos nos quais condena a avaliação de cunho classificatório e quantitativo, e por entender que essa visão de avaliação ou exame contribui com práticas excludentes de maneira mais geral.

Nessa direção, entende-se também que a avaliação tem pouco a contribuir com o processo inclusivo no caso das pessoas com deficiência na averiguação e na qualificação de suas aprendizagens.

A partir disso, adota-se a perspectiva de Mantoan (2008) sobre avaliação não só dos educandos com deficiência ou em condições peculiares para a aprendizagem, perspectiva que é compartilhada por Zabala (1998), e sim para a turma toda, na qual entendem como necessária a desconstrução de alguns padrões pré-estabelecidos e partindo da ideia de que o aluno indivíduo, seja o próprio parâmetro no estabelecimento das metas de aprendizagem, a começar por uma avaliação diagnóstica investigativa inicial e que o registro contínuo de seu progresso deve ser pensado a partir desse resultado inicial e não do aluno com melhor desempenho na classe.

No entanto, não se desconsidera que essa forma de se conceber a avaliação implica em reestruturações maiores do sistema educacional e em certos casos até mesmo uma ruptura com certos procedimentos enraizados no âmbito escolar e isso será desdobrado mais adiante.

3.1 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A avaliação em Educação Física escolar é objeto de muita discussão e pouco consenso, como apontam autores como Neira e Nunes (2009) ao discutir o currículo, além deles Betti e Zuliani (2002) Rodrigues (2003) Soares et al. (1992) e Darido (2012).

Esses autores pontuam que os professores dessa disciplina, muitas vezes, não têm de forma clara o conceito de avaliação e sua função no processo de ensino e aprendizagem como um todo, ou ainda dos objetivos da Educação Física dentro desse processo. Assim professores dessa disciplina, principalmente na Educação Básica, tendem a utilizar parâmetros avaliativos, dentro de uma perspectiva classificatória, ou casual, a partir de critérios genéricos, como presença ou participação.

Não que esses quesitos não possam ser considerados como critérios da avaliação, mas deveriam ser parte de um processo maior e não serem a finalidade dos educandos estarem nas aulas. Desse modo, pode ocorrer também de o professor alienar-se do caráter de instrumento de verificação da aprendizagem e do ensino, e assim passar a avaliar o aluno, e não o processo de aprendizagem.

Rodrigues (2003) aponta que quando se procura aporte na academia para reflexão sobre a avaliação na área da Educação Física, não raro se encontra discussões mais pautadas nas validações dos métodos avaliativos que com relação à avaliação em si, e muito menos sobre essa no contexto escolar, ou seja, verifica-se um debate que problematiza as implicações

da objetividade e subjetividade nas avaliações, ou, ainda, em torno do caráter quantitativo ou qualitativo que elas assumem, menos em sua função, propósitos e objetivos.

Soares et al. (1992) há pelo menos 21 anos problematiza o fato da atuação profissional nessa área ser realizada acriticamente a serviço do Estado, por tanto tempo como uma das implicações a atrapalhar o desenvolvimento de propostas de avaliação na Educação Física Escolar que fossem convergentes a uma prática pedagógica com vistas a aprendizagem efetiva e transformadora contemporânea, assim, ao abordar a avaliação questiona:

Que significado esse processo [de avaliação] tem assumido, predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física [Escolar] o modelo atual responde? Em que condições objetivas concretas vem se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras? Que novas referências buscamos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física? (SOARES et al., 1992, p.97).

Frente a essa discussão, as questões sobre avaliação levantadas por Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), Zabala (1998) e Luckesi (2011), e a sua transposição para a discussão sobre avaliação em Educação Física Escolar, Rodrigues (2003) mostra um cenário no qual muitos professores parecem ainda se debater entre o biológico e o psicossocial no momento de avaliar, com variantes metodológicas que vão resultar ou em classificação ou ainda em mera averiguação de participação/presença.

Darido (2012) também afirma essa colocação constatada em outros estudos e repete o que foi igualmente constatado por Soares et al. (1992), através da observação sistemática de aulas de Educação Física, sendo que na época identificou e categorizou algumas funções e tratamentos atribuídos à avaliação pelos professores de Educação Física observados, sendo as quais:

[...] a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente e c) selecionar educandos para competições e apresentação tanto dentro da escola, quanto outras escolas. [o que] Geralmente é feita pela consideração da presença em aula como único critério para aprovação/reprovação (SOARES et al., 1992, p.98).

Dentre a prática pedagógica na Educação Física, muitas vezes a ênfase nas habilidades motoras ou no aspecto motor faz com que outro tipo de avaliação seja realizado mais frequentemente e de modo informal, não pelo professor necessariamente, mas pela turma

toda, de maneira a gerar outra classificação, que se estabelece a partir dos habilitados e inabilitados, capazes e incapazes, “*winner and losers*”, adjetivando e desqualificando os que por um motivo ou por outro são menos habilitados.

Entende-se isso como um fator, o qual faz parte de um processo mais amplo de exclusão social dos que possuem características peculiares e isso numa relação social quantitativa.

São esses excluídos pela seleção naturalizada (grifo nosso) das aulas de Educação Física Escolar, que muitas vezes, já na fase adulta irão engrossar as fileiras daqueles que voltarão às práticas corporais recomendadas por médicos anos mais tarde em funções de problemas de saúde, como lembra Marinho (2011) e por isso mesmo muitas vezes vão dar mais legitimidade à fala do médico que a do professor quanto à prescrição de exercícios.

O pilar “saber fazer” (UNESCO, 1990), que configura apenas um (grifo nosso) dos pilares da educação, na Educação Física tende a ser superdimensionado, tendo o enfoque de único pilar a ser considerado na prática pedagógica de muitos professores e conseqüentemente, nas maneiras de se conduzir o processo avaliativo.

Ou seja, fica enfatizado o enfoque do “como fazer”, ao passo que, numa concepção mais aprofundada da Educação Física, levantada pela tendência crítico-superadora, o trato aos conteúdos e a aprendizagem implica também a questão do “saber sobre esse saber fazer” o que entende-se como apropriação crítica da realidade pontuada pelos autores (SOARES et al., 1992).

Dessa forma, a avaliação pode e deve fugir ao caráter de exame e ultrapassar métodos tradicionais de prova escrita e prova prática de fundamentos esportivos, para poder se configurar num processo de produção coletiva de material sobre determinada temática, por exemplo.

Neira e Nunes (2009) ao realizarem uma reflexão e discussão aprofundada sobre o currículo da Educação Física, reconhecem as contribuições do estruturalismo que embasa principalmente a tendência crítico-superadora e avançam essa discussão para a questão dos sentidos dados aos conteúdos historicamente associados à essa disciplina, sendo utilizados para referência o termo pós-crítica para orientar as análises.

“O pós-estruturalismo ensina que, mediante a afirmação de certos conhecimentos [e omissão e contrariedade de outros] a escola e a Educação Física validam a afirmação de certas formas de ser, agir e pensar, constituindo determinadas identidades e não outras” (NEIRA e NUNES, 2009, p.181).

Assim, enquadrando a discussão sobre avaliação na compreensão da função da Educação Física, pode-se ilustrar uma situação partindo do conteúdo pertencente ao eixo jogo, um jogo de quadra, como a queimada ou caçador, como é conhecido em alguns lugares. Esse jogo pode proporcionar situações onde o aluno tem que aprender a identificar seus limites e estabelecer a relação com o outro em função deles. E com isso pode também fomentar sua capacidade de avaliação e elaboração de estratégias para a superação desses limites, influenciando na edificação da capacidade de realização pessoal, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, além de proporcionar o aprimoramento dos aspectos motores e das habilidades básicas, considerando sua complexidade. Não se nega a importância dos benefícios ligados às capacidades e habilidades motoras, tais como coordenação global, organização espacial, melhora do controle motor e ampliação do raciocínio lógico, bem como sua atenção e concentração. Mas, além disso tudo, de tratar também do “ganhar” e do “perder”, discorre em reconhecer e transpor as situações de relações de poder imbricadas no jogo, para outras esferas da vida do aluno dando condições a esse de percepção e reflexão sobre sua realidade.

O aspecto procedimental do aprender a fazer ao se realizar o jogo, não se atém ao assimilar os movimentos e buscar o mais adequado ao objetivo proposto no jogo e sim poder configurar nos níveis mais elaborados de concepções de jogo, esporte e competição, solicitando aos educandos que selecionem e organizem matérias ligadas aos temas propostos e produzam textos de acordo com suas impressões (NEIRA e NUNES, 2009).

O aspecto do “conviver”, ao se estabelecer os papéis e as regras e proporcionar a compreensão dessas normas no âmbito de funcionamento do jogo e não de uma arbitrariedade imposta, além das relações que se estabelecem entre os jogadores do mesmo time e do time adversário podem oferecer condições para o aluno perceber os papéis sociais no âmbito mais geral e com isso as relações de poder e dominação, tudo com a devida condução do processo por parte do professor.

E quanto ao aspecto atitudinal, pode ser caracterizado na apropriação e assunção das consequências de cada ato em cada decisão – de seguir ou não essas regras, em aceitar ou não os atos e as posturas do outro, bem como, na forma de recepção e canalização dos fenômenos derrota/vitória inerentes ao jogo em questão, o que poderá contribuir para uma educação humanitária e democrática, ou para reforçar posturas individualistas e desumanizadoras, não desconsiderando a atitude do professor no trato dessas questões.

Zabala (1998) citada por Darido (2012), em sua reflexão sobre avaliação, também parte da organização dos conteúdos nos eixos: conceitual, procedimental e atitudinal, incidindo numa outra perspectiva na hora de avaliar.

Diante o exposto até agora, levando-se em consideração a possibilidade de empreender um processo avaliativo que leve em conta todos esses aspectos, entende-se que fica difícil, transpor essas questões em simples números, notas, menções, conceitos ou letras. Não se trata de questionar a necessidade das escalas escolhidas para se configurar os resultados e sim de se questionar qual o sentido que faz e que deve fazer um A, B ou C para o aluno. O que seria necessário para que um C fosse A, ou o que significa ter aprendido 6,9 no bimestre.

Essas escalas são adotadas pela funcionalidade, para facilitar o trabalho, ainda mais se for pensar que muitos professores costumam ter cerca de duzentos educandos, levando em consideração o tipo de jornada mais comum nos sistemas de ensino, por isso mesmo, pensar avaliação num contexto inclusivo implica em refletir além dessa estrutura posta, significa cogitar uma jornada com menos educandos e mais aulas nas proporções atuais, mais qualidade nas interações e com isso se proporcionar a possibilidade de se emitir pareceres que poderiam ou não estar vinculados a essas escalas e o mais importante, com a participação e a tomada de consciência pelo aluno sobre o que se espera dele. Mesmo assim, os sistemas de ensino e seus “gestores” insistem em ignorar sistematicamente isso isolando as discussões.

Da mesma forma, o disposto em Soares et al. (1992, p.19) entende que a avaliação na Educação Física Escolar não pode se resumir em “medir, comparar, classificar e selecionar educandos, muito menos [em] análises de condutas esportivo-motoras de gestos técnicos e táticas”, destacando que frente a essa concepção de Educação Física e avaliação, são destacadas a existência de frequentes momentos avaliativos formais e informais, explícitos ou implícitos presentes a vida na escola.

Os autores supracitados também enfatizam a importância da atuação do professor estar conectada com os elementos teóricos sobre a concepção de currículo escolar, vinculada a um Projeto Político-pedagógico que destaca a função social da Educação Física no contexto escolar, bem como estar vinculada a um projeto político maior de tomada de consciência e combate à desigualdade social (SOARES et al. 1999).

Diante dessas questões, se volta às preposições relacionadas aos processos avaliativos contidos nos documentos normativos, institucionais e governamentais que devem

servir de base para a prática pedagógica em Educação Física, Escolar, dando especial enfoque aos objetivos e finalidades dessa área e da avaliação para cada um deles.

Sendo assim, são abordados a seguir: os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio - PCNs (BRASIL 1997, 1998, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) e Proposta Pedagógica para o Sistema Estadual de Educação no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997) servem de base na orientação curricular e fundamentação teórica dessa disciplina no ensino fundamental e ensino médio.

As propostas e ou diretrizes curriculares estaduais, tem função de delimitar, as linhas gerais dos PCNs (BRASIL, 1997) a realidade regional dos sistemas educacionais sob seu comando.

Vale destacar que este documento enquadra a própria Educação Física como cultura corporal, e no segmento concernentes aos ciclos iniciais da Educação Básica vai deslocar seu foco da aptidão física para um enfoque cultural das práticas corporais a serem trabalhadas na escola destacando o caráter inclusivo que estas devem assumir, nesse sentido, também vale destacar a seguinte determinação de acordo com os PCNs:

A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os educandos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os educandos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física. (BRASIL, 1997, p.24)

Um fato interessante a ser ressaltado é que o PCN (BRASIL, 1997) preconiza a orientação médica e supervisão de outros profissionais relacionados à área interventiva da saúde para o trabalho do professor.

Essa questão pode ser encarada de duas formas: entende-se positivamente o fato desse documento explicitar que o professor poderá/deverá contar com esse respaldo a partir do momento em que ache necessário, no entanto, uma supervisão de caráter fiscalizador não seria o mais indicado diante das características que a Educação Física deve assumir na propositura sugerida.

Mas, orientações sobre algumas implicações específicas de algumas deficiências ou ainda do aluno em específico que apresente problemas de saúde também específicos,

poderiam auxiliar o professor a detectar as necessidades dos educandos conhecendo melhor suas especificidades, a fim de desenvolver melhor seu trabalho.

Quanto aos objetivos da Educação Física para esse segmento do ensino os PCNs (BRASIL, 1997, p.33) preconizam que ao final do ensino fundamental os educandos deverão ser capazes de:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas (grifo nosso);
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão, (grifo nosso), (BRASIL, 1997, p.33).

Foram grifados os objetivos dos quais entende-se que, além de coadunarem com a finalidade proposta a Educação, no Relatório Dellors (UNESCO, 1990), também convergem

com a apropriação crítica da realidade e tomada de consciência para sua transformação, dentro de uma perspectiva pós-crítica da Educação Física.

Para os anos finais (3º e 4º ciclos do ensino fundamental) os PCNs (BRASIL, 1998, 89-90), definem como objetivos da Educação Física, de forma que o aluno, a partir dos conhecimentos formulados através dessa disciplina deverá ser capaz de:

- Participar de atividades de natureza relacional, reconhecendo e respeitando suas características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Apropriar-se de processos de aperfeiçoamento das capacidades físicas, das habilidades motoras próprias das situações relacionais, aplicando-os com discernimento em situações-problema que surjam no cotidiano;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade na prática dos jogos, lutas e dos esportes, buscando encaminhar os conflitos de forma não-violenta, pelo diálogo, e prescindindo da figura do árbitro;
- Saber diferenciar os contextos amador, recreativo, escolar e o profissional, reconhecendo e evitando o caráter excessivamente competitivo em quaisquer desses contextos;
- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura despojada de preconceitos ou discriminações por razões sociais, sexuais ou culturais.
- Reconhecer e valorizar as diferenças de desempenho, linguagem e expressividade decorrentes, inclusive, dessas mesmas diferenças culturais, sexuais e sociais.
- Relacionar a diversidade de manifestações da cultura corporal de seu ambiente e de outros, com o contexto em que são produzidas e valorizadas;
- Aprofundar-se no conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.
- Aprofundar as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência por meio do planejamento e sistematização de suas práticas corporais.
- Buscar informações para seu aprofundamento teórico de forma a construir e adaptar alguns sistemas de melhoria de sua aptidão física;
- Organizar e praticar atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível, bem como ter a capacidade de alterar ou interferir nas regras convencionais, com o

intuito de torná-las mais adequadas ao momento do grupo, favorecendo a inclusão dos praticantes.

- Analisar, compreender e manipular os elementos que compõem as regras como instrumentos de criação e transformação;
- Analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e desempenho presentes no cotidiano, e compreender sua inserção no contexto sociocultural em que são produzidos, despertando para o senso crítico e relacionando-os com as práticas da cultura corporal de movimento;
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promoção de atividades corporais e de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 1998, 89-90).

Considerando-se o nível de complexidade dos objetivos elencados para os primeiros ciclos, assim, no que se refere à avaliação, para os 3º e 4º ciclos também é possível destacar um pouco mais de detalhamento, de maneira que o PCN (BRASIL, 1998, p. 60-61) aponta além das atitudes a serem tomadas pelos educandos a partir dos conhecimentos formulados, orientações quanto ao procedimento das avaliações no que tange aos instrumentos, critérios e finalidades necessários à eleição desses instrumentos, sendo os primeiros sugeridos:

Fichas de acompanhamento do desenvolvimento pessoal; relatório de uma atividade em grupo ou fichas de observação com critérios definidos sobre a participação e a contribuição no desenvolvimento de algumas atividades em grupo; relatório de apreciação de um evento esportivo ou de um espetáculo de dança, onde determinados aspectos sejam ressaltados; ficha de avaliação do professor quanto à capacidade do grupo de aplicar as regras de um determinado jogo, reconhecendo as transgressões e atuando com autonomia; dinâmicas de criação de jogos, produção e transmissão para outros grupos; relatórios ou fichas de observação e autoavaliação sobre a participação na organização de um evento escolar ou para a comunidade; relatórios para avaliação das etapas em trabalhos sobre projetos; fichas de autoavaliação mapeando o interesse sobre os diversos conteúdos, propiciando uma reflexão sobre interesse e participação (BRASIL, 1998, p. 60-61).

Já como critérios e finalidades para a escolha e utilização dos instrumentos acima citados são ressaltados:

Explicitar os objetivos específicos propostos pelo programa de ensino; situar educandos e professor dentro do processo de ensino e aprendizagem; considerar de forma integrada os conteúdos

conceituais, procedimentais e atitudinais; ser claro o suficiente para que o aluno saiba o que, como e quando será avaliado; incluir a valorização do aluno, não apenas como autoavaliação, mas também como aquele que opina sobre o processo que vivencia; reconhecer o desenvolvimento individual valorizando o aluno e contribuindo com a autoestima; avaliar a construção do conhecimento como um processo; aferir a capacidade do aluno de expressar-se, pela linguagem escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por esta cultura (BRASIL, 1998, p.59-60).

Pôde-se visualizar então diante desses documentos uma abordagem de avaliação em consonância ao que propõe os teóricos discutidos anteriormente, partindo do fato que mencionam a avaliação como um indicativo e não como um fim.

No entanto, é necessário destacar que Neira e Nunes (2009) ressaltam que uma pedagogia pós-crítica se rejeita qualquer forma de sistematização preestabelecida, usando o termo atitude (grifo do autor) pós-estruturalista como mote da prática pedagógica construindo um currículo e uma prática pedagógica que tenha várias vozes.

Mesmo assim, pode-se dizer que um professor que compreenda sua prática pedagógica como instrumento para transformação da realidade social sua e de seus educandos, ainda encontra respaldo nesses documentos para atuar nesse sentido, quanto ao definir suas metas para a aprendizagem ao elaborar seu plano de ensino, e o mais importante, esse documento ainda destaca a importância do aluno participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Dentre os documentos que buscam oferecer uma orientação para a organização do trabalho pedagógico no ensino médio, tanto os PCNs (BRASIL, 2000) quanto a publicação institucional mais recente “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2008) vão organizar as áreas de conhecimento em: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, enquadrando a Educação Física nesse último eixo.

Os PCNs (BRASIL, 2000) para o ensino médio também trazem como novidade a organização dos objetivos a serem alcançados como competências e habilidades, de forma que as competências se configuram em conjuntos de habilidades específicas, assim no que concerne a Educação Física, deve-se enfatizar as seguintes competências e habilidades na definição das metas de ensino:

Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para a melhoria de suas aptidões físicas; desenvolver noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais; refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde; assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e consciente da importância delas na vida do cidadão (BRASIL, 2000, p.42).

Já na publicação das “Orientações Curriculares” (BRASIL, 2008) se encontra a determinação para que a Educação Física nesse segmento do ensino garanta aos educandos:

Acúmulo cultural no que tange a oportunização das vivências das práticas corporais; participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção no que tange o controle do próprio esforço e no que tange o direito ao lazer; a iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às organizações comunitárias, iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais, intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivências e na produção de cultura (BRASIL, 2008, p.225).

Além disso, esse último documento traz recomendações à prática pedagógica na área, as quais se assemelham aos traços fundamentais dos anos anteriores de ensino, de maneira mais complexa e abordando também temas mais específicos relacionados a essa faixa etária tais como trabalho, consumo, gravidez precoce e uma crítica incisiva a questão da esportivização, quando esta afasta os jovens das possibilidades de promoção do autodesenvolvimento, através das falsas promessas de fama e dinheiro fácil muito conhecidas no mundo do futebol.

Outro fator importante para destacar nas “Orientações Curriculares” (BRASIL, 2008) é a crítica em relação à legislação quanto à desobrigatoriedade da frequência nas aulas de Educação Física aos estudantes do período noturno, aos trabalhadores com mais de trinta (30) anos e as mulheres com filhos, lembrando que as vivências das práticas corporais devem ser encaradas como um direito intrínseco ao direito maior que é a Educação integral e de qualidade, a qual deve ser ofertada e garantida pelo Estado. Nesse caso, entende-se que esse direito está sendo cerceado de certa forma pela escolha (incentivo) a não participação.

Quanto aos aspectos mais específicos no que se refere ao processo avaliativo, este documento apenas traça linhas gerais no mesmo sentido já anteriormente exposto, da avaliação como processo e não como um fim. E sobre a questão da inclusão se atém ao discurso de respeito e aceitação da diversidade de maneira geral, no entanto, sabemos que hoje o ensino médio é uma das maiores zonas de conflito no que se refere à inclusão, principalmente nos casos da deficiência intelectual, já que a terminalidade a esses educandos é garantida ao final do 9º ano do ensino fundamental. Também é no ensino médio em que fica mais difícil dissociar a avaliação da ideia ou procedimento de exame já que a questão do preparo para o vestibular se encontra enraizado na concepção deste, vide os inúmeros cursinhos e escolas privadas que investem essencialmente nessa fase do ensino.

Como os PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e as Orientação Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) traçam linhas mais gerais conceituais quanto ao currículo e ao ato pedagógico, o governo federal confere a cada Estado ou município a autonomia para elaborar planos mais direcionados e detalhados quanto as suas diretrizes pedagógicas, de acordo com o que se acha mais adequado a sua realidade.

No estado de São Paulo, alguns municípios têm procurado se organizar para a criação de propostas municipais junto a seus conselhos e comissões formadas para esse fim, no entanto a maior parte das cidades de pequeno e médio porte tem seguido as diretrizes estaduais, que no caso do estado de São Paulo se encontram na Proposta Pedagógica Curricular para o estado de São Paulo em vigor desde 2010.

Este documento, que visa organizar o currículo em nível estadual, prioriza as competências de leitura e escrita como principais a serem desenvolvidas pelos educandos, de forma que todas as disciplinas devem tratar os conteúdos como instrumentos para otimização das habilidades específicas e individuais no desenvolvimento dessas duas principais competências, bem como o devido destaque para a preparação do aluno para o mundo do trabalho.

Esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências, aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2010, p.7).

A referida proposta curricular é o eixo orientador dos sistemas e escolas vinculados a essa Secretaria Estadual de Educação, e assim, vale-se partindo da análise feita por um

grupo de especialistas, dos estudos sobre Educação realizados até então sobre as características apresentadas pela escola pública paulista diante dos mais variados segmentos, sendo que a divisão das áreas de conhecimento se dá tal qual os PCNs (BRASIL, 1998), enquadrando a Educação Física igualmente no eixo Linguagens, Códigos e suas tecnologias, trazendo como diferencial a escolha das competências leitura e escrita como as principais a serem trabalhadas por todas as áreas de conhecimento.

Nisso destaca-se: “O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos educandos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica,” (SÃO PAULO, 2010, p.43).

No que se refere ao aspecto procedimental, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEESP/SP lançou o programa “São Paulo faz escola” que consiste em fornecer um material didático ao aluno e professor. Num primeiro momento como o “Jornal do Aluno”, tendo inclusive o mesmo formato do nome, e logo após passou a ser “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”.

Este se configura tanto no planejamento como praticamente nos planos de aula diários com sugestões tanto de atividades, material de pesquisa bem como sugestão de atividades avaliativas para as situações selecionadas propostas no material do professor, de maneira que os educandos também têm o seu caderno.

Assim, nesse documento, o ensino da Educação Física segue a direção na qual o aluno deve apropriar-se do conhecimento proposto tanto nas práticas corporais como reflexivas, sendo estas proporcionadas pelo professor nas situações de aprendizagem, sendo possível a realização de avaliações diárias (feedbacks) sobre os conteúdos propostos.

Desses documentos pode-se extrair um discurso que prima por uma prática pedagógica avaliativa além da contagem de erros e acertos, de forma que seguir essas orientações permitiria também se estabelecer formas e métodos avaliativos democráticos e inclusivos, ao mesmo tempo em que permitiria um enquadramento de práticas pedagógicas com vista na tomada de consciência para transformações e superações.

De acordo com Rodrigues (2003, p.15) “a partir da análise dos paradigmas que sustentam as práticas avaliativas [pode-se ter] uma noção de alguns pressupostos que vêm direcionando as ações profissionais”.

Por isso mesmo é que parte-se para a realização da pesquisa documental mais diretamente ligada à prática pedagógica do professor de Educação Física deste município.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO PARA AFERIÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Algum dia teria havido, na história da escola, consenso sobre a maneira de avaliar ou sobre os níveis de exigência? A avaliação inflama paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

De acordo com Evangelista e Shiroma (2005), o Brasil, desde 1990, vem adotando uma série de medidas que, a princípio, visam melhorar a qualidade da Educação Básica no país, e para isso tem adotado, sistemas de avaliações externas institucionais padronizadas e o uso de indicadores para atestar a evolução (ou involução) dessa qualidade.

Vale ressaltar que os sistemas de avaliação institucionais são seguidos também no ensino superior, mas neste estudo, se aterá em discutir brevemente a questão das formas de interpretação e utilização desses indicadores na Educação Básica, por se entender que, a condução operacional desses indicadores tem provocado algumas distorções no âmbito escolar, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

De acordo com o discurso do governo federal, esses sistemas de avaliação têm sido utilizados como ferramenta para melhorar a qualidade da educação, mas na prática constata-se que têm incorrido na aquisição de outras facetas.

Dentre as distorções é possível destacar um discurso em que se atribui a má qualidade da educação prioritariamente a má atuação do professor, desconsiderando fatores sociais e mesmo periféricos ou não, de ordem estrutural, além de desconsiderar também o processo histórico de desvalorização e precarização da escola e do próprio trabalho docente.

De acordo com Duarte (2004), Gentili (1999), Evangelista e Shiroma (2005), desde os anos de 1990, a escola brasileira vem passando por reformas e mais reformas, e a grande maioria dessas traz características do mundo empresarial, estabelecendo modelos de gestão para o “sucesso”, adotando e incorporando os princípios da ideologia de mercado na escola. Isso se deve ao fato de que essas reformas eram (são) “oferecidas” pelos órgãos e agências internacionais econômicas (ONU, UNESCO, FMI, Banco Mundial), assim como os parâmetros e procedimentos de avaliação.

O estudo de Evangelista e Shiroma (2005), já citado na primeira seção deste trabalho, lembra que esses órgãos e agências internacionais estão ligados a, ou são instituições econômicas e são esses os órgãos que têm traçado as metas, transcritas numericamente para o

alcance do que se entende por qualidade na educação, na concepção deles e nos propósitos especialmente pensados para os países emergentes.

A forma como isso vem acontecendo é problematizada por Gentili (1999, p.06) que mostra distorções causadas pela inserção da ideologia de mercado, ou ideologia neoliberal no âmbito escolar.

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais, é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (GENTILI, 1999, p.06).

O problema maior é que, partindo dos princípios do liberalismo clássico e derivando deles, o mundo empresarial, sob a ótica neoliberal, é pautado necessariamente pelos princípios da lógica do mercado e do consumo. Enquanto os princípios do primeiro eram os de direito à “individualidade”, “liberdade”, “propriedade”, “igualdade” e à “democracia”, no neoliberalismo o principal direito a ser assegurado é o do consumo (BACINSKI, 2008).

Assim o conceito de liberdade se transpôs para livre concorrência e a competição dá o tom, e o direito à igualdade foi transformado num fetiche, sob a sombra do conceito da equidade, que, diferente do mostrado pelos princípios inclusivos, opera inculcando o pressuposto de que todos têm igual chances de “vencer”, mesmo sabendo de antemão que nem todos serão vencedores.

Isso sem levar em conta as condições desiguais de onde cada indivíduo parte, e como se a capacidade de desenvolvimento individual fosse também independente disso.

Sob esta ótica, os problemas escolares não são de ordem da democratização e sim são atribuídos a questões de gerenciamento, ou seja, todos os problemas que a escola enfrenta (fracasso escolar, evasão, repetências, analfabetismo funcional etc.), se deve à incompetência da escola e da ineficácia daqueles que nela trabalham (GENTILI, 1999).

Assim, o objetivo político de democratização do acesso ao ensino está subordinado ao reconhecimento de que para isso é necessária uma reforma administrativa orientada na

necessidade de se introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, ou seja, a qualidade dos “serviços educacionais” (GENTILI, 1999).

De acordo com mesmo autor (1999, p.6), essas reformas implicam:

- a) a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento, aplicadas à população estudantil);
- b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;
- c) associada à questão anterior a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 1999).

Além dessas medidas, também é mencionado pelo autor a característica da descentralização do gerenciamento e dos recursos e a centralização da regulação e do controle, assim essas avaliações institucionais ficam a cargo do governo federal.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores (GENTILI, 1999).

A avaliação do sistema é realizada através do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) e o seu correspondente estadual paulista, *Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo* (IDESP), que são indexadores gerais que procuram avaliar, qualificar e estabelecer os parâmetros de qualidade na educação, tanto em âmbito nacional, quanto estadual, baseando-se em parâmetros internacionais de desempenho, fornecidos pelos órgãos e agências internacionais (BRASIL/INEP, 2010).

O resultado é obtido através de uma média aritmética entre o fluxo escolar (índices de aprovação, reprovação e abandono) aferido pela PRODESP, no caso do estado de São Paulo, a qual se trata da Companhia de Processamento de Dados do estado de São Paulo¹⁹,

¹⁹ Empresa criada em 1969 pelo Decreto Estadual Nº137, que tem como função desenvolver e implementar soluções para os diversos órgãos estaduais no que se refere a armazenamento e processamento

órgão controlador dos registros de matrículas, e uma média das notas dos educandos obtidos em exames gerais, tais como a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no caso de exames federais; e Sistema de Avaliação da Educação Básica de São Paulo (SARESP) em nível estadual.

Esses exames são aplicados em fases consideradas termos de ciclos, sob a responsabilidade de realização pelos órgãos de educação governamentais, no sentido de se averiguar o que o aluno aprendeu até aquela fase.

Apesar de concordar que os sistemas educacionais (e o ato educacional em si) necessitem de avaliação constante, a forma como isto acontece, principalmente na escola pública hoje, não leva em consideração uma série de fatores intervenientes da aprendizagem que se inserem na escola. Isso pode resultar numa visão superficializada do processo de ensino e aprendizagem favorecendo ao processo de mercadologização ou corporativização (grifos nossos) do processo educacional.

É cada vez mais tênue a linha que separa o equívoco entre trazer práticas e intervenções empresariais que dão certo (argumento utilizado pelos órgãos oficiais e diretorias de ensino) para a escola e tratar a escola como empresa e a Educação como uma linha de produção (grifo nosso).

Assim como é cada vez mais frequente a incorporação de termos, ações e medidas corporativas na escola – gestão, gerenciamento, qualidade total, eficiência, metas, desempenho, rendimento, produto, economia educacional etc. além da instituição e institucionalização da meritocracia.

No estado de São Paulo, a meritocracia está configurada tanto na política de distribuição de bônus, que o sistema educacional paulista atrela a esses índices, dando bônus salariais para professores e funcionários de escolas que sobem seus índices nas tabelas de avaliação.

Quanto às escolas que mantêm nada se fala ou faz, e as escolas que decaem no índice recebem mais fiscalização, “pacotes prontos” de projetos, “capacitações” (grifos nossos) e treinamentos como “investimento”. Isso, além da sujeição a estigmas e rotulação frente a outras escolas.

Pode-se pressupor que quem instituiu a ideia esperasse um impacto positivo, com toda a escola se mobilizando para promover a aprendizagem para poder receber prêmios em dinheiro no fim ou no começo do ano.

Mas o que está ocorrendo de fato é uma série de distorções que combinam exatamente com a lógica do mercado corporativo (menor investimento por maior rendimento, ou melhor, desempenho a custo do mínimo esforço ou custo); a migração de professores para escolas que apresentam projeção nos gráficos, a progressão continuada vira sinônimo de aprovação automática (lembrando o fluxo escolar como um algoritmo da equação da qualidade).

Pois, além dos incentivos financeiros, o professor com uma carga de 44 horas semanais, não vai se dar ao trabalho, extremamente burocrático e dobrado, de fazer um relatório pontuando tudo o que foi feito para que o aluno aprendesse no período certo e mesmo assim não teria correspondido aos níveis satisfatórios para aprovação.

Junte-se a isso a superlotação de classes, educandos fantasmas nos casos mais inescrupulosos e finalmente, não menos grave, a tomada dessas avaliações como um fim e não um meio por parte da escola.

Assim, professores, sob orientação de diretores e coordenadores pedagógicos, de posse de provas anteriores, direcionam o ensino para o que cairá na prova, sem se preocupar se esse ou como esse conteúdo pode ser significativo e ou ter conexão com a realidade do aluno, muito menos se este conteúdo vai permitir o desenvolvimento da criticidade e da capacidade transformadora da sua realidade.

Seria de se supor que escolas que apresentam resultado aquém do esperado são as que mais precisam de investimentos, quando acabam sendo punidas tanto pelo estigma do “IDEB ou IDESP abaixo da média das outras” (grifo nosso), ficando suscetíveis às mais diversas intervenções, fragilizando assim sua autonomia.

Enquanto isso, na outra ponta, as escolas que buscam melhores resultados, acabam até mesmo maquiando o resultado, como exemplo, pedir aos educandos com dificuldades de aprendizagem e os deficientes intelectuais que falem no dia do exame, ou então segregar o grupo oferecendo-lhes atividades diferentes enquanto os demais realizam as provas.

Em casos em que os gestores eram mais sensíveis, prepararam uma prova específica para poderem ter a sensação de estarem integrados, realizando algo importante assim como os outros, mas foi o caso de apenas uma escola em que se pôde presenciar isso.

Esse tipo de situação que foi presenciada mais de uma vez e pode ser comprovada em várias escolas apenas visitando-as nos dias das referidas avaliações, estando de posse da listagem de educandos com déficits de aprendizagem atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado e contabilizando o total da sala e quantos se encontram realizando as provas.

Essa atitude de professores e gestores tem respaldo no fato das provas não oferecerem nenhuma orientação sobre o que se fazer e no fato de que a imagem que se tem é que esses educandos farão com que os índices baixem.

Assim, os índices transmitem a mensagem de que a melhor escola não é aquela que ensina todos, e a cada um indistintamente, sim aquela que ensina bem pelo menos alguns.

Seria de se supor também que o controle do fluxo escolar deveria servir de base para se estabelecer medidas que realmente ajudam a melhorar a qualidade, tais como organizar o número de educandos por sala de aula, por exemplo, além de mapear as adaptações necessárias a cada contexto, definir até mesmo o local de construção de mais escolas, já que também controla o fluxo total e o tipo de matrículas.

Nesse sentido, os dados da PRODESP deveriam servir para oferecer subsídios para a construção de mais salas de aula, de aquisição de materiais adaptados etc., providências com relação à preparação dos professores na época de planejamento e aos educandos que irão ter. No entanto parece estar sendo utilizado apenas para contagem do número de educandos tão só e simplesmente, visto que não raro se tem escolas com quarenta e cinco (45) educandos por turma, bem como adaptações ergonômicas que nem sempre estão de acordo com as necessidades demandadas pela população escolar.

Pode-se dizer que a Prova Brasil e os exames SARESP medem o desempenho do professor pelo que o aluno mostra (grifos nossos) que aprendeu e propagandeiam isso como qualidade da Educação, ou falta dela.

Quanto ao processo de inclusão nesses exames institucionais, é possível identificar somente menções relacionadas à adaptação ergonômica no momento de realização da prova, no caso, especificamente ligadas aos deficientes motores, visuais e auditivos como a explicação do procedimento da realização da prova em LIBRAS ou em Braille.

No entanto, em relação aos educandos com necessidades especiais ligadas ao desempenho cognitivo (nesse caso pontua-se não só os deficientes intelectuais, mas também os educandos com aprendizagem defasada ou lacunada e que não são poucos), não existe nenhuma nota ou frase explicativa no documento explicativo sobre os procedimentos a serem

adotados nos exames e nem mesmo alguma menção quanto à adaptação ou parâmetros para a realização da prova por parte destes educandos.

Assim, presume-se que a qualidade da escola será certificada independente do tratamento que esta oferece tanto ao deficiente intelectual quanto aos que têm problemas de aprendizagem, sendo não raro que esses últimos engrossem as fileiras da evasão.

Diante disso, pontuando a prática pedagógica avaliativa, supõe-se que o professor, o qual diante de uma concepção de avaliação pretendida, que deveria empreender esforços para avaliar o nível de aprendizagem de seus educandos sem padronizá-los, sendo claro em seus critérios e objetivos de avaliação, como orientam os teóricos e até os documentos estudados, tem seu próprio trabalho avaliado de maneira indireta, unilateral, recortada e arbitrária.

Através dos resultados dos educandos nessas avaliações procura se legitimar o discurso de que a má qualidade da Educação, e que a culpa é majoritariamente do professor. Como se o processo de aprendizagem e o desempenho cognitivo dependessem única e exclusivamente do que se é trabalhado em sala de aula.

Dessa forma, as avaliações em larga escala passam a ser encaradas como um fim e não um meio, por parte da escola, como foi possível constatar em vários dos projetos políticos pedagógicos escolares analisados.

Ao invés de se desenvolver uma discussão mais profunda sobre os fatores pertencentes ao processo educacional, que urgem serem pensados e resolvidos a partir de uma visão mais abrangente e sistêmica, bem como, as condições de trabalho docente, sustentam-se fatores pontuais de maneira isolada, tratando-os de maneira superficializada e recortada, como se baixos salários, formação, condições materiais como se fossem um problema específico e isolado. Assim, num jogo de empurra de culpabilização, se dispersa a questão, se desarticula os atores entre si e dificulta a percepção de que tudo faz parte de um mesmo processo, fragmentando também as soluções e dessa forma, essas últimas têm tido sempre caráter paliativo e provisório. Isso dificulta também a elaboração de soluções efetivas, pois estas, necessariamente contrariariam uma ordem social vigente.

Diante disso, pode-se afirmar que a escola pode escolher entre dois projetos para o desempenho de sua função social, mas esses são necessariamente antagônicos; um baseado nos pressupostos neoliberais, edificado na base da competitividade e com a perspectiva de que a competição é para todos e a vitória somente para alguns, instaurando o que Gentili (1999, p. 6) chama de “caos da ditadura do mercado como o regulador das relações humanas”; ou um

projeto de educação humanitária, de caráter democrático, como uma tentativa de manter a democracia como valor universal e a solidariedade e o respeito às diferenças como base.

Entendendo que o primeiro projeto não contempla a possibilidade inclusiva, pois se a escola for encarada como empresa, seu produto certamente será o de educandos escolarizados, e numa empresa, os produtos considerados abaixo do padrão nesta última são descartados ou subvalorizados, assim; o que se tem feito com os que não “passam nos padrões de qualidade”? Como presume-se que esta escola irá tratar o aluno deficiente? Como matéria-prima sem qualidade?

Sendo assim, a pesquisa documental realizada nas escolas estaduais, de III e IV ciclos, do município de Itararé-SP, procurou, através da análise de conteúdo e após isso, a análise do discurso, verificar de qual projeto as intenções de atuação e organização da vida escolar se aproximam mais.

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Apesar de se ter utilizado dados quantitativos em determinado momento da pesquisa, a mesma pode ser entendida como qualitativa, pois, o objetivo foi evidenciar, de que forma os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio²⁰, bem como Planos de Ensino²¹ de professores de Educação Física no município de Itararé-SP, articulam com os princípios ideológicos discursados nos documentos institucionais oficiais norteadores do sistema educacional brasileiro e assim também identificar a ideologia que pode estar sustentando as práticas pedagógicas escolares a partir do discurso expressado nesses documentos.

Dessa forma, analisou-se o conteúdo e o discurso expressado nos Projetos Políticos Pedagógicos Escolares e Planos de Ensino de professores de Educação Física, sobre a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, bem como, sobre atendimento educacional especializado, sobre a avaliação sobretudo na disciplina de Educação Física.

Para suceder a análise, partiu-se do princípio de que há pelo menos dois grandes projetos político-ideológicos para a escola pública em relação a sua função social; um embasado nos princípios da cultura empresarial, com pressupostos liberais e neoliberais, o qual entende-se não convergir e não favorecer, a formação e consolidação das bases necessárias a uma educação efetivamente inclusiva.

Outro projeto em questão, trata-se da construção de uma educação humanitária, que parte do pressuposto da democracia como valor universal e a solidariedade e o respeito às diferenças como base e com isso, uma educação favorecedora do desenvolvimento humano coletivo e individual.

A primeira fase da pesquisa no geral, consistiu em uma revisão bibliográfica para compreender as orientações institucionais oficiais da organização do sistema educacional brasileiro, seus princípios ideológicos expressados, a implantação do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e as recomendações para a prática pedagógica concernente à avaliação na Educação Física.

Junto a isso, procurou-se consultar teóricos sobre as três temáticas dominantes no sentido de aprofundar as reflexões proporcionadas nas primeiras leituras e contatos com os

²⁰ Os quais serão referidos como PPPs a partir dessa seção.

²¹ Os quais serão referidos como PEs a partir dessa seção.

documentos. A escolha dos teóricos foi feita a partir dos critérios: a) relação com os temas (Avaliação, Educação Física e Inclusão); b) posicionamento político de esquerda e ou pós-moderno; c) a possibilidade de contribuição para as reflexões desenvolvidas ao longo do curso de pós-graduação.

É necessário ressaltar que não se despreza o fato de que vários intelectuais e teóricos de esquerda se contrapõem ao ideário pós-moderno, julgando-o até mesmo como neoliberal. Mas os estudos empreendidos até aqui permitem a constatação de que o neoliberalismo se apropria de termos, características, ações e atitudes do ideário pós-moderno (assim como também se apropria desses mesmos fatores da esquerda), e a finalidade, o caráter e a entonação dada a cada um desses fatores é que mostram a ideologia hegemônica em questão na situação, e não a utilização desses mesmos fatores em si isoladamente ou indiscriminadamente.

Assim, é possível dizer que da mesma forma que o neoliberalismo se apropria dos conceitos de diversidade, autonomia, responsabilidade distorcendo-os, sob a lógica do mercado, é possível dizer também que se apropria da ideia de órgãos colegiados transformando-os em corporativismo e os outros exemplos como igualdade etc.

A segunda etapa geral da pesquisa consistiu na coleta dos documentos escolares, e a partir disso seguiu-se aos procedimentos recomendados segundo a técnica da Análise de Conteúdo, que a partir dessa seção será referida pelas siglas AC.

A coleta ou obtenção dos Projetos Políticos Pedagógicos foi realizada durante os meses de julho, agosto e setembro de 2013, por meio de visitas às escolas e conversa com diretores, em alguns casos, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Na conversa foi explanado os objetivos da pesquisa e aspectos relevantes, bem como a apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo), que também contém o detalhamento dos objetivos da pesquisa, foi entregue para análise do gestor para este decidir colaborar não com a pesquisa. Todos os diretores das escolas que foram visitadas se mostraram solícitos e abertos para colaborar no que fosse possível.

Já a terceira etapa consistiu na organização dos documentos, pré-leitura e determinação das unidades de sentido de acordo com os procedimentos técnicos descritos como necessários na perspectiva da técnica AC.

Segundo Bardin (1995, p.42), AC consiste em:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p.42).

Ou seja, de acordo com a mesma autora, se tem a preocupação com a semântica estatística do discurso proferido.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006), existem duas abordagens para a AC, uma quantitativa e outra qualitativa. Na primeira, o enfoque é quanto a uma frequência de características que se repetem no conteúdo do texto. Na segunda, se leva em conta a presença ou ausência de uma determinada característica do conteúdo.

[...] é uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo na comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.682).

Michel Pêcheux, o expoente da escola francesa de AD??? refere-se à Análise do Conteúdo como análise automática do discurso, mas é Laurence Bardin quem vai constituir os aspectos teóricos e metodológicos da referida técnica (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.682).

A pré-leitura permitiu identificar a presença e ausência das unidades temáticas, procedendo-se assim a contagem da quantidade de incidências dessas palavras no texto, sendo elas: Inclusão e Avaliação.

Não se destacou a palavra Educação Física como unidade de sentido por se entender que sua significação nos documentos não escapa ao sentido de disciplina ou área de saber escolar, já inclusão e avaliação, como se poderá verificar, podem ser termos polissêmicos mesmo dentro da escola. E mesmo assim, poucos Projetos Político-pedagógicos e Planos de Ensino continham a ementa.

Assim, a partir da segunda leitura, foram destacados os termos associados às unidades de sentido, destacadas e a dedução frequencial para cada termo.

A dedução frequencial consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo linguístico (palavra) que se repete com frequência, visando constatar a pura existência de tal ou tal material linguístico, não preocupando-se com o sentido contido no texto, nem a diferença de sentido entre um texto e outro, culminando em descrições numéricas e no tratamento estatístico (PÊCHEUX, 1993, apud CAREGNATO E MUTTI, 2006, p.682).

De acordo com Oliveira et al. (2003), temas são unidades de sentido, palavras ou conjunto de palavras formando uma locução, os quais são definidos passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto, geralmente são palavras polissêmicas podendo mudar de sentido de interlocutor para interlocutor. A partir desses temas é possível retirar as categorias utilizadas para adjetivar os temas.

Ou seja, após os procedimentos de coleta, empreendeu-se uma análise documental, que segundo Reis (2008) é caracterizada por embasar-se em informações e dados extraídos de documentos os quais ainda não receberam tratamento científico; entende-se assim como fontes primárias os 22 Projetos Políticos -pedagógicos escolares, e os 23 Planos de Ensino dos professores de Educação Física PE's.

Após a organização das categorias, recorte das unidades de sentido e a verificação de sua frequência e dos termos associados à essas unidades de sentido, partiu-se para a quarta etapa, empreendendo uma análise documental na perspectiva da Análise do Discurso (que a partir dessa seção será referida como AD), sendo o enfoque escolhido o da chamada escola francesa, que tem como precursor Michel Pêcheux, e no Brasil é apresentada e representada por Orlandi (1999).

De acordo com Orlandi (2005), esta escola teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta última se manifesta na linguagem, assim a concepção de discurso é a de lugar particular onde esta relação ocorre.

Orlandi (2005) aponta ainda que pela análise do funcionamento discursivo é possível explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação, estabelecendo como eixo central a relação entre o simbólico e o político, ou seja, diz a mesma autora (2005, p.10) citando Courtine (1982) que “a AD trabalha a textualização do político”.

Segundo Gill (2007), a AD possui uma variedade de enfoques e linhas de sustentação teórica podendo se ramificar em até cinquenta e sete (57) diferentes linhas, enfoques ou escolas. No entanto, possui algumas constantes que unificam todos os diferentes enfoques.

²² Que a partir dessa seção serão referidos como PPPs;

²³ Que a partir dessa seção serão referidos como PEs

A primeira constante está no fato de todas as diferentes perspectivas de análise rejeitarem a ideia de linguagem como um meio neutro de descrever o mundo;

E a segunda constante é preservarem a concepção de que o discurso tem uma importância central na construção da vida social.

Dentre os teóricos da AD, Orlandi (1994) aponta Foucault (2010) como principal teórico do discurso, concebendo esse como prática social. A partir desse teórico é possível entender que discurso é qualquer produção que intencione comunicar (imagens, textos, filmes, falas etc.), não como mero descritor neutro da realidade, mas como produtor e reproduzidor de sentidos que interferem na forma de se conceber e construir a realidade. E essa produção de sentido está necessariamente ligada à ideologia que se pretende hegemônica por parte das fontes enunciantes.

Para Foucault (2010), as regras de formação dos conceitos não estariam na mentalidade nem na consciência dos sujeitos, mas sim no próprio discurso e se impõe a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo. O autor classifica como regularidades discursivas as unidades do discurso, as formações discursivas, a formação dos objetos, a formação das modalidades enunciativas, formação dos conceitos e a formação das estratégias.

A Análise do Discurso não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes às áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte maneira: da linguística se deslocou a fala para o discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente que a Análise do Discurso trabalha com o de-centramento do sujeito (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.679).

Ideologia segundo Orlandi (1994, p. 56) é “o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência”, de acordo com Chauí (2000), fundamentada por Marx, a ideologia é uma elaboração intelectual incorporada pelo senso comum, (grifo nosso), que opera através dos processos de inversão (colocando os efeitos no lugar das causas vice-versa), produzindo um imaginário social e fazendo o uso do silêncio (omissão) de fatores e informações para manter a coerência e oferecer a todos, modos de entender a realidade e se comportar diante dela. Assim, pode-se dizer que ideologia opera através tanto do inconsciente, na medida em que se vale desse, quanto ao que deve ser silenciado, refletindo no consciente o que deve ou não ser pensado e manifestado.

Na análise realizada nos documentos, procurou-se identificar a tendência ideológica, a elaboração intelectual incorporada pelas comunidades escolares em questão e pelos professores de Educação Física quanto a seus procedimentos pedagógicos.

Por isso, as informações foram organizadas num quadro, de forma que, junto às colunas que trazem as informações quantitativas sobre o número de vezes que determinados termos surgem no documento, a terceira coluna destaca o contexto em que o termo é empregado e enquanto a AC condiz as duas primeiras colunas, a AD é realizada a partir do que foi possível destacar na terceira coluna.

O inconsciente é uma estrutura mental que de acordo com Freud apud Chauí (2000) comporta tudo o que é, por um motivo ou por outro, descartado ou reprimido pela consciência, se manifestando de maneira indireta, confusa e incoerente, carecendo de interpretação geralmente externa. Podem ser desejos, medos, angústias provocadas por situações de privação etc. De qualquer maneira, o inconsciente inaugura uma ideia de heteronímia interna, e assim, uma mesma estrutura de onde parte a alienação, ou seja, a faculdade de não reconhecer e não se reconhecer no que se cria. Dessa forma, território profícuo da ideologia dominante, o canal pelo qual essa interpenetra a vida social é necessariamente o discurso, nas suas mais variadas formas de mensagens e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos a essas mensagens.

Essas premissas da AD provocaram rupturas com as anteriores nas análises das ciências sociais, pois denunciam a não evidência dos sentidos, no papel do inconsciente e da ideologia quanto à produção de efeitos, ou seja, mostrando que “a linguagem serve tanto para comunicar quanto para não comunicar” (ORLANDI, 2009, p.21).

Nesse sentido se destaca que no desenvolvimento da pesquisa interessou tanto o que foi expressado e a forma como foi nos documentos, bem como o não expressado, ou ainda, o que poder vir a ser.

Na perspectiva da AD, a linguagem ultrapassa o caráter de constructo ou artefato social utilizado apenas para nominar e descrever as coisas, para uma acepção de também produto ideológico, configurando o discurso como lócus de conexão ou de relação entre linguagem e ideologia (ORLANDI, 1994).

Pois bem, o campo discursivo o qual implica esta pesquisa é o escolar, e os sujeitos se encontram “dissolvidos” na construção coletiva e constante dos PPPs (pelo menos a orientação é que seja concebido e constantemente alterado ou adaptado às demandas da

comunidade na qual a escola se encontra inserida, a partir de uma construção coletiva entre os sujeitos que compõem o universo escolar).

Através da realização da AD expressado nesses documentos procurou-se evidenciar a ideologia que vem sustentando as práticas pedagógicas de cada comunidade escolar, se predomina a visão da educação que busca preservar e fortalecer o caráter democrático da vida em sociedade, proporcionando aos sujeitos a possibilidade da construção da autonomia, conscientização, emancipação sobre as bases da solidariedade, respeito e aceitação das diferenças, ou se a ideologia predominante é a que designa à escola apenas o papel aparelho ideológico para a preservação da ordem estabelecida pela ditadura do mercado.

Para isso, foi necessário identificar a formação discursiva, relacionada às condições de produção textual em cada caso, nesse sentido o objeto que dá a condição *sine qua non* a formação discursiva das escolas são os objetivos da educação, como objetivos e missão da escola em seu projeto.

O contexto sócio-histórico é evidenciado nas primeiras seções dessa pesquisa, e nos leva a compreender o caminho percorrido para a formulação e implantação das políticas públicas no que se refere a inclusão escolar, de maneira geral, juntando a isso, a organização e as orientações quanto aos propósitos da Educação e da Educação Física Escolar.

O fato dos PPPs serem frutos (pelo menos em tese) de construção coletiva propõe uma questão muito interessante para a pesquisa: a primeira é que configura a comunidade escolar como o sujeito que enuncia o discurso, sugerindo certa “despersonalização”, no entanto essa mesma “despersonalização” oferece uma possibilidade ímpar de se tentar desvendar a ideologia que baliza o inconsciente e consciente coletivo das diversas comunidades escolares deste município.

Assim, a escolha dessas lentes para se realizar a pesquisa se deve tanto ao fato de que, de acordo com Flick (2009, p.8) entende-se que as abordagens qualitativas de investigação “[...] têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo em termos que tenham sentido e ofereçam uma visão rica” (FLICK, 2009, p.8) de maneira que as interações, conflituosas ou não, irão constituir processos e artefatos sociais.

E o outro fator importante a destacar quanto à escolha da perspectiva da pesquisa qualitativa é quanto ao caráter moral que esta assume, já que de acordo com Flick (2009, p.22) “a pesquisa qualitativa deveria (em geral ou sempre) se engajar na tarefa de transformar o mundo.” E esse fator confere aos pesquisadores, uma autorização moral para se

posicionarem ao lado dos menos favorecidos, ou seja, dos grupos identitários historicamente vítimas de colonização, migração forçada, segregação e tentativas de extermínio.

Assim, ainda sob esta perspectiva, essa pesquisa se propõe além do objetivo explicitado, oferecer reflexões que contribuam tanto para o processo de inclusão efetivamente, como na construção social que busca o respeito às diferenças e a equiparação de oportunidades e condições aos que sempre estiveram fora da escola até então.

Além disso, espera-se que ela também contribua para a equiparação da visão da Educação Física como área de saber escolar, procurando desconstruir o caráter complementar ou hierarquicamente inferior perante outras disciplinas, que geralmente lhe é conferido.

Entendendo a pesquisa qualitativa abordada por Flick (2009) como um conjunto de práticas interpretativas e materiais, que busca interpretar e entender os fenômenos no âmbito do sentido que as pessoas lhes atribuem é que se analisa os discursos expressados nos documentos mais diretamente norteadores da vida escolar e da prática pedagógica em Educação Física.

4.2 CONTEXTO ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em Itararé, interior de São Paulo, a qual possui aproximadamente 46.000²⁴ habitantes e localiza-se na divisa com o estado do Paraná, numa distância aproximada de 400 km da capital paulista, cujo sistema geral de ensino compreende 12 (doze) escolas que atendem a Educação infantil, 15 (quinze) que atendem o ensino fundamental e 7 (sete) que atendem o ensino médio.

Das escolas acima citadas, as doze (12) de Educação Infantil e as quinze (15) de ensino fundamental pertencem à rede municipal de ensino, já as sete (7) que atendem o ensino médio, também compreendem os anos finais do ensino fundamental e pertencem à rede estadual de ensino, sendo este estudo, focado nessas últimas.

A opção pelas escolas da Rede Pública Estadual se deve ao fato de que durante a vivência como professora da referida disciplina, nos três segmentos de ensino (infantil, fundamental e médio), foi possível constatar, que o processo inclusivo tem se dado de maneira mais difícil nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

²⁴ Fonte do IBGE – 2012.

A coleta ou obtenção dos documentos para análise, foi realizada, em todas as sete escolas da Rede Pública Estadual do município mencionado, incluindo uma escola localizada na zona rural.

Ao todo, foram dez (10) sujeitos figurativos participantes da pesquisa; foram analisados sete (7) Projetos Político-pedagógicos coletados de todas as sete escolas acima mencionadas e foram analisados onze (11) Planos de Ensino fornecidos por três (3) professores de Educação Física, totalizando onze (11) professores.

A Rede Estadual de Ensino desse município conta com três mil oitocentos e sessenta (3.860) educandos, sendo que desses, um mil setecentos e cinquenta (1.750) estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

A rede estadual divide essa contingência de educandos com três escolas da rede municipal que também possuem turmas dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, há pelo menos dois mil cento e dez (2.110) educandos matriculados no ensino médio (Diretoria de Ensino de Itararé, s/d).

Todos os diretores das sete escolas concordaram em participar da pesquisa concedendo os documentos ou cópias integrais ou parciais para consulta. Foram coletadas três cópias parciais, uma cópia integral, uma cópia versão eletrônica (copiada para um pendrive) e dois cederam a consulta do próprio documento na íntegra.

Com relação aos Planos de Ensino dos professores de Educação Física, foram coletados ao todo, onze (11) Planos de Ensino, os quais pertencem a três professores. Sendo sete de uma mesma professora, os quais, quatro do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série, ou 6º a 9º ano, um para cada ano/série) do ensino fundamental e três do ensino médio, um para cada ano.

Os outros quatro planos, são dois de cada professor sendo um para um dos anos/séries do ensino fundamental e outro para um dos anos do ensino médio.

Primeiramente foi feito contato por e-mail no qual todos os professores foram convidados a ceder um planejamento do ensino fundamental e um do ensino médio para pesquisa, no caso, três professores responderam prontamente e enviaram via e-mail.

Foi realizada uma visita e uma conversa com a Professora Coordenadora do Atendimento Educacional Especializado referente a essa regional de ensino, a qual explicou como ocorre esse atendimento neste município no sistema estadual, ela nos forneceu dados estatísticos sobre esse atendimento em uma planilha a qual está anexada ao final do texto.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

5.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO – A CARACTERIZAÇÃO DOS TEMAS E UNIDADES DE SENTIDO

A análise documental, num primeiro momento, seguiu-se pelos procedimentos técnicos da AC, analisando dessa forma a estrutura textual, aspectos quantitativos dos documentos e a incidência (presença ou ausência) das palavras:

- Avaliação;
- Inclusão;
- Termos ligados à cultura empresarial;
- E termos que podem ser ligados a uma escola que entendemos democrática e humanitária, ou pelo menos, podem colaborar para a sua construção.

Na AC essa fase corresponde à etapa que se denomina pré-leitura. As unidades de sentido foram organizadas em uma tabela de frequência e assim foi verificado e registrado o número de vezes em que elas aparecem no decorrer dos textos.

A segunda categorização corresponde à verificação de quais termos (adjetivos) são relacionados a essas unidades de sentido principais. E a partir disso, nas várias leituras que sucederam após a categorização, tratou-se de extrair os contextos em que as unidades e subunidades de sentido apareceram, bem como suas conotações.

As unidades de sentido relacionadas à cultura empresarial e mercadológica, foram escolhidas a partir da leitura dos textos críticos de Gentili (1999) em seu debate sobre os efeitos do neoliberalismo na educação. De maneira que este autor aponta termos como: clientela, colaboradores, efetivo/efetivação/efetividade, eficiente/eficiência, equipe, estratégias, flexível/flexibilidade, gestão, gestores, metas, produtivo/ produzir, qualidade, recursos; como termos ligados ao princípio da “qualidade total”, principal mote para a educação nos anos de 1990. Outras variantes que também vão aparecer nos PPPs que podem ser associados à cultura empresarial são: qualificação, motivação, sucesso etc.

A escolha das unidades de sentido, as quais, considera-se corroborarem na construção de uma escola humanitária e democrática, partem da subjetividade da pesquisadora e da concepção desta sobre educação, homem, mundo e sociedade.

Dessa maneira, não se despreza o fato dessa pesquisa também se caracterizar em um discurso, e que, como pressupõe a visão pós-moderna, tem intenção de efeito. Sendo assim, segue-se os termos eleitos como edificadores de uma educação que promove a justiça social e por isso mesmo a inclusão.

Ao elencar esses termos, não se despreza o fato de que eles podem ser apropriados por outra ideologia, distorcidos, deturpados e utilizados de várias formas não da maneira como se entende aqui.

Assim, numa atitude deliberadamente reflexiva no sentido pós-moderno, é que se partirá tanto da definição mais simples das encontradas no dicionário. Justamente por ser um dos primeiros lugares de consulta acessíveis ao senso comum, e a partir disso se faz a ligação com o sentido dado pela pesquisadora quanto à dimensão que estas podem assumir na construção da escola que se considera inclusiva de fato.

Segue-se então as unidades de sentido acima referidas, seu significado e o sentido dado pela pesquisadora para que essas constituíssem o grupo das unidades de sentido da escola humanitária e inclusiva;

Autonomia: faculdade de se governar por si mesmo (...) que não depende de outro (FERREIRA, 2008). A autonomia a que se quer referir é a do pensamento, a qual a escola deve procurar construir a partir do senso ético de exercício da liberdade com responsabilidade (CHAUÍ, 2000). Autonomia na capacidade de organizar as formas de analisar a realidade, para a partir disso, intervir.

Cidadania: condição de cidadão (...) indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado (FERREIRA, 2008). Quantos educandos hoje gozam plenamente de seus direitos civis? E o pior, quantos tem consciência do que seja isso? Quantos são e serão capazes de desenvolver a capacidade de ter consciência disso? A escola democrática, inclusiva e humanitária é aquela que sempre vai tratar a educação como um direito e não um privilégio e por isso, não poderá tratar apenas desse direito isoladamente e independentemente de todos os outros direitos.

Compreensão (da realidade): faculdade de perceber (...) o conjunto de características de um objeto que se unifica em um conceito ou significação; conotação (FERREIRA, 2008). Ao escolher compreensão como unidade de sentido que ajuda a edificação da escola a que se refere acima, parte-se do entendimento de que compreensão implica em um esforço racional para se entender o mundo que o cerca. Não se trata de percebê-lo apenas pelos órgãos sensórios e sim dar sentido ao que se vê e principalmente, como se vê. A escola, junto a outras instituições tem muito peso na construção do “como se vê” a realidade, tanto pelos conteúdos formais oferecidos disseminados e como conhecimentos legitimamente construídos, quanto pelas interações que se dão dentro dela, sem levar em consideração que pode-se dizer que a tendência é que cada ser humano passe de

um terço a um quarto da sua vida dentro dela. Ou seja, a compreensão aqui desejada passa necessariamente pela consciência.

Comunidade: qualidade de comum (...) o corpo social, sociedade, convivência: ato ou efeito de conviver (...) viver em comum com outrem em intimidade em familiaridade (FERREIRA, 2008). Ou seja, pode-se desdobrar a palavra ainda em “comum unidade”, no sentido de unificar os sentidos para se conviver. Desta forma, cada vez que a palavra comunidade é evocada pelo PPP da escola, entende-se que o que deve unificar esse grupo de pessoas é o sentido e os propósitos dados à palavra Educação.

Críticos/crítica: arte ou faculdade de julgar produções ou manifestações de caráter intelectual (...) ato de criticar, avaliar ou julgar (FERREIRA, 2008). E assim não aceitar de pronto, sem um processo de análise e reflexão que podem e devem ser promovidos nos contrastes e choques entre o que a escola veicula como cultura e a bagagem que educandos, pais e professores trazem de suas vivências, no entanto isso só é possível a partir do abandono a visão de cultura hierarquizada e hierarquizante, muitas vezes reforçadas nos currículos.

Diversidade/Diversificada: qualidade ou condição do que é diverso (...) dessemelhança, diferença, multiplicidade (FERREIRA, 2008). Esse termo já foi discutido anteriormente como uma nova forma de ver e interpretar a diferença, numa perspectiva qualitativa e não quantitativa.

Equidade: disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um (FERREIRA, 2008). Para isso faz-se necessário, igualmente reconhecer as desigualdades para que possa se equiparar condições e oportunidades.

Participação: ter ou tomar parte em (...) ter parcela em um todo, (grifo nosso), (FERREIRA, 2008). Termo que pode passar da cultura empresarial para uma sistêmica ao se substituir o ter por ser na definição descrita.

Transformação/Transformadora: “dar nova forma, feição ou caráter, mudar, modificar, transfigurar, mudar de estado, posição, condição, forma etc. (...) que transforma” (FERREIRA, 2008). Entende-se que o processo de inclusão vem necessariamente provocar diversas rupturas nas principais bases da educação ocidental e a “nova forma, feição ou caráter” tem uma cara diferente daquela que o iluminismo idealizava.

Responsabilidade: qualidade ou condição de responsável; condição de causador de algo, culpa; aquilo (tarefa ou ação) pelo qual alguém é responsável, obrigação, dever (FERREIRA, 2008). É muito comum hoje em dia a tendência à transferência de

responsabilidade. Nas ocorrências escolares é muito comum se atribuir a culpa a alguém sem a preocupação de reflexão sobre as parcelas que correspondem a cada um.

Entre os jovens e crianças isso é facilmente observável. Uma educação que infere a responsabilidade é uma educação que mostra as consequências de ações e atitudes, sejam boas ou más.

Isso é possível quando se tem uma abordagem mais sistêmica e não fragmentada tanto dos próprios conteúdos escolares quanto das ações no dia a dia. Muitos professores se absterem da burocracia de reprovar ou registrar as dificuldades dos educandos porque não são levados a refletir nas consequências sociais decorrentes disso, nem de uma transferência compulsória, nem da evasão daquele aluno indisciplinado.

A comunidade também não é levada a refletir sobre as consequências de se estar presente nas reuniões da Associação de Pais, Mestres e Funcionários apenas para assinar cheques, ou na consequência de não intervir em problemas escolares. Por isso, uma concepção de educação que favoreça o fortalecimento da responsabilidade, em todos os níveis da comunidade escolar é mais que necessária.

Solidariedade: laço ou vínculo recíproco de pessoas ou coisas independentes (...) sentido moral que vincula o indivíduo à vida, aos interesses de um grupo social, duma nação ou da humanidade (FERREIRA, 2008). A definição mostrada fala por si só quanto a importância de uma educação fundada nos princípios de solidariedade. Reciprocidade é uma ideia que se choca com os fundamentos da lógica de mercado pois não comporta a ideia de excedente e assim, nem a de lucro.

Apropriação: tomar como seu, tomar como próprio (...) apoderar-se (FERREIRA, 2008). Princípio da inversão, discutido por Chauí (2000), apropria-se do que é público como privado quando se trata de usufruir individualmente, e trata-se o que é público, despersonalizadamente quando se trata de responsabilidades de cunho coletivo.

Quando se apropria da ideia de escola como um espaço para todos e de todos, a ideia subsequente é de divisão de responsabilidades entre níveis e de acordo com as capacidades de atuação e intervenção, de maneira que pode ficar mais evidenciado o processo de desresponsabilização e sua possível reconversão.

Emancipação: (...) tornar-se independente, libertar-se (FERREIRA, 2008). Entende-se que para os teóricos da pós-modernidade a liberdade é um projeto ilusório, já que tudo é construção social discursiva. Dessa forma, emancipação e liberdade aqui são encaradas como a capacidade de ser consciente e responsável por seus atos, conseguindo perceber fatores que

levam a agir de determinada forma ou de outra. Sabe-se que a inconsequência é encarada como uma característica da juventude, mas isso não quer dizer que a escola deva se omitir de trabalhar.

Assim, parte-se do princípio de que um sujeito emancipado é aquele que se decidir por algo errado e antiético, deverá o fazer por vontade própria, e essa vontade conduzida pela capacidade tanto racional (e nesse ponto considera-se também os sentimentos como formas de pensamento, numa visão integral de ser humano), de antever as consequências, assim como, quando decidir por fazer algo considerado certo, bom e ético, o deverá fazer pelo mesmo motivo e não esperando ser aceito, admirado ou mesmo “ir para o céu”.

Consciente/conscientização/conscientizar/tomada de consciência: atributo pelo qual o homem pode conhecer e julgar sua realidade, faculdade de estabelecer julgamentos morais dos atos realizados, cuidado com que se executa um trabalho, se cumpre um dever, senso de responsabilidade, conhecimento (grifo nosso), percepção imediata dos acontecimentos e da própria atividade psíquica (FERREIRA, 2008). Ou seja, tornar o aluno cômico é bem mais que treiná-lo para o mercado de trabalho.

Garantir/criar/oferecer/dar condição: modo de ser, estado, situação (...) modo de viver resultante da ação de alguém (FERREIRA, 2008). Procurou-se destacar no texto, toda vez que a expressão se referia a condições do aluno também promover seu próprio desenvolvimento, mesmo na manifestação da intenção de garantir o acesso e a permanência deste na escola e no desdobramento disso.

Valorizar/respeitar a diferença, pluralidade cultural ou ao pluralismo: Ao se destacar essas expressões nos PPPs, entende-se que este deve ser um dos pilares de sustentação de uma sociedade por vir, de forma que a o respeito construído e a tolerância devem ser encarados como fase de transição, de conformação e acomodação do diferente somente para num primeiro momento. Porque mesmo a “tolerância”, geralmente associada como condição para que isso aconteça, pode pressupor também uma visão hierarquizada do outro. Pra se valorizar tem que primeiro conhecer, se há exclusão antes de conhecer, não há como valorizar.

Responsabilidades e trabalhos coletivos: destaca-se essa expressão dentro da concepção de construção da coletividade: “grupo ou agrupamento de pessoas relativamente organizado para um fim” (FERREIRA, 2008, p.245). O compartilhar vitórias e derrotas tem que realmente servir de busca pelas melhores formas de viver, e não condição para sobreviver.

Tomar decisões: decidir, determinar, resolver, solucionar, dar decisão, tomar deliberação, dar preferência, resolver-se (FERREIRA, 2008). É muito difícil identificar, na escola, momentos em que os educandos são levados a decidir. Alguns dos projetos políticos pedagógicos trazem a ideia do grêmio estudantil, mas são muito poucas as escolas que o tem constituído de fato, tanto a expressão “tomar decisões” quanto “participação”, que será explanada mais adiante, são consideradas como condições essenciais da construção de uma escola democrática e humanitária.

Educação como prática social: a visão de educação como prática social também ultrapassa a visão de treinamento para o mercado de trabalho, pois uma educação sob esse prisma também deve dar condição do aluno rejeitar a ideia de mercado de trabalho se ele quiser.

Socialmente referenciada: esta expressão aparece especificamente em um dos Projetos Político-pedagógicos analisados e se refere a uma visão de que a educação deve servir a inclusão social num sentido amplo. Este conceito vem para discutir o sentido dado à “qualidade” na educação perante perspectiva neoliberal, nos discursos de “Qualidade total” tão enfatizados na década de 90, como discute Gentili (1999) e (1994) além de Paiva (1994). Uma visão de qualidade, socialmente referenciada se embasa numa concepção de educação emancipadora e ambos os termos vão ser encontrados nos documentos subsidiários a formação e de conselhos e instâncias democráticas dentro da escola.

[A educação] é socialmente referenciada quando beneficia a todos e não promove alguns e discrimina a maioria. Não é uma qualidade que se aplica à educação como se aplica tinta para dar cor a um carro. Mas é uma qualidade intrínseca ao processo educativo, como a cor de uma rosa. Não se trata, portanto, de ‘qualidade total aplicada à educação’, mas da qualidade interior ao processo educativo para todos (WITTMAN et al., 2006, p.11).

Assim, entende-se que estes princípios corroboram com o que se considera princípios e fundamentos a serem valorizados e efetivados pela escola democrática e humanitária, pois dessa forma, a escola tende a se tornar “naturalmente” inclusiva em contrapartida de ser “naturalmente” excludente tradicionalmente.

Enfim, essas são as unidades de sentido, eleitas como construtoras de uma escola capaz de promover o favorecimento da justiça social e emancipação dos sujeitos, no sentido

de atender ao fundamento da educação como um direito inalienável, subjetivo e irrestrito e que todo conhecimento deve por princípio, ajudar a melhorar a vida dos seres humanos.

Dessa forma, acredita-se também que a Educação Física, como área de saber escolar, tem potencial e deve fomentar e criar oportunidades para proporcionar a edificação de cada um desses conceitos em determinados momentos e contextos do cotidiano escolar.

5.2 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

Para a análise do discurso contido nos Projetos Político-pedagógicos das escolas tem-se, como referência, além dos documentos oficiais e teóricos estudados até então; também a concepção de Veiga (2002) sobre Projetos Político-pedagógicos – PPP – e sua função. De forma que, a autora dá o entendimento de que esse documento é ou deve ser, o principal instrumento de construção da identidade e da autonomia da escola, devendo traduzir assim, os valores da comunidade escolar e da comunidade na qual a escola se encontra inserida.

Por isso mesmo, como parte de um projeto político maior, é a partir da construção coletiva que se deve definir muito bem as intenções e objetivos da comunidade escolar, conferindo ao documento um sentido bem mais complexo e profundo que uma simples tarefa burocrática.

Um PPP é um projeto porque significa projetar, lançar à frente o que se deseja, como uma ou várias ideias a serem materializadas, como um mapa de um caminho a ser trilhado; é pedagógico porque implica em organizar os espaços escolares para um melhor aproveitamento no processo educacional, bem como, rever ações que não se consolidaram quanto ao objetivo maior da educação. Além disso, também é político, pois, deve trazer na intencionalidade da escola, o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população (VEIGA, 2002).

Ainda de acordo com a mesma autora, a elaboração do projeto é um momento oportuno para o grupo identificar diferentes aspectos da vida escolar que requerem reflexão para serem mudados.

Assim, entende-se essa característica como um fator que pode contribuir fundamentalmente com o processo de inclusão, se for realizado dessa maneira, pois, a construção do projeto a partir de uma reflexão contínua sobre vários aspectos do contexto escolar é o momento em que se pode identificar as demandas, tanto dos educandos em relação as suas dificuldades e limitações, quanto as demandas do professor em relação as situações de

ensino e principalmente, quais os recursos disponíveis, quais necessários e onde e como, se deve buscar as condições para suprir as mesmas demandas.

Veiga (2002, p.29-30) destaca também tópicos para serem seguidos na construção de um Projeto Político-pedagógico para que esse sirva de fato a sua função, tais como:

Assumir a competência primordial da escola: educar ensinar/aprender; dinamizar os conteúdos curriculares de maneira a provocar a participação do aluno; lutar pela valorização dos profissionais da Educação [...]; entender que os educandos provenientes das classes populares são sujeitos concretos que têm uma rica experiência e possuidores de diferentes saberes; criar e institucionalizar instâncias colegiadas na escola; criar o conselho de diretores de escolas básicas [...]; definir a política global da escola por meio do PPP elaborado de baixo para cima, contando com a participação de todos os seguimentos da escola; desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais; fortalecer as relações com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Delegacias, Coordenadorias Regionais e instituições de Ensino Superior, entre outros e reivindicar a participação das escolas na definição das políticas públicas para a Educação (VEIGA, 2002, p.29-30).

É válido ponderar que o tópico “desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais”, (grifo nosso), pode conflitar em determinados momentos com o tópico “fortalecer as relações com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Delegacias, Coordenadorias Regionais”, (grifo nosso), quando a escola faz valer como eixo orientador, as demandas da comunidade escolar de fato, num exercício pleno de sua autonomia e os órgãos hierarquicamente superiores não reconhecerem esse exercício e insistem em determinar que as ações dentro da escola devem ser regidas e referenciadas pelos parâmetros internacionais determinados pelos órgãos de fomento econômico.

Dessa forma, entende-se que o PPP deve se constituir como um mediador entre os desejos da comunidade escolar e o planejamento concreto das ações a serem tomadas para a realização do processo educacional. Por isso mesmo entende-se que as ações inclusivas têm que estar presentes no referido documento.

Quanto à análise dos Planos de Ensino ou também chamados Planos de Curso ou Planejamentos, dos professores de Educação Física, foi realizada a análise a partir do

entendimento de que este documento significa prever, organizar e prover racionalmente as ações necessárias à realização do ato pedagógico com fins de aprendizagem (VEIGA, 2002).

Acrescente-se a isso a contribuição de Libâneo (1994) quando ele determina que este plano, deve articular a ação escolar ao contexto social, pontuando que o momento de planejar é um momento de pesquisa e reflexão, onde necessariamente a avaliação [diagnóstica] deverá ser o indicador do caminho a ser percorrido.

Ao planejarem o processo de ensino a escola e os professores devem, pois, ter a clareza de como o trabalho docente pode prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências profissionais, políticas e culturais postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena (LIBÂNEO, 1994, p. 227).

De acordo com o artigo 12, inciso IV da LDBN (BRASIL, 1996), os estabelecimentos de ensino deverão “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” que por sua vez deverá “elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL/LDBN, art. 13, II, 1996).

No entanto, entende-se essa prerrogativa como bem mais que uma determinação legislativa e uma tarefa burocrática. A elaboração do Plano de Ensino se configura como um momento de exercício da autonomia, responsabilidade e compromisso com o ato educacional em sua dimensão transformadora.

Campos (2011, p. 122) em sua obra sobre os aspectos didáticos da Educação Física pontua que, para a construção do Plano de Ensino nesse contexto é necessário que os seguintes requisitos sejam observados:

Ter conhecimento do planejamento escolar e estar consciente de projetos que por ventura estejam relacionados neste planejamento; conhecer e analisar criticamente os planos e programas oficiais daqueles organismos que gestam a Educação na sua localidade; fazer um diagnóstico da realidade da escola, observando localização geográfica, nível socioeconômico da clientela (pais e educandos) e da disponibilização de recursos para a Educação Física Escolar; analisar as tendências atuais da Educação Física Escolar, bem como qual abordagem mais adequada a se fazer para o ensino local em que se ministrará aulas, elaborar e aplicar conhecimentos da área que estejam realmente condizentes com a demanda e a realidade do aluno (CAMPOS, 2011, p.122).

Enfim, são esses os pressupostos que orientam as análises dos documentos que seguem nas próximas seções. As análises estão organizadas de maneira que, para cada tópico corresponde a AC de uma das escolas, em ordem alfabética, através da qual se mostra estrutura do documento (tópicos constantes no geral, das partes analisadas ou da proposta integral dependendo do caso) e assim, se destaca a frequência em que aparecem as unidades de sentido escolhidas, bem como, os termos (adjetivos ou substantivos) associados.

Após isso, segue-se a inferência se os termos estão mais ligados a uma educação de viés humanitário ou mais sujeitos a lógica de mercado através dos pressupostos da AD.

5.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Caetano Carbone

Foi concedida para a pesquisa, a cópia integral do PPP desta escola, o qual contém quarenta e sete (47) páginas, sendo trinta e nove (39) para os textos e diretrizes conceituais e as outras nove (9) para grades curriculares e calendário, organizado da seguinte forma:

QUADRO 01 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP E.E.E.F.M. PROF. CAETANO CARBONE

1. Apresentação da proposta
2. Introdução,
α. Dados de identificação
3. Missão e Metas
4. Histórico da Instituição
5. Diagnóstico
6. Objetivos
α. Geral
β. Específicos
7. Princípios Norteadores
α. Epistemológicos
β. Didáticos Pedagógicos
γ. Éticos
δ. Estéticos
8. Organização administrativa
α. Instalações físicas
β. Recursos Humanos
9. Organização Curricular
10. Sistema de progressão e avaliação
α. Compensação de ausência
β. Promoção e Retenção
11. Avaliação Pedagógica
12. Avaliação Institucional

13. Calendário Escolar
14. Bibliografia
15. Folha de aprovação e homologação da proposta pedagógica escolar

Fonte: a autora.

Pode-se observar que este PPP traz tópicos específicos sobre avaliação (sistema de progressão e avaliação, a pedagógica e a institucional), bem como apresenta os referenciais de seus princípios éticos filosóficos em seção específica.

Segue-se então a organização das unidades de sentido através de quadros ou tabelas com o registro da incidência, termos associados e o contexto em que aparecem, da mesma forma para as demais escolas.

No que se refere à avaliação foi possível destacar:

**QUADRO 02 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO – E.E.E.F.M.
PROF. CAETANO CARBONE**

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Caetano Carbone				
Unidad e de sentido	Incidênc ia	Termos associados (subunidade s de sentido)	Incidênc ia	Contexto
Avaliaç ão	53	Aprovação	2	aparece como uma das metas, aumentar os índices (p.10) e isso é ressaltado na página 12 novamente;
		Aproveitame nto	9	na síntese das metas propostas, se referindo ao que deve ser mostrado pelo aluno através da avaliação escolar e o resultado do SARESP e ENEM (p.12); na seção sobre direitos dos educandos, refere-se ao fato de os mesmos terem direito a saber o próprio aproveitamento (p.27); sobre o direito a participar da recuperação paralela, critérios (p.42); sobre as especificações quanto à promoção e retenção dos educandos (p.43, 44); sobre os critérios a serem utilizados na avaliação (p.45);
		Autoavaliaçã o	2	apresentação da proposta pedagógica, no sentido de ser incorporada aos procedimentos (p.3); para conscientização de educandos (p.11);
		Avaliação Interna	3	deve ser confrontada com as externas SARESP e ENEM (p.9); reforçando a mesma ideia na página 12; os objetivos e procedimentos para realização da mesma deverão ser estabelecidos pelo conselho escolar (p.47);

	Contínua	6	como caráter que deva ter a avaliação (processual) (p.10 e 12); dentre os direitos dos educandos em participar de avaliações periódicas (p.27); no caráter que deve ter a avaliação (p.45); sobre o caráter da avaliação institucional;
	Cumulativa	1	no caráter que deve ter a avaliação (p.45);
	Democrática	1	da necessidade dos professores entenderem desse viés da avaliação (p.10);
	Desempenho	11	como uma das metas a serem alcançadas, a melhora do desempenho (p.8, 9, 10); sobre o papel da avaliação (p.10); a ênfase nos sistemas SARESP e ENEM como parâmetro para o desempenho desejado (p.12); extinção do período noturno (p.14); objetivo educacional das disciplinas (p.16,17); indicativo para aprovação (p.20); melhorias na escola (p.22); avaliação dos gestores (p.23); na seção dos direitos dos educandos, estar acompanhado dos pais nas reuniões sobre seu desempenho (p.29); melhorar, foi um dos objetivos de se fechar as turmas do período noturno concentrando apenas no período diurno (p.38); flexionado na terceira pessoa para se referir ao fato de que o aluno tem papel fundamental no seu processo educativo (p.40); na explicação dos critérios de aprovação e reprovação (p.44); quais as ações referentes à formação continuada serão voltadas para melhora desse (p.46); um dos objetivos do HTPC, avaliação constante da proposta para melhorar o mesmo (p.46); no que se refere ao trabalho dos gestores que também deve ser avaliado na avaliação institucional (p.47);
	Diagnóstica	5	apresentação da proposta pedagógica (p.3); pressuposto para a busca de qualidade (p.3); meta (p.9); no caráter que deve ter a avaliação (p.45); como objetivo ao se analisar os resultados do SARESP do ano anterior (p.45);
	Educacional	1	para se referir à avaliação realizada pelo professor (p.47);
	Externas	3	SARESP e ENEM, como parâmetros para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (p.9, 45);
	Formativa	1	deve ser assunto de formação continuada para professores (p.11); sobre aspectos que devem ser levados em conta no momento de avaliar (p.45);

	Institucional	4	explicação sobre a avaliação interna geral da escola (p.47); a avaliação educacional como um dos critérios para a realização desta (quatro vezes) (p.47);
	Instrumento	10	instrumento de gestão (p.10); nas metas (p.10); instrumento de planejamento para professores (p.12); instrumento de aprendizagem (p.12); referente ao documento das normas de conduta escolar (p.26); sobre avaliação, na seção dos direitos dos educandos (p.27); sobre as normas de conduta escolar e as suas possibilidades (p.34); para se referir à sala de leitura (p.38); na justificativa do fechamento das turmas noturnas, tendo mais funcionários durante o dia se pode explorar diferentes instrumentos de avaliação (p.38); na seção sobre avaliação pontua que a mesma deve ser encarada como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem (p.45);
	Participativa	1	caráter que a avaliação institucional deve assumir (p.47);
	Pedagógica	1	para se referir à avaliação realizada pelo professor (p.45);
	Processo	5	sobre a progressão continuada (p.6); na seção sobre avaliação, explicando seus princípios (p.45); na descrição da avaliação institucional (duas vezes) (p.47);
	Provas	2	como sinônimo, na seção sobre deveres dos educandos (p.32);
	Recuperação Intensiva	1	que os professores vejam a mesma como avaliação contínua (p.10);
	Reflexão Transformada e Ação	1	como uma das metas (p.10); nos objetivos, compreender diferentes tipos de avaliação (p.16);
	Rendimento	9	sobre as condições para a progressão, 3 vezes na mesma página (p.7); como meta (p.9); adjetivo associado à avaliação (p.27); sobre o direito do aluno a saber o seu (p.29); sobre as especificações quanto à promoção e retenção dos educandos (duas vezes na p.43 e uma na p.44);

	Resultado	10	é a partir deles que se organizam os programas de recuperação (p.6); como meta, melhorar o resultado nas avaliações externas SARESP e ENEM (p.9); devem ser maximizados (p.11), novamente reafirma-se SARESP e ENEM como parâmetros e a necessidade de aumentar os índices (p.12); no que se refere à avaliação contínua, para maximizar os mesmos (p.12); na seção referente aos princípios estéticos adotados pela escola, de forma que o belo não deve ser apenas o que é considerado resultado da cultura grega (p.37); quanto às avaliações, o que deve ser registrado e considerado resultado (p.45); sobre as turmas de recuperação paralela, seus objetivos (p.45); no que diz respeito à realização da avaliação dos funcionários uma vez ao ano (p.47); da necessidade de se registrar os resultados em relatórios e apreciados pelo conselho escolar (p.47).
	Total	89	Número total de termos associados à avaliação.

Fonte: a autora.

Dentro da técnica proposta da AC, destaca-se que a palavra avaliação aparece pelo menos cinquenta e três (53) vezes distribuídas nas quarenta e sete (47) páginas do documento analisado, sugerindo assim, uma média de pelo menos uma vez por página. Isso evidencia que o tema é uma preocupação constante, variando nuances, sentidos e a quem se destina em determinados momentos. Assim, foi possível extrair pelo menos onze (11) subunidades de sentido atribuídos à avaliação, sendo que essas palavras que são associadas à avaliação ao todo vão aparecer pelo menos oitenta e nove (89) vezes pelo texto.

Os termos mais associados à avaliação foram: **desempenho**, aparecendo pelo menos onze (11) vezes ligado à mesma; **resultado**, numa frequência de dez (10) vezes; **instrumento**, incidindo dez (10) vezes e **aproveitamento**, aparecendo pelo menos nove (9) vezes associado à avaliação. A palavra aprendizagem aparece ligada às subunidades de sentido e não à avaliação diretamente.

Desempenho, de acordo com Ferreira (2008, p.308) quer dizer, dentre outros sentidos menos convenientes “atuação, comportamento (...) ato ou efeito de desempenhar” e este último por sua vez, “cumprir aquilo que se estava obrigado, representar, executar”.

Já **resultado**, de acordo com o mesmo Ferreira (2008, p. 704) corresponde a “ato ou efeito de resultar, produto de uma operação matemática, termo, fim, lucro, proveito” (grifos nossos).

Ou seja, as unidades de sentido mais vezes relacionadas à avaliação, em seus sentidos etimológicos, tem forte conotação quantitativa e ligadas ao mundo empresarial, se maneira que avaliar o desempenho sugere o deslocamento do foco para avaliação do aluno e não da aprendizagem, e avaliação do resultado se desloca o foco do que se aprendeu para o quanto se aprendeu.

Instrumento: segundo Ferreira (2008, p.483), “(...) qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade, recursos empregados para alcançar um objetivo, meio...”. Nesse caso, a avaliação recebe o enquadramento de meio e não fim, bem como, quando a palavra aproveitamento condiz a “ato ou efeito de aproveitar(-se), bom emprego ou aplicação” (FERREIRA, 2008, p.133) sugere o “bom emprego” daquilo que se aprendeu. Tem-se aqui duas possibilidades de interpretação, tanto a primeira citada, como meio e não um fim, ou ainda pode sugerir a impregnação pragmática e utilitarista que a cultura empresarial costuma introjetar em todos os âmbitos.

Essa tendência também vai ser criticada por Gentili (1999) como forma de mediocritizar e objetivar aspectos complexos da escola que carecem um olhar mais apurado ao mesmo tempo abrangente.

Uma informação que merece grande destaque na análise deste PPP, é que está afirmada e explicitada determinação de que os resultados das avaliações externas (IDESP, SARESP e ENEM) do ano anterior, devem servir como diagnóstico e como base para a elaboração ou reorganização da proposta pedagógica para o ano seguinte, o que pode ser constatado na página (3) três.

Também é mencionado como meta e objetivo da escola, melhorar os resultados nessas avaliações, evidenciando-se assim, uma das distorções discutidas no tópico sobre as avaliações externas, que se refere a adotá-las como um fim e não um meio.

Pode-se evidenciar isso quando está explícito que isto deve ser motivo para alterações nos planos de ensino dos professores, deixando claro que não se deve excluir nenhum dos conteúdos elencados pela proposta estadual, mas é livre ao professor o incremento para que o aluno possa “... participar com sucesso de avaliações externas, como por exemplo, o SARESP” (PPP da E.E.E. F. M. Prof. Caetano Carbone, 2011, p.16).

Quando a escola foca o bom desempenho nas avaliações externas não sobra muito espaço para se pensar na inclusão, já que pressupõe-se que educandos com deficiência deverão ser submetidos as mesmas provas e dependendo o tipo de deficiência, o mesmo tipo de desempenho é inviável, como no caso da deficiência intelectual ou até mesmo nos casos de defasagem de aprendizagem.

Com relação ao aparecimento dos outros termos é possível inferir as seguintes questões: que nessa comunidade escolar, a avaliação é necessariamente uma prática docente, apesar de se ter mencionado a avaliação interna e institucional, a qual deve ser realizada de maneira coletiva, não há menção quanto à participação de educandos nos processos avaliativos em qualquer instância.

No que se refere à inclusão, o referido documento apresenta os seguintes aspectos:

QUADRO 03 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO – E.E.E.F.M. PROF. CAETANO CARBONE

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Caetano Carbone				
Unidade de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	1	Deficiência	3	na apresentação do texto, citando a LDBN (p.1) e sobre os direitos dos educandos a receber a mesma atenção da escola (duas vezes) (p.27); na seção sobre os deveres dos educandos, devendo esses respeitarem a todos independente de suas características (p.30);
		Acesso	5	sobre o direito subjetivo de cada aluno (p.6); como missão da escola, garantir (p.8), como direito dos educandos citando a LDBN (p.27); nos direitos dos educandos (p.28); referente às tecnologias que a escola deve oferecer contato (p.38); no que se refere à progressão continuada, afirmando que a mesma é uma forma de garantir o acesso e a permanência, bem como, sucesso no ensino fundamental (p.45);
		Digital	1	sobre as atividades desenvolvidas no programa ACESSA São Paulo (p.38);
		Permanência	1	sobre o direito subjetivo de cada aluno (p.6).

Fonte: a autora.

A palavra **inclusão** foi localizada uma vez, e à ela foi possível destacar quatro subunidades de sentido.

Dos termos associados, **acesso** é o que aparece mais vezes, incidindo em pelo menos cinco (5) vezes no documento com sentido de promovê-lo. Depois disso, vem seguido por deficiência, aparecendo três (3) vezes a qual é mencionada a partir de citações da LDBN 9.394/96 e numa afirmação sobre os direitos nela designados .

Apesar de na página 2 desse documento estar expressado o reconhecimento de que educandos com deficiência têm o direito de estar na escola e estes deverão ser atendidos de acordo com suas necessidades, não há menções sobre qual seriam as ações da escola para garantir esse direito, nem mesmo quanto a organização do AEE na referida unidade escolar.

Em contraste com esse fato, as informações fornecidas pela professora coordenadora do atendimento educacional especializado mostram que nessa unidade estão matriculados: um aluno com deficiência intelectual e um com deficiência visual (baixa visão), e que eles são atendidos pelo AEE.

O aluno com deficiência intelectual frequenta a sala de recursos localizada em outra unidade escolar e o aluno deficiente visual recebe material ampliado.

A ausência dessas informações no PPP sugere que a comunidade escolar em questão ainda não se apropriou do AEE como parte integrante do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dessa escola.

Assim, é possível inferir que a base orientadora do processo de inclusão tem seguido mais os princípios da integração que da educação inclusiva necessariamente.

Quanto aos termos ligados à cultura empresarial, pôde-se evidenciar o seguinte:

QUADRO 04 - AC REFERENTE A TERMOS E EXPRESSÕES LIGADAS À CULTURA EMPRESARIAL E À IDEOLOGIA DO MERCADO – E.E.E.F.M. PROF. CAETANO CARBONE

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Caetano Carbone		
Termos e expressões ligadas à cultura empresarial	Incidência	Contexto
Clientela	2	para se referir aos educandos (p.3, 15);
Colaboradores	1	na seção dos direitos dos educandos, refere-se a funcionários e a pessoas que prestam serviço à escola (p.27);
Colaborativo	3	sobre como deve ser o ambiente escolar (p.6); idem e a postura dos funcionários para cultivar isso (p.25); na seção sobre os deveres dos educandos (p.30);
Efetivo/Efetivação	2	introdução, intenção sobre a educação (p.4); sobre o currículo (p.6);
Eficiente	2	apresentação do PPP sobre a atuação do professor (p.3);

		objetivos quanto às situações de ensino (p.16);
Equipe	7	para se referir aos funcionários da escola (p.3); novamente da síntese da proposta para se referir aos funcionários (p. 9,12); para se referir a funcionários (p.38); para se referir aos gestores da escola (p.46); para se referir a supervisão escolar (p.46); sobre a função e atribuição dos HTPCs, para se referir aos responsáveis (p.46);
Estratégias	3	na justificativa das vantagens do período diurno em relação ao noturno (p.14); na citação dos 4 pilares, aprender a fazer, sobre a necessidade do professor resignificar suas práticas (p.19); na justificativa sobre o fechamento das turmas noturnas, no sentido de que o período diurno, com mais funcionários, permite a criação e utilização de mais estratégias para a escolarização efetiva (p.38);
Flexível/Flexibilidade	5	no caráter da progressão continuada, expresso na introdução do documento e sobre como deve ser a organização do ensino (p.6); nos objetivos didáticos pedagógicos, se referindo a como deve ser a postura de educandos futuramente na sociedade (p.19), quanto a LDBN proporcionar mais possibilidades sobre a ideia de avanço do educandos no processo de aprendizagem (p.40); sobre a progressão continuada (p.45);
Gestão	11	sobre a avaliação gestão da aprendizagem (p.10, 11); citando as normas de convivência escolar e como um dos princípios destas (p.23); sobre as normas de conduta escolar, no título da seção e nos artigos 25, 26 e 29 do referido regimento (p.24); sobre as possibilidades de conduzir o processo educativo frente às infrações (p.34); sobre o Plano de Gestão, o qual deve trazer as sanções disciplinares aos educandos (p.37); sobre a utilização dos resultados para o planejamento e replanejamento por parte desta (p.47);
Gestores	4	Sumário e apresentação do projeto (p.1 e 3); sobre formação continuada, o papel dos mesmos (p.46); sobre critérios para avaliação institucional, o trabalho destes também deve ser avaliado (p.47);
Maximizar	2	quanto a resultados (p.11); idem (p.12);
Metas	9	Sumário e apresentação do projeto (p.1,3,4); metas e missões da escola (p.8); formação continuada (p.22); estabelecimento das mesmas nos HTPCs (p.22); numa síntese da proposta reforçando os objetivos principais da escola (p.12); sobre a formação continuada (p.46); na realização dos HTPCs, sobre avaliar se as posturas dos professores estão em consonância com as metas (p.46); a busca pela melhora dos resultados partindo das metas estabelecidas na proposta (p.47);
Motivação	2	Apresentação do PPP sobre a relação ensino e educandos (p.3); sobre o ensino e educandos novamente (p.18);
Produtivo/Produzir	4	referente ao preparo do aluno para atuação na sociedade (p.1); sobre o papel da interdisciplinaridade como elo entre quem é capaz de produzir coletivamente (p.20); sobre como

		deve ser a postura dos educandos como cidadãos (p.26); nas proibições aos educandos, quanto à fabricação de material (duas vezes) (p.32);
Qualidade	16	objetivo de se elaborar uma PPP (p.3); introdução do PPP como um dos objetivos (p.4); na formação oferecida, duas vezes na mesma página (p.4); missão da escola, busca da (p.8); extinção do período noturno, com mais funcionários de dia significa atendimento de melhor qualidade durante o dia (p.14); objetivo educacional das disciplinas (p.16,17, 19); indicativo para aprovação (p.20); HTPC como indicador (p.21); nos nomes dos projetos especiais a serem desenvolvidos (quatro vezes) (p.22); citação do direitos dos educandos no que se refere à educação (p.26); no que se refere aos direitos dos educandos (p.27); como objetivo de se promover o envolvimento da comunidade no processo educativo (p.38); como objetivo quanto ao ensino (p.40); destacando como indicadores desta as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola no ano que passou (p.45); como objetivo a ser perseguido na avaliação institucional (duas vezes) (p.47);
Qualificação	2	nos objetivos, se referindo à necessidade de qualificação dos professores e na citação da LDBN sobre objetivos educacionais (p.16);
Recursos	11	Apresentação do PPP, sobre a necessidade de se saber aproveitar os recursos disponíveis (p.2,3); como um dos itens a ser considerados no planejamento (p.17); na citação dos 4 pilares, aprender a fazer, sobre a necessidade do professor resignificar suas práticas e assim explorar mais e melhor recursos disponíveis (p.19); referente ao direito do aluno a recorrer de ações e atitudes tomadas na escola (p.24); no mesmo sentido sobre funcionários (p.25); sobre as possibilidades para recorrer a decisões e sanções por conta das normas de conduta escolar (p.34); na seção sobre organização administrativa para se referir a equipamentos (p.38); para se referir a material e possibilidades no espaço escolar (p.41);
Sucesso	5	Introdução, é o que se espera da escola sobre as ações desenvolvidas na mesma (p.4,6); na seção sobre a avaliação, sobre a progressão continuada como caminho para o "sucesso" do ensino fundamental (p.45).
Total	91	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Nessa categoria, os termos mais frequentes, em ordem decrescente foram: **qualidade**, aparecendo dezesseis (16) vezes; **recursos e gestão** incidindo onze (11) vezes; seguidos por **metas**, a qual aparece pelo menos nove (9) vezes.

São pelo menos (18) dezoito tipos de unidades de sentido dessa categoria espalhadas por noventa e uma (91) vezes pelo texto.

Só o aparecimento desses termos, de maneira geral no texto por si só já é preocupante e o número de vezes em que eles aparecem, (noventa e uma vezes), mostra que, apesar dos discursos dos documentos oficiais mais gerais estarem mudando em direção à inclusão e para uma universalização do ensino, esta mudança está chegando muito lentamente até a escola.

Além disso, a recorrência na própria legislação quanto à preparação para o mundo do trabalho ajuda a reforçar essa distorção, pois, dentro da lógica do mercado não é possível discernir a palavra preparação de treinamento.

De qualquer forma, a recorrência das palavras **desempenho** e **rendimento**, (ligadas à avaliação), e essas outras elencadas no quadro acima lembram a perspectiva da “qualidade total” enfatizada na década de 90, ao passo que ocupam lugar dos termos “**formativa**”, “**processual**” e “**multicultural**” para se referir aos objetivos da educação escolar.

É válido ressaltar que nem aluno e nem comunidade devem ser considerados clientes ou clientela da escola, pois também não se deve considerar Educação como um objeto consumível. A adoção desses termos preocupa pela capacidade de distorção que carregam na edificação das relações e interações sociais que irão ocorrer dentro da escola.

O termo **qualidade** aparece pelo menos dezesseis (16) vezes, na grande maioria das vezes procurando conotar o sentido de buscar oferecer ou desenvolver um ensino de qualidade. Está declarado neste documento, que a concepção de qualidade para essa comunidade escolar é a de um ensino que implica na “preparação do aprendizado para o desempenho pessoal no mundo do trabalho, para a cidadania e a realização de seus objetivos pessoais” (PPP da E.E.E. F. M. Prof. Caetano Carbone, 2011, p.17). Ou seja, não parece se aproximar do conceito de qualidade socialmente referenciada.

A preocupação com a inserção no mundo do trabalho, com as novas exigências deste são explicitadas já na LDBN 9.394/96, e enfaticamente nos documentos orientadores dos programas para o ensino médio (PCNs, Diretrizes e Proposta Curricular Estadual). Esses últimos trazem o enfoque dessa preparação, no discurso do desenvolvimento de competências e habilidades, apesar de não especificarem com muitos detalhes o conceito de cada uma dessas palavras.

Uma questão problemática fundamental da sociedade contemporânea é a questão do consumo, o qual é estimulado e incentivado até as últimas consequências, dessa forma, uma concepção de educação que explicita a preocupação com a “realização de seus objetivos pessoais” (PPP da E.E.E. F. M. Prof. Caetano Carbone, 2011, p.17), sem levar em conta a

necessidade de criticidade na apropriação da realidade, corre o risco de acentuar distorções e colaborar com o individualismo a despeito do discurso do desenvolvimento das capacidades individuais e na meritocracia.

No referente a termos que se entende ajudar a construir uma escola humanitária, e assim, democrática e inclusiva, foi possível destacar:

QUADRO 05 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA – E.E.E.F.M. PROF. CAETANO CARBONE

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Caetano Carbone		
Termos ligados à educação humanitária	Incidência	Contexto
Apropriação	3	missão e uma das metas, do conteúdo por parte do aluno (p.8); do conhecimento por parte do aluno (p.18); na lista de proibição ao educandos ao que se refere aos objetos particulares e institucionais (p.33);
Autonomia	5	apresentação da PPP como uma das metas a serem atingidas para o aluno (p.3); como uma das missões, favorecer o desenvolvimento da (p.8); sobre o princípio do aprender a aprender, como um resultado possível (p.18); dentre os princípios éticos norteadores do trabalho pedagógico (p.23); nas normas regimentais de conduta escolar, como um dos princípios desta (p.24);
Cidadania	10	apresentação do PPP, como um dos objetivos (p.4); como meta (p.9); nos objetivos, citação da LDBN (p.16); justificando os trabalhos com os temas transversais (p.17); nos objetivos dos projetos interdisciplinares (p.20); como núcleo temático para o desenvolvimento de projetos, quatro vezes, uma para cada bimestre (p.21); como um dos resultados da observância das normas de conduta escolar (p.26); reforçando o objetivo educacional no preparo dos educandos (p.41);
Compreensão Da Realidade	3	como missão e uma das metas (p.8); sobre o que a interação escola-comunidade deve proporcionar (p.14); na seção referente aos princípios estéticos, sendo o termo usado "interpretação da realidade" como um dos motivos de se observar os mesmos princípios na formação (p.37);
Comunidade	32	na introdução, enfatizando que os objetivos serão alcançados numa ação conjunta com a mesma (p.4); na elaboração dos projetos especiais (p.7); nas metas, promover a interação entre a escola e esta, mais de uma vez na página (p.9); na página 14 aparece pelo menos oito (8) vezes e refere-se a caracterização do meio social e diagnóstico (p.14, 15); objetivos específicos no que diz respeito a incentivar a participação dos pais (p.16); referente a finalidade dos projetos especiais, a participação da comunidade

		(p.19); sobre o trabalho dos professor mediador, o agente que deve promover a aproximação e vínculo da família com a escola (duas vezes), (p.20); nos princípios éticos, sobre a necessidade de se proporcionar aos educandos a capacidade para resolver problemas da comunidade (p.23); como atribuição a comunidade escolar sempre procurar atualizar as normas de conduta escolar (p.26, 29, 30); na seção das proibições aos educandos em incidir em atos que coloquem em risco sua integridade e ou da comunidade escolar (p.32,33); na seção de direitos e deveres de pais de educandos artigos 34 e 35 sobre respeitar e integrar-se a mesma (p.36); ressaltando a necessidade de envolvimento dos pais no processo educativo (p.38); referindo-se aos que participaram da avaliação dos resultados do IDESP do ano anterior (p.45);
Convivência	15	na apresentação do PPP (p.1); como meta que 80% dos estudantes obedeçam às normas de convivência (p.9); sobre o trabalho desenvolvido pelo professor mediador (p.20); nos princípios éticos, sobre a necessidade de se manter a coerência sobre as regras para a convivência e na justificativa das normas de gestão da convivência (p.23); sobre as normas de conduta escolar, no título da seção e nos artigos 25 e 29 do referido regimento (p.24); na justificativa de se observar as normas de conduta escolar e respeitá-las (três vezes) (p.26); na seção referente aos deveres dos educandos e sua conduta (p.31); sobre as possibilidades referentes às sanções disciplinares (p.34); na seção referente aos direitos dos educandos em relação a seus colegas artigo 34 (p.36);
Criar/Dar/Oferecer Condição	4	missão e metas (p.8); objetivos (p.17); nos objetivos, como objetivo geral e sobre o dever do espaço escolar (p.16); sobre como deve ser organizado o espaço escolar, sua finalidade (p.26);
Críticas	3	formação da consciência (p.8); sobre o direito dos pais a criticarem algo que não esteja a contento (p.35); sobre a função de uma educação que observa os princípios estéticos na formação (p.37);
Diversidade	2	apresentação da PPP, citando a LDBN (p.3); na seção que se refere aos princípios estéticos adotados pela escola (p.37);
Diversificada	9	quanto aos procedimentos de ensino, 2 vezes na página (p.6); sobre as oportunidades que devem ser dadas aos educandos na avaliação (p.7); como devem se as atividades para assegurar a participação dos educandos e como objetivos, o aluno ser capaz de intervir em situações "diversificadas" (p.8); na seção sobre organização administrativa para se referir a atividades extracurriculo e a organização do espaço para elas (p. 38); para se referir a organização do currículo entre base nacional unificada e diversificada (p.40); sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores (p.41); sobre o que é oportunizado no espaço escolar no que se refere a atividades voltadas para a aprendizagem (p.45);

Participação	16	missão e metas, dos educandos nas atividades escolares, da comunidade escolar (p.8, 10); na síntese das metas reforçando a intenção da participação dos pais na vida escolar (p.12); nas páginas referentes ao diagnóstico e caracterização do meio social aparece enfatizando a necessidade de participação dos pais e como isso deve ser incentivado (p.14,15); referente a professores (p.16); sobre a necessidade de as normas regimentais da escola serem construídas com a participação de toda comunidade escolar (artigo 26) (p.24); sobre finalidade da educação no que se refere como devem ser as atitudes dos educandos (p.26); como direito dos educandos sobre os projetos e atividades desenvolvidas na escola (p.27); reforçando a questão da necessidade da presença dos pais na vida escolar (p.27); sobre o direito dos educandos em agremiarem-se (p.28); como uma das sanções a serem aplicadas (a suspensão da participação) aos educandos que infringirem as normas de conduta escolar (p.33); nos direitos dos educandos, sobre o direito de participar ativamente do seu processo educacional (p.36); como critério de avaliação (p.45);
Pluralidade Cultural	4	Nos princípios epistemológicos do PPP, citando a LDBN (p.17); dentre os princípios éticos norteadores do trabalho pedagógico (p.23); nas normas regimentais de conduta escolar, como um dos princípios desta (p.24); a observância da mesma nos princípios estéticos adotados pela escola (p.37);
Responsabilidades	9	apresentação da PPP entre as atribuições da escola (duas vezes) (p.3); como uma das missões, favorecer o desenvolvimento da (p.8); como um dos itens a serem desenvolvidos nos projetos interdisciplinares (p.20); sobre a função do professor mediador em favorecer a divisão das responsabilidades com a comunidade (p.20); sobre deveres dos funcionários da escola (p.25); na apresentação das normas gerais de conduta escolar do sistema de proteção escolar (p.26); sobre o direito dos educandos em agremiarem-se (p.27); na seção dos deveres dos educandos (três vezes) (p.29); sobre as atribuições do professor relacionadas ao currículo (p.40); sobre um dos critérios avaliativos a ser considerado (p.45);
Solidariedade	8	dentre os objetivos gerais, citando a LDBN (p.16); dentre os objetivos didáticos pedagógicos (duas vezes) (p.19); como núcleo temático dos projetos especiais (quatro vezes, uma para cada bimestre) (p.21); dentre os princípios éticos norteadores do trabalho pedagógico (p.23);
Tomada De Consciência /Conscientização	2	apresentação do PPP (p.3); como objetivo da autoavaliação (p.11);
Trabalho/Decisões Coletivas	11	Apresentação do PPP, como fruto de um (p.4); conscientizar os educandos sobre a necessidade e da responsabilidade pelo (p.8); sobre a postura da escola em sempre buscar os pais para as decisões e resoluções (duas vezes), (p.14); a construção do

		conhecimento como uma construção coletiva (p.17); sobre os projetos interdisciplinares (p.20); no artigos 26 das normas de conduta escolar, sobre a responsabilidade na utilização dos espaços e equipamentos (p.24); na seção dos deveres dos educandos sobre a conservação de material e equipamentos (p.29); sobre a função dos HTPCs de repensar e refletir a prática pedagógica coletivamente (p.46);
Emancipação	1	introdução, como objetivo (p.4);
Resolução De Conflitos	1	na seção dos deveres dos educandos (p.19);
Transformação	4	como objetivo do desenvolvimento dos projetos, proporcionar transformação do aluno em agente multiplicador (p.4); como uma das metas da escola, transformação de valores e atitudes (p.9), como um dos objetivo da escola, dar condições para a transformação (p.16); como uma das finalidades de desenvolvimento dos projetos especiais (p.19); nos princípios éticos, sobre a postura do professor em relação ao espaço escolar e sua missão (p.23); entendimento que a educação tem papel ativo na transformação social (p.47).
TOTAL	142	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

São identificados pelo menos dezenove (19) termos que se entende ajudar a construir uma escola humanitária, os quais vão se espalhar por cento e quarenta e duas vezes (142) nas quarenta e sete páginas deste PPP.

A palavra **comunidade** é a mais recorrente, aparecendo trinta e duas (32) vezes. É empregada na descrição detalhada sobre as características do meio o qual a escola se encontra inserida, ao comentar as configurações familiares nela encontradas.

Um ponto a se destacar nessa análise é que está expressado neste PPP, que as configurações familiares características dessa comunidade não tem favorecido a participação desta na vida escolar, referindo-se à família. Na página 17 do documento está expressado que a família tem relegado a escola boa parte do que se entende ser sua função.

Foi possível destacar ainda, seguindo a ordem decrescente de incidência, as unidades de sentido: **participação, convivência, trabalho e decisões coletivas e cidadania**.

A maioria das vezes em que a palavra **participação** aparece nesse documento, é para reivindicar a presença da comunidade no desenvolvimento das ações da vida escolar, seja como meta ou objetivo, seja para manifestar uma preocupação.

É possível identificar também momentos em que se expressa o reconhecimento do direito dos educandos **participarem ativamente** do processo de ensino, bem como, o direito de agremiarem-se. No entanto, não há especificações de como e qual seria essa **participação** ou mesmo quais os procedimentos a serem tomados na constituição do grêmio estudantil.

De qualquer forma, um número razoável de incidências, sugere que estas sejam uma preocupação levada em conta pela escola e se aparecem no PPP também entende-se que foram discutidas e refletidas durante a elaboração do mesmo documento.

O aparecimento das palavras **convivência, trabalho e decisões coletivas**, bem como, **cidadania**, sugerem uma porta entreaberta para a construção e desenvolvimento do senso de coletividade.

O aparecimento, ainda que tímido, das palavras, **diversidade, autonomia, pluralismo, criar condição, compreensão da realidade**, vislumbra uma possibilidade para a educação humanitária, que deverá ser construída no dia a dia e na desconstrução dos ideais que se chocam .

Não se encontra neste documento, menções sobre a presença de Atendimento Educacional Especializado na unidade escolar ou mesmo intenção para sua organização para atender educandos com deficiência, mesmo os já presentes na escola. Também não é possível localizar as matrizes ou ementas de cada disciplina, dessa forma, não se possibilita saber qual a visão dessa comunidade escolar sobre cada área de saber escolar e qual sua função, assim também não há especificação sobre o que a comunidade escolar espera da Educação Física, sugerindo uma tácita consonância com a proposta curricular estadual e orientações mais gerais.

5.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Christiano Marques Bonilha

Esta escola localiza-se num bairro da zona rural e assim, agrega a grande maioria de educandos da região rural como um todo, tanto nos anos finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, pois é a única escola do setor a oferecer esses segmentos.

Mesmo assim, a julgar pela extensão da zona rural deste município, é possível presumir que um considerável contingente de educandos se desloque para a zona urbana para estudar.

Esta unidade escolar divide o prédio com uma escola municipal de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

O PPP foi concedido para consulta local sendo que, além disso, foram concedidas cópias reprográficas das partes mais relevantes para a pesquisa. É válido mencionar que o documento permanece sempre a disposição de todos, na sala dos professores, na mesa central.

A parte utilizada nas análises desse documento consiste em dezesseis (16) páginas, de maneira que foram cedidas cópia das seções referentes aos objetivos da escola, avaliação e organização curricular.

QUADRO 06 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP DA E.E.E.F.M. PROF. CHRISTIANO MARQUES BONILHA

1. Objetivos da escola
a. Objetivos
2. Metas e Ações da Escola
a. Inclusão escolar
3. Plano de Curso da escola
a. Identificação e caracterização do curso
b. Objetivos do curso
c. Organização dos ensinos
d. Forma de avaliação escolar do aluno
4. Organização curricular
5. Integração e sequência dos componentes curriculares
6. Sínteses dos conteúdos programáticos
a. Língua Portuguesa
b. Matemática
c. Geografia
d. História
e. Educação Física
f. Arte
g. Língua Estrangeira
h. Ciências
7. Ensino Médio
a. Língua Portuguesa
b. Matemática
c. Geografia
d. História
e. Educação Física
f. Arte
g. Língua Estrangeira
h. Ciências
8. Acompanhamento do trabalho do professor
a. Objetivos
b. Atividades
c. Da execução
d. Justificativa
e. Indicadores de êxito
9. Plano de trabalho do corpo discente
a. Missão
b. Objetivos

c.	Atividades
d.	Períodos de realização
e.	Indicadores de êxito
f.	Atividades de enriquecimento cultural
g.	Crítérios para acompanhamento, controle e avaliação
10.	Plano de organização das horas de trabalho pedagógico coletivo
11.	Cronograma de atividades

Fonte: a autora.

Como pôde-se perceber, este PPP traz mais elementos relacionados ao trabalho pedagógico realizado diretamente com o aluno, bem como as matrizes ou ementas de cada disciplina, de maneira que estas matrizes estão configuradas em consonância com as orientações gerais nacionais e estaduais sobre o currículo, mas remodeladas para atender as especificidades da comunidade escolar em questão, assim é explicitada na proposta, a função de cada uma dessas áreas na ótica da referida comunidade escolar.

Outro fator que é importante salientar, é a dedicação de um subitem específico sobre a inclusão escolar, dentro da seção das metas da escola, o que será mais discutido na subseção referente a essa unidade de sentido. Quanto à avaliação foi possível destacar:

QUADRO 07 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO DA E.E.E.F.M. PROF. CHRISTIANO MARQUES BONILHA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Christiano Marques Bonilha				
Unidade s de sentido	Incidênci a	Termos associados (subunidades de sentido)	Incidênci a	Contexto
Avaliaçã o	13	Acompanham ento	4	sobre avaliação do trabalho pedagógico (p.21); sobre a avaliação do trabalho discente (p.30); a avaliação como tarefa coletiva que deve envolver toda comunidade escolar (p.30);
		Aprendizagem	1	a verificação desta (p.9);
		Autoavaliação	1	proporcionar essa possibilidade ao aluno no processo (p.14);
		Avaliação Interna	1	referente à avaliação pedagógica escolar (p.14);
		Bimestral	2	formas de avaliar o aluno (p.14); atribuição do coordenador pedagógico organizar os dados estatísticos referentes às avaliações bimestrais de maneira cumulativa e apresentar para discussão (p.21);
		Coerência	1	em relação aos objetivos da escola, a avaliação deve ser coerente com as

		concepções da escola (p.9);
Contínua	1	o caráter que deve ter a avaliação da aprendizagem (p.14);
Controle	3	sobre avaliação do trabalho pedagógico (p.21); sobre a avaliação do trabalho discente (p.30); a avaliação como tarefa coletiva que deve envolver toda comunidade escolar (p.30);
Cumulativa	1	referente ao caráter da avaliação pedagógica escolar (p.14);
Desempenho	5	da necessidade de se acompanhar o "desempenho" dos educandos através de avaliações e frequência (p.10); ligado a avaliação, sobre aspectos a serem considerados para atestar o desempenho (p.15); como atribuição do coordenador pedagógico "extrair dados estatísticos do desempenho dos educandos" (p.21); fornecer ao professor os dados estatísticos do desempenho (p.21);
Diagnosticar/ Diagnóstica	2	como um dos objetivos da avaliação (p.14); atribuição do coordenador pedagógico, verificar se o professor realiza a avaliação (prova como no texto) diagnóstica e se promove a recuperação contínua quando necessário (p.21);
Dificuldades	2	o que diagnosticar/verificar (p.14);
Fundamentar	1	"as ações do Conselho de Classe/série quanto à necessidade de programas de reforço e recuperação" (p.15);
Instrumentos	1	atribuição do coordenador pedagógico verificar se o professor utiliza diferentes instrumentos de avaliação (p.21);
Orientar	3	a avaliação deve servir de orientação para o aluno no sentido de esclarecê-lo dos esforços necessários para superar suas dificuldades (p.14); deve orientar as ações para o planejamento e replanejamento (p.15);
Progressos	1	o que diagnosticar/verificar (p.14);
Registrar	1	como um dos objetivos da avaliação (p.14);

	Rendimento	9	apresentação dos objetivos da escola, da necessidade de manter os pais informados (p.10); função da avaliação, verificar (p.15); atribuição do coordenador pedagógico em organizar os dados sobre o rendimento e passá-los ao professor (p.21); indicadores de êxito do trabalho pedagógico (p.29); indicadores de êxito do trabalho discente (p.30); como tema a ser abordado nas reuniões de HTPCs (p.31);
	Resultado	2	metas e ações da escola, sobre a importância de se dar ciência aos pais sobre os resultados dos educandos (p.11); na atribuição do coordenador pedagógico em organizar os resultados finais da avaliação para discussão (p.21);
	Sistema	1	nos objetivos da escola, da necessidade de se ter bem claro um sistema de avaliação (p.9);
	Sistemática	1	o caráter que deve ter a avaliação da aprendizagem (p.14); como tema a ser abordado nas reuniões de HTPCs, a sistemática de avaliação (p.31).
	TOTAL	44	Número total de termos associados à avaliação.

Fonte: a autora.

A partir da técnica proposta da AC, destaca-se que a palavra **avaliação** aparece pelo menos treze (13) vezes, de um total de dezesseis (16) páginas, o que confere uma média de pouco menos de uma (1) vez por página, assim, foi possível destacar pelo menos vinte e um (21) termos associados, os quais se repetem, variando suas nuances, sentidos e à quem se destina, bem como momentos, por quarenta e quatro (44) vezes.

Os termos mais associados à avaliação foram: **rendimento**, aparecendo pelo menos nove (9) vezes; **desempenho**, numa frequência de cinco (5) vezes; e **acompanhamento**, incidindo quatro (4) vezes, sendo que nesta última, a avaliação está mais associada ao controle sobre o trabalho pedagógico, desenvolvido pelos profissionais (professores e funcionários) na escola, que ao diretamente ligado ao aluno, por mais que este propósito pareça. A palavra **aprendizagem** vai aparecer apenas uma vez ligada diretamente à avaliação.

Novamente as palavras ligadas à cultura empresarial (rendimento e desempenho) são as mais frequentemente associadas à avaliação, no entanto, é válido destacar também que nesse PPP, vai aparecer a avaliação da aprendizagem e o caráter de acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico como pontua Luckesi (2011).

A palavra **controle** é empregada como caráter de acompanhamento, tanto do trabalho docente quanto discente e em um dos momentos é possível identificar a preocupação para que a avaliação como controle, seja realizada como tarefa coletiva.

Infelizmente, a despeito no número de vezes em que aparece, a palavra “**resultado**” ainda é considerada a mais importante das ligadas à avaliação. Isso fica caracterizado na aparição do termo “**cumulativa**”, o que chama atenção para a comparação que Luckesi (2011) faz com a avaliação de caráter de exame.

A noção cumulativa de avaliação remete a questão que Luckesi (2011), problematiza quanto à temporalidade da avaliação. Um processo de avaliação **cumulativo** tende a não retomar o que já foi supostamente aprendido, não estabelecendo o diálogo e a fluidez necessária à compreensão de conceitos, contribuindo apenas com sua fixação e mesmo assim, de forma nem sempre eficaz.

Vale ressaltar também que o entendimento explicitado quanto à avaliação, de que o parâmetro do qual se deve partir para acompanhar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem deve ser o próprio aluno/indivíduo, e isso configura também um dos princípios inclusivos, que é o de evitar o estabelecimento de parâmetros externos.

Nessa ocasião, fica evidenciada uma contradição que se expressa na preocupação em se orientar a avaliação para um caráter diagnóstico, (expressada quando esta aparece associada a subterfúgio para a tomada de decisões quanto a planejamento e replanejamento), e o uso do termo cumulativo (grifo nosso), o qual contraria os pressupostos diagnósticos e formativos da avaliação, no entanto, esse termo mostra consonância com as exigências operacionais do sistema educacional em questão, que confere aprovação aos educandos que atingem determinado nível de aprendizagem expresso por uma média da somatória bimestral.

Mesmo a palavra avaliação aparecendo no texto pelo menos treze (13) vezes, sua associação direta com a aprendizagem ocorre apenas uma vez. Por outro lado, a associação da palavra avaliação a dificuldades, acompanhamento, controle, sugere o reforço no caráter diagnóstico e formativo tentado pela comunidade escolar.

Outro ponto positivo que é importante destacar é que no Plano de Trabalho Discente é expressado a participação dos educandos nos processos de avaliação. Mesmo que se diga que o fato de estar escrito não significa que ocorra efetivamente, uma intenção expressa em um documento de tamanha importância, já pode ser considerado o primeiro passo para que isso ocorra de fato.

No que se refere à inclusão, o referido documento apresenta os seguintes aspectos:

QUADRO 08 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO PARA E.E.E.F.M. PROF. CHRISTIANO MARQUES BONILHA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Christiano Marques Bonilha				
Unidade de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	2	Acesso e Permanência	2	Há uma seção, um tópico exclusivo sobre a inclusão, com intenções mais gerais sobre a visão da escola (p.13); expressa e considera importante que o professor desenvolva ações que favoreçam (p.29);
AEE	não consta	não consta	não consta	não consta
		TOTAL	1	Número total de termos associados à inclusão.

Fonte: a autora.

A palavra **inclusão** foi localizada duas vezes em toda parte analisada (dezesseis páginas) e a ela foi possível destacar uma associação ao **acesso** e **permanência**, ficando expresso que a inclusão implica necessariamente no favorecimento desses dois aspectos, mencionando que as ações dos professores devem ser realizadas nesse sentido.

Destaca-se que esta proposta traz um tópico específico com uma reflexão sobre a inclusão escolar de maneira geral. Enfatizando a necessidade das escolas se adequarem às necessidades que os educandos com deficiência apresentam. Nesse tópico também está expressado o entendimento que a cultura escolar não tem favorecido o processo de maneira geral.

No entanto, não há especificações quanto a ações ou medidas a serem tomadas para o acolhimento dos educandos com deficiência, nem mesmo quanto à necessidade, existência e organização do Atendimento Educacional Especializado na referida unidade escolar.

De acordo com as informações referentes ao AEE, fornecidas pela professora coordenadora, esta escola possui quatro educandos com deficiência intelectual, no entanto, não recebem atendimento específico, pelo fato dessa unidade ainda não poder contar com a sala de recurso. Esta escola possui também um aluno com deficiência motora, o qual, segundo as informações, não necessita do AEE.

Quanto aos termos ligados à cultura empresarial, pôde-se evidenciar o seguinte:

QUADRO 09 - AC REFERENTE A TERMOS E EXPRESSÕES LIGADAS À CULTURA EMPRESARIAL E À IDEOLOGIA DO MERCADO DA E.E.E.F.M. PROF. CHRISTIANO MARQUES BONILHA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Christiano Marques Bonilha		
Termos e expressões ligados ao vocabulário empresarial	Incidência	Contexto
Agilidade	1	apresentação dos objetivos da escola (p.9);
Aproveitamento	2	nos objetivos da escola, desenvolver ações que melhorem o mesmo (p.09); sobre melhorar os espaços escolares (p.10);
Clientela	1	para se referir aos educandos (p.15);
Eficaz/Eficácia	2	nas metas e ações da escola sobre a necessidade do diagnóstico da comunidade ser bem feito para proporcionar intervenções eficazes (p.11); na síntese dos conteúdos programáticos como objetivos a formação de escritores capazes de "produzir textos" com eficácia (p.16);
Eficiência	1	apresentação dos objetivos da escola (p.9);
Execução/Executar	3	sobre os procedimentos necessários à implantação da proposta (p.21); sobre avaliação do trabalho pedagógico (p.21); sobre a avaliação do trabalho discente (p.30);
Gestão	8	apresentação dos objetivos da escola (p.9); na justificativa da proposta a preocupação em se construir uma "gestão democrática" (p.21); sobre a intenção de se envolver os educandos na gestão da escola, expresso no plano de trabalho discente (3 momentos na mesma página) (p.29); aspectos gerais da participação dos educandos na gestão das normas de convivência escolar, através do grêmio (p.30); na explanação sobre o acompanhamento do plano de trabalho discente (p.30);
Metas	2	apresentação dos objetivos da escola (p.9); nos indicadores de êxito, resultados no SARESP e ENEM (p.29);
Operacionalizar	2	referente a proposta (p.10);
Otimizar	1	sobre a necessidade de melhorar os espaços escolares (p.10);
Produção/Produzir	7	na síntese dos conteúdos programáticos como subsídio a elaboração aos planos de ensino (p.16); nas orientações para o ensino da Geografia, no que se refere ao aluno ser capaz de identificar as relações entre o espaço e a produção (p.17); sobre o ensino da Arte, sobre proporcionar ao aluno a possibilidade de "produção" e criação (duas vezes no subtópico) (p.17); no ensino da Língua Estrangeira Moderna em que o aluno deve ter condições de acessar e se apropriar das produções em Língua estrangeira (p.17); no ensino das ciências sobre a necessidade de compreensão dos processos produtivos do conhecimento (p.17);
Qualidade	3	apresentação dos objetivos da escola, quanto ao ensino (p.9); metas e ações da escola quanto à melhora da qualidade de vida (p.10); referindo-se a proporcionar ao aluno as condições para busca da qualidade de vida (p.11);

Recursos	1	apresentação dos objetivos da escola (p.9);
Sucesso	6	apresentação dos objetivos da escola, papel da escola promover o sucesso do aluno (p.10); sobre o objetivo da recuperação contínua (p.10); na explanação sobre os indicadores de êxito na proposta (p.29); nos indicadores de êxito na proposta para o trabalho discente (p.30).
Total	40	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Nessa categoria, foi possível elencar pelo menos quatorze (14) termos diferentes numa frequência de quarenta (40) vezes, espalhados pelas dezesseis (16) páginas analisadas. O número de termos identificados corresponde a quatorze unidades de sentido diferentes, sendo as mais frequentes: **gestão**, aparecendo oito (8) vezes; **produção** incidindo sete (7) vezes; seguidos por **sucesso** a qual aparece pelo menos seis (6) vezes.

Gestão, um termo da cultura empresarial prontamente incorporado pela escola acriticamente e “naturalmente”. Gestão, gerenciamento, gerente, termos utilizados no que se refere à “administrar negócios, bens e serviços” de acordo com Ferreira (2008, p.432-433).

Assim, o termo **gestão** traz em seu bojo, a incorporação de “natural” dos termos **eficiência, eficácia, agilidade, flexibilidade, resultado, desempenho, produção/produzir, execução/executar** etc. sem a reflexão e talvez a adequação (se possível) ao projeto político para a escola de maneira geral. Tudo isso, em nome da qualidade.

O termo **produção** é mencionado tanto nos conteúdos programáticos de algumas disciplinas como o que se espera que o aluno faça em relação ao que elas têm a oferecer.

Na disciplina de Geografia se apresenta a intenção de proporcionar ao aluno informações e conhecimentos relacionando o homem e os meios de produção e a produção. É interessante associar o termo à realização para o aluno, entretanto, é preciso refletir sobre a materialização que ele termo pode conferir a aspectos mais subjetivos da construção do conhecimento.

Por fim, **sucesso** é uma das palavras mais utilizadas em palestras motivacionais empresariais para o que é considerado bom gerenciamento ou resultado. Nesse ponto vale refletir sobre os seguintes aspectos: crises e desemprego em países considerados desenvolvidos evidenciam diariamente que a escolarização não é sinônimo de “sucesso” e realização.

O segundo ponto é que, a grande maioria da população que está sendo atendida pela escola nunca esteve nela e assim viveu desde sempre, por isso, atribui outros sentidos, que nem sempre uma necessidade ou algo que promova melhorias em sua vida.

E o terceiro ponto, o que esta escola vem considerando como sucesso pode deoar ao que é concebido pelos frequentadores da escola, via a construção social propiciada por outros canais de informação e interação.

Assim a escola se vê diante da necessidade de reconfigurar sua função social e assumir novas atribuições, inclusive a mobilização para o conhecimento e não apenas a sua difusão e isso então vai depender do que esta comunidade escolar considera uma “**educação de sucesso ou de qualidade**” (grifo nosso).

Segue então a análise dos termos que se entende ajudar a construir uma escola humanitária:

QUADRO 10 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA DA E.E.E.F.M. PROF. CHRISTIANO MARQUES BONILHA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Christiano Marques Bonilha		
Termos e expressões ligados à educação democrática e humanitária	Incidência	Contexto
Autonomia	2	metas e ações da escola, proporcionar ao aluno o desenvolvimento desta (p.11); organização curricular (p.15);
Cidadania	2	na apresentação das metas e ações da escola, quanto a favorecer aos educandos a apropriação do conceito (p.11); quanto aos valores que deve pautar a ação pedagógica, no tópico sobre a organização curricular da escola (p.15);
Compreensão Da Realidade	3	metas e ações da escola, como um dos objetivos para o aluno (p.11,12); organização curricular, nos subsídios para elaboração dos planos de ensino, para o ensino das ciências (p.18);
Comunidade	4	apresentação dos objetivos da escola, enfatizando a importância do envolvimento desta no processo educacional e quanto às ações para o favorecimento de envolvimento, (quatro vezes) (p.9);
Conscientização / Conscientizar	1	na apresentação das metas e ações da escola, sobre o trabalho com os pais (p.11);
Convivência/ Valorizar A Diferença	8	metas e ações da escola (p.11); reforçando a necessidade do professor estar atento a isso e favorecer situações nesse sentido e sobre a preocupação com o meio ambiente, como item fundamental para a convivência (nessa página a palavra aparece duas vezes),(p.12); na seção sobre a organização curricular sobre a função dos temas transversais (p.15); expressa e considera importante que o professor desenvolva ações que favoreçam (p.29); no plano de trabalho discente está expressa a intenção de fazer com que o aluno participe ativamente da

		gestão e constituição das normas de convivência na escola (p.29); na explanação sobre os procedimentos da participação dos educandos na constituição das normas de convivência (período, acompanhamento, controle etc.) (p.30);
Criar Condição	1	apresentação dos objetivos da escola para melhorar os espaços escolares (p.9);
Crítico	4	nos objetivos gerais da escola, favorecer posicionamento dos educandos de maneira crítica sobre sua realidade (p.9); sobre a iniciação do aluno no mundo do trabalho, de forma que acredita-se que as experiências profissionais ligadas à escola estimulará o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade (p.13); quanto aos valores que deve pautar a ação pedagógica, no tópico sobre a organização curricular da escola (p.15); nos objetivos conclusivos do curso do Ensino Médio (p.16);
Diversidade	2	quanto aos valores que deve pautar a ação pedagógica, no tópico sobre a organização curricular da escola, citando a LDBN (p.15); na justificativa da implantação da proposta, sobre o caráter paulatino que esta deve assumir em virtude da diversidade de atividades propostas (p.21);
Diversificada	2	no que se refere a organização curricular entre base comum unificada e parte diversificada, que pode variar de acordo com o contexto (duas vezes na mesma página) (p.15);
Participação	12	apresentação dos objetivos da escola, aparecendo três vezes em três parágrafos distintos se referindo aos educandos (p.9); sobre o envolvimento dos pais no processo educacional (p.11); indicadores de êxito da proposta pedagógica, a participação dos educandos em todas as atividades escolares e a participação e interesse dos pais (p.29); como missão do plano de trabalho discente, promover a participação do aluno nas decisões da escola (duas vezes na mesma página), (p.30);
Pluralidade Cultural	3	quanto aos valores que deve pautar a ação pedagógica, no tópico sobre a organização curricular da escola, citando a LDBN (p.15); sobre a importância do trabalho a partir dos temas transversais (p.16);
Responsabilidades	2	da necessidade de se primar por isso no que se refere ao incentivo do desenvolvimento da comunicação (p.12); quanto aos princípios considerados na organização curricular (p.15);
Responsabilidades Coletivas	3	nos objetivos da escola, subsidiar ações que promovam situações de responsabilidades coletivas (p.10); no terceiro item das metas e ações da escola para a aprendizagem do convívio (p.12); a avaliação como tarefa coletiva que deve envolver toda comunidade escolar (p.30);
Solidariedade	3	nos objetivos gerais da escola, aumentar a mesma (p.9); nos objetivos referentes ao curso do Ensino Médio (p.14); quanto aos valores que deve pautar a ação pedagógica, no tópico sobre a organização curricular da escola (p.15);
Tomar Decisões	1	na apresentação das metas e ações da escola, quanto a favorecer aos educandos (p.11).
TOTAL	53	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Nas dezesseis (16) páginas do PPP foi possível localizar dezesseis (16) termos que podem ser considerados edificadores da educação humanitária, espalhados numa incidência que soma cinquenta e três (53) vezes, dos quais os mais recorrentes são: **participação**, doze (12) vezes, **convivência/valorizar a diferença**, oito (8) vezes; **crítico** e **comunidade** aparecendo quatro vezes cada uma.

Está expresso nesse projeto a intenção de **proporcionar oportunidades** para a formação de uma **visão crítica** da realidade pelos estudantes, nesse sentido, vale observar que, por ser uma escola situada na zona rural, talvez o contexto da inserção ao mundo do trabalho merecesse um enquadramento da educação para o campo junto aos objetivos, o que entende-se como uma abordagem também inclusiva, no que se refere a valorização dos costumes, hábitos e ambiente no qual se encontra a escola.

Esse fator pode facilitar e fortalecer os vínculos do estudante com a escola, por esta oferecer fatores de identificação e assim também um fortalecimento do vínculo da comunidade com a escola, do estudante com sua comunidade, bem como desestimular o êxodo rural, numa perspectiva de currículo como cultura, mostrada por Neira e Nunes (2009).

Esse enquadramento da educação para o campo, poderia ajudar os estudantes da região também a pensarem sobre os problemas peculiares de seu contexto, e ainda formular hipóteses de soluções, numa proposta de protagonismo juvenil, o que também entende-se como medida inclusiva.

Novas formas de pensar e novas formas de viver e conviver de maneira sustentável dentro da própria comunidade podem ajudar a reverter o processo que engrossa exército de reserva nas cidades.

Não obstante, “**participação**” parece ser o mote da concepção educativa nessa escola, sendo enfatizada e evocada pelo menos doze vezes no texto todo. Ou seja, é possível visualizar a intenção que a família participe mais da escola, que os educandos participem dos eventos promovidos e também dos processos decisórios.

A articulação com as propostas institucionais (estadual e federal) para o ensino médio aparece quando no projeto é mencionado que a escola deve promover ações e atividades que visem o domínio dos “códigos da modernidade” pelos educandos (grifo dos autores), dando à aprendizagem, um enfoque fundamentado nas interações tanto sociais, quanto ambientais.

Isso, além de expressar também a necessidade de procurar favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias à inserção do jovem no mundo do trabalho, explicitados no tópico metas e ações, evidenciando a mesma contradição encontrada no PPP anteriormente analisado, por conta da ideologia contida nos documentos orientadores gerais oficiais.

A manifestação de uma preocupação com a **convivência**, com a **valorização das diferenças**, com a **participação da comunidade** e com o **desenvolvimento do senso crítico** por parte do aluno, sugere que esse momento pode ser encarado também com uma fase de transição.

Em relação à visão da Educação Física é válido destacar a seguinte abordagem, referente à sua função no âmbito escolar, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio:

[A Educação Física deve] Garantir uma aprendizagem centrada em formas lúdicas de trabalho, acompanhada e acrescida paulatinamente, por outras mais elaboradas. Nos anos finais as atividades ficam mais abrangentes e passam a ser mais formativas e esportivas, usando e ampliando o repertório dos movimentos corporais, tanto em situação de expressão quanto em atividades esportivas (Plano de Gestão da E.E. Prof. Christiano Marques Bonilha, s/data, p.17).

Pode-se identificar então sinais da influência do esportivismo na elaboração desse PPP no que se refere a Educação Física, pois, ainda que se compreenda que o esporte também é cultura e linguagem, é necessário observar que a Educação Física Escolar hoje deve contemplar todos os eixos da Cultura Corporal de Movimento, dos quais o esporte é apenas um deles.

5.2.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Epaminondas Ferreira Lobo

O Projeto Político-pedagógico dessa escola está passando por uma reformulação em virtude de tornar-se escola de tempo integral em 2014, no entanto, o documento fornecido para análise possui cento e cinquenta e uma (151) páginas, organizado na seguinte estrutura;

Quadro 11 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP DA E.E.E.F.M. DR. EPAMINONDAS FERREIRA LOBO
- (ADAPTADO DO SUMÁRIO DO DOCUMENTO)

1.	Apresentação
2.	Poema " Aos que virão"
3.	Identificação da Escola
4.	Quadro - Caracterização Física da Escola
5.	Instalação Física
6.	Quadro de Funcionários
7.	Quadro dos Professores
8.	Recursos disponíveis na comunidade
9.	Os objetivos da Escola
10.	Caracterização da Escola e do trabalho pedagógico
11.	Organização da Escola - Metas e Ações
12.	Perfil dos Professores e Especialistas da Educação
13.	Planos de curso
14.	Quadro do Currículo do Ensino Fundamental
15.	A integração e a sequência dos componentes curriculares
a)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11- Língua Portuguesa
b)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11- História
c)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11- Geografia
d)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11- Matemática
e)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11- Ciências Físicas e Biológicas
f)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11 - Educação Física
g)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11- Língua Estr. Moderna Inglês
h)	Plano de Curso - Ensino Fundamental - Ciclo 11 - Educação Artística
i)	Plano de Curso - Objetivos do Curso - Ensino Médio
16.	Quadro do Currículo do Ensino Médio
17.	A integração e a sequência dos componentes curriculares
18.	Competências e Habilidades
α)	Plano de Curso - Língua Portuguesa
β)	Plano de Curso – História
χ)	Plano de Curso – Geografia
δ)	Plano de Curso – Química
ε)	Plano de Curso – Biologia
φ)	Plano de Curso – Matemática
γ)	Plano de Curso - Física
η)	Plano de Curso - Educação Física
ι)	Plano de Curso - Educação Artística
φ)	Plano de Curso – Psicologia
κ)	Plano de Curso – Sociologia
λ)	Plano de Curso - L.E.M. Inglês.
μ)	Plano de Curso – Filosofia
19.	Plano de Curso - Objetivos do Curso- Curso Normal
20.	A integração dos componentes curriculares
21.	Competências e Habilidades
a)	Plano de Curso - Ensino Normal - Psicologia da Educação
b)	Plano de Curso - Ensino Normal - Cont. e Met. Estudos Sociais

c)	Plano de Curso - Ensino Normal - Cont. e Met. Língua Portuguesa
d)	Plano de Curso - Ensino Normal - Cont. e Met. Filosofia da Educação
e)	Plano de Curso - Ensino Normal - Cont. e Met. Estrutura e Funcionamento do Ensino
f)	Plano de Curso - Ensino Normal - Didática e Prática de Ensino
g)	Plano de Curso - Ensino Normal - Sociologia da Educação
h)	Plano de Curso - Ensino Normal - História da Educação
i)	Plano de Estágio Supervisionado - Curso Normal
j)	Metas e Objetivos do Estágio
k)	Plano de Estágio Supervisionado – Legislação
l)	Programação de Estágio Supervisionado
m)	Ficha de Estágio de Observação
n)	Registro de atividades de estágio de educandos de Curso Superior
22.	Plano de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da
23.	Plano de trabalho da Direção da Escola
24.	Plano de trabalho do Professor Coordenador
25.	Acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da Escola
27.	As formas de registro das atividades do Coordenador Pedagógico
28.	Plano de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPCs
29.	Plano de Trabalho da Secretaria da Escola
30.	Plano de Trabalho do Oficial de Escola
31.	Plano de Trabalho do Inspetor de Aluno
32.	Plano de Trabalho do Servente de Escola
33.	Projetos Especiais
34.	X- Critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução
36.	Quadro de atividades do coordenador pedagógico para o ano 2003
37.	Anexo 1 Agrupamento de educandos, distribuição por turno, curso
39.	Quadro Curricular para o Ensino Médio
40.	Quadro Curricular para o Ensino Fundamental
41.	Quadro Curricular para o Ensino Normal
42.	Quadro Curricular para o Ensino Médio Noturno
43.	Quadro Curricular para o Ensino Médio Supletivo
44.	Quadro Curricular para o Ensino Fundamental Supletivo
45.	Calendário Escolar
46.	Quadro de Horário de Trabalho dos Funcionários da Escola
47.	Escala de Férias
48.	Plano de Aplicação de Recursos Financeiros
49.	Termo de Aprovação do Plano de Gestão

Fonte: a autora.

Este PPP traz as matrizes ou ementas de cada disciplina configuradas em concordância com as orientações gerais da proposta curricular estadual, trazendo também mais elementos relacionados ao trabalho pedagógico que devem ser realizados diretamente com o aluno, assim é explicitada no mesmo documento, a função de cada uma das áreas de saber escolar na ótica dessa comunidade escolar.

A AC dessa proposta foi a mais longa e trabalhosa pela quantidade de conteúdos e elementos constantes. Isso se deve ao fato de se implicar também, na maior escola deste

município. De forma que a diretora cedeu o volume original impresso para a realização do estudo.

No que se refere à avaliação foi possível destacar:

QUADRO 12 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO – E.E.E.F.M. DR. EPAMINONDAS FERREIRA LOBO

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Epaminondas Ferreira Lobo				
Unidade de sentido	Incidência	Termos associados (subunidades de sentido)	Incidência	Contexto
Avaliação	32	Acompanhamento	13	como atributo do coordenador pedagógico (p.97); como acompanhamento do desenvolvimento dos projetos especiais na escola (p.107, 108, 109, 110, 111, 112); (por cinco vezes na mesma página) para o acompanhamento da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional (p.118);
		Contínua	4	Objetivos da escola quanto à avaliação (p.13); referente aos projetos escolares (p.16); como uma das funções do diretor e vice-diretor da escola (p.89); como deve ser o sentido da avaliação para o professor coordenador (p.92);
		Desempenho	4	apresentação do PPP, como objetivo (p.3); como atribuição da avaliação como verificação (p.95); sobre a avaliação institucional (p.97);
		Diagnóstica	5	objetivos da escola quanto à avaliação (p.13); quanto ao procedimento avaliatório por parte do professor (p.16); como deve ser o sentido da avaliação para o professor coordenador (p.92); para estabelecer programas de recuperação (p.95); quanto ao sentido que o professor deve dar a avaliação (p.96);
		Diversificada	3	objetivos da escola quanto à avaliação (p.13); sobre como devem ser as atividades; metas endereçadas ao professor (p.17); na integração dos componentes curriculares (p.19);
		Formativa	2	objetivos da escola quanto à avaliação (p.13); como deve ser o sentido da avaliação para o professor coordenador (p.92);

	Frequente	2	objetivos da escola quanto à avaliação (p.13); como deve ser o sentido da avaliação para o professor coordenador (p.92);
	Individualizada	2	objetivos da escola quanto à avaliação (p.13); como deve ser o sentido da avaliação para o professor coordenador (p.92);
	Interna	1	sobre a utilização dessa por parte dos professores (p.15); sobre a necessidade de capacitar professores para que estes saibam elaborar provas objetivas (p.15);
	Participativa	1	como parte de um processo no que se refere à gestão escolar (p.91);
	Planejamento	2	a avaliação aparece associada a planejamento no plano de curso para o magistério nível médio, em 3 momentos na mesma página (p.58); como função do diretor (p.90);
	Procedimento Didático	4	como atributo do professor (p.97); como acompanhamento do projeto de leitura (p. 110, 111, 112, 114);
	Qualitativa	1	recomendação para o aperfeiçoamento do trabalho docente (p.96);
	Tomar Decisões	1	como o que deve embasar a tomada de decisões (p.114).
	TOTAL	45	Número total de termos associados à avaliação.

Fonte: a autora.

É possível localizar a palavra **avaliação** numa média de uma vez a cada três ou quatro páginas, levando-se em conta que pelo menos 30 páginas (25%) equivale a Quadros Curriculares para o Ensino Médio, Ensino Fundamental, Ensino Normal, Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Supletivo e para o Ensino Fundamental Supletivo.

Além disso, exclui-se da análise o Calendário Escolar, o Quadro de Horário de Trabalho dos Funcionários da Escola, a Escala de Férias e os Termo de Aprovação do plano.

Quanto às subunidades de sentido, foi possível extrair pelo menos quatorze (14) de sentido atribuídos à avaliação, incidindo em diferentes sentidos, num total de quarenta e cinco (45) vezes.

Os termos mais associados à avaliação foram: acompanhamento, aparecendo pelo menos treze (11) vezes; diagnóstica, numa frequência de cinco (5) vezes; procedimento

didático, desempenho e contínua, incidem em pelo menos quatro (4) vezes cada uma. A palavra aprendizagem aparece ligada às subunidades de sentido e não à avaliação diretamente.

A palavra avaliação vem associada a acompanhamento treze (13) vezes, num sentido de se manter sob controle os diversos componentes do trabalho escolar.

Luckesi (2011) pontua que na vida diária avalia-se o tempo todo, checar, averiguar etc. No entanto, isso nem sempre vai implicar num resultado específico padronizado esperado, muitas vezes se avalia justamente para se descobrir um resultado possível. Isso implica em conceber a avaliação um meio e não um fim, pois é processo, é norte, e não resultado necessariamente.

Diante disso destacamos abaixo a abordagem da avaliação para os educandos, como uma recomendação aos professores;

Avaliar de forma diversificada, contínua e diagnóstica, como um meio de construção do conhecimento não discriminando a heterogeneidade dos educandos: classe social, capacidade intelectual, aparência física, comportamento indesejado, a fim de que não se constitua em ato meramente classificatório (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.13).

Nesse sentido, identifica-se dentre as metas para o professor a seguinte expressão: “Fixar procedimentos avaliatórios frequentes, individualizados e com finalidades diagnósticas” (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.16).

Pode-se visualizar então, nessas expressões, uma concordância com a visão de avaliação a qual Luckesi (2011) se refere; a de processo.

No entanto, é associada a **diagnóstico** apenas quatro vezes, enquanto para **controle** na execução dos planos de trabalho incide pelo menos oito (8) vezes, e para a obtenção de **resultados** incide em três (3) vezes.

Nenhuma das associações da palavra **avaliação** relacionada aos projetos especiais, especificam a uma metodologia ou a uma maneira sistematizada (observação, registro etc.), nem como se dará esse acompanhamento da execução e gestão especificamente.

É possível destacar na página 15, dentre as metas da escola, uma afirmação em que se estimula aos professores, utilizarem avaliações do tipo simulado, com a correção facilitada por sistema informatizado, procurando configurar na escola os procedimentos de vestibulares e concursos, bem como, outra a afirmação encontrada nas metas é a de “criação de softwares

para a correção de provas objetivas” (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.15).

Nesse sentido, é válido lembrar as recomendações de Luckesi (2011) sobre a diferença entre avaliação e exame e que está exemplificado nesse ponto o quanto a escola tende mais a examinar que avaliar.

É válido destacar ainda, a seguinte proposição ou recomendação sobre o trabalho pedagógico, no que se refere à avaliação:

Deverão ser previstas no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) momentos de estudos, reflexões e discussões dos fundamentos técnicos da avaliação, incentivando o estabelecimento de um quadro referencial para que, ao atribuir um conceito ao aluno, o professor deve levar em conta; as diferenças individuais dos educandos; os limites de cada aluno; as suas aptidões, os estímulos recebidos no lar; e sua dedicação; a capacidade de assimilação de cada aluno; a sua frequência às atividades escolares; o cumprimento de tarefas e trabalho; o relacionamento com os colegas; a sociabilidade; o nível de escolaridade; as diferenças sociais; seu nível de maturidade; a sua participação; os pré-requisitos do componente curricular; as habilidades necessárias; o seu desempenho global (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.95).

Assim a questão que fica é; observado tudo isso pelo professor, no momento de avaliar e de elaborar seus métodos avaliativos, é também levado em conta, dessa forma, quando se está avaliando o trabalho docente nas avaliações externas e institucionais? Qual a diferença entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende?

Ainda nos tópicos elencados como objetivos da escola, referente à avaliação, destaca-se, a intenção manifesta de se conscientizar o professor, da necessidade de se trabalhar coletivamente e dentro das propostas curriculares, citando assim os PCNs (BRASIL, 1997, 2000) do ensino fundamental e médio, e enquadrando a função do professor como intermediária ou mediadora do conhecimento no processo educacional.

Forni e Vieira (2008) discutem o fato dessa visão dos PCNs, minimizarem o trabalho docente restringindo sua capacidade de ação no processo de ensino e aprendizagem. Ora, se por um lado, há deslocamento do foco dos objetivos educacionais do conteúdo para o aluno, desmistifica-se a visão do professor como único detentor de todo o saber nesse processo. Por outro lado, a extrapolação desse princípio pode contribuir com a mediocrização e precarização da profissão docente.

Nessa perspectiva [dos PCNs], cabe ao professor garantir que os educandos aprendam num processo contínuo e independente da escola. A função desse profissional fica restrita à de um técnico que escolhe o melhor caminho para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, atuando apenas como um participante das decisões escolares (SFORNI e VIEIRA, 2008, p.6).

A desarticulação da classe docente, configurada no estado de São Paulo pelas diversas categorizações que professores pertencentes a um mesmo sistema são enquadrados, dificulta a reflexão sobre essa questão e favorece a desvalorização do trabalho docente.

Já existem iniciativas de processos de aprendizagem (alfabetização inclusive) em que o professor é substituído quase integralmente pela máquina, ficando à disposição do aluno apenas um técnico/instrutor em informática.

No que se refere à inclusão, o documento apresenta as seguintes questões a serem analisadas:

QUADRO 13 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO NA E.E.E.F.M. DR. EPAMINONDAS FERREIRA LOBO

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Epaminondas Ferreira Lobo				
Unidade de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	0	Ampliar a permanência	2	ao citar a LDBN 9394/96 nos objetivos da escola (p.3); sobre os educandos com déficits de aprendizagem (p.16).
AEE	0	0	0	0

Fonte: a autora.

A palavra **inclusão** não foi localizada uma vez sequer, no entanto é possível dizer que o ato de se procurar **ampliar a permanência**, enquanto citação da LDBN 9.394/96, e relacionado aos educandos que apresentam defasagens de aprendizagem, pode ser aludido a intenções de iniciativas inclusivas.

Ou seja, existe uma menção da preocupação com a garantia da permanência dos educandos com déficits de aprendizagem, que normalmente compõem o contingente da evasão escolar, a qual vai ocorrer duas vezes, mas a ausência de uma concepção de inclusão e assim de um plano de desenvolvimento ou implantação do Atendimento Educacional Especializado também esvazia o sentido dessas citações.

De acordo com as informações fornecidas pela professora coordenadora do AEE, a escola possui quatro educandos com deficiência motora, os quais contam com cuidadores.

Além disso, a escola possui um aluno com deficiência visual, o qual possui material próprio adaptado. A professora aponta também que esses educandos entraram após a elaboração do referido PPP.

Quanto aos termos ligados à cultura empresarial, pôde-se evidenciar o seguinte:

QUADRO 14 - AC REFERENTE A TERMOS E EXPRESSÕES LIGADAS À CULTURA EMPRESARIAL E À IDEOLOGIA DO MERCADO E.E.E.F.M. DR. EPAMINONDAS FERREIRA LOBO

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Epaminondas Ferreira Lobo		
Termos e expressões ligados ao vocabulário empresarial	Incidência	Contexto
Base Organizacional	1	apresentação do PPP, como condição para uma boa gestão (p.3);
Clientela	2	para se referir a educandos (p.94);
Eficácia	4	sobre a integração dos componentes curriculares para os Ciclos III e IV (p.19); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); como meta a ser alcançada pelos projetos especiais como coadjuvantes no processo de ensino (p.107); como objetivo nos projetos especiais (p.110);
Executar	6	planos de trabalho de professores (p.13); como função do diretor no que se refere a planejamentos e orientações institucionais (p.90); nas especificações para a realização dos projetos especiais na escola (p.108); flexionado em execução (p.118);
Flexibilidade	1	objetivos no plano de curso para o Ensino Médio (p.39);
Gestão	10	na apresentação dos objetivos da escola, como intenção de se desenvolver a gestão democrática (p.12); sobre a integração dos componentes curriculares para os Ciclos III e IV, para o Ensino Médio e para o Magistério Nível Médio (p.19,41 e 60); nove (9) vezes numa mesma página sobre "o acompanhamento, controle e avaliação da execução do plano de trabalho" (p.118);
Inovar	1	objetivos no plano de trabalho do coordenador pedagógico (p.93);
Instrumentalização	4	apresentação do PPP, como meta a atingir (p.3); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.61 e 65); Objetivos dos projetos especiais (p.116);
Mensuráveis	1	apresentação do PPP, sobre quais devem ser os parâmetros (p.3);
Metas	14	para a delimitação de objetivos específicos (p.14);

		sobre a organização escolar (p.16); no perfil dos professores (p.16); definição das ações dos projetos especiais (p.106,); utilizado para nomear os objetivos dos projetos especiais na escola (p.107, 108, 109, 110, 117); vai aparecer também outras vezes na mesma página 118, sobre "o acompanhamento, controle e avaliação da execução do plano de trabalho" (p.118);
Padrão De Qualidade	1	cita a garantia de padrão de qualidade na apresentação dos objetivos (p.12);
Produção Ou Processos Produtivos	8	objetivos no plano de curso para o Ensino Médio (p.39); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.60, 63 e 65); Ações a serem desenvolvidas no projeto de leitura (p.114);
Qualidade	10	apresentação do PPP, como meta a atingir (p.3); nos objetivos da escola garantir o padrão de qualidade (p.12); sobre a necessidade de capacitar professores para melhorar (p.13); no que se refere ao trabalho pedagógico (p.15); sobre a integração dos componentes curriculares (p.19); para se referir aos objetivos do ensino (p.94, 110, 111, 113);
Qualificação	2	dentre os objetivos da escola, para o mundo do trabalho (p.12); para o trabalho docente nos projetos sociais (p.108);
Recursos	14	sobre a exploração e utilização dos disponíveis na escola pelo trabalho pedagógico (p.14); sobre o uso da informática como opção (p.15); no que diz respeito à didática diversificada (p.17); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.61); plano de estágio supervisionado para o Magistério Nível Médio, sobre a necessidade do aluno saber usar (p.78); como função do diretor no que se refere à administração dos mesmos (p.90); como objetivo nos projetos especiais (p.108, 117);
Resultados	3	o que se aguarda dos projetos especiais (p.108, 114).
Total	82	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Nesse PPP, foi possível relacionar o aparecimento dezesseis (16) termos ligados à cultura empresarial, e esses vão se repetir em diferentes contextos, espalhados pelo texto, pelo menos oitenta e duas (82) vezes, nas cento e cinquenta e uma (151) páginas analisadas.

Os termos mais frequentes: **recursos e metas**, aparecendo quatorze (14) vezes cada; **qualidade e gestão** incidindo dez (10) vezes cada; seguidos por **produção e processos produtivos** os quais aparecem pelo menos oito (8) vezes.

De acordo com Ferreira (2008, p.689), **recursos** são “bens, posses”, e dentre os termos associados à cultura empresarial, aparenta ser a maior preocupação da escola, nesse sentido, o como administrá-los.

Isso ilustra o reflexo do processo o qual Gentili (1999, p.6) se refere à descentralização centralizante, no qual se transfere e se dissolve aspectos fundamentais da organização da vida escolar para estados e municípios, como o que vem acontecendo paulatinamente com o financiamento, por exemplo, de maneira que também:

[...] desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); flexibilizam-se as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes etc. (GENTILI, 1999, p.6).

Assim, a escola pode se responsabilizar por outras vias de “captação de recursos”, de programas como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), APM's (Associações de Pais, Mestres e Funcionários) e se encarrega de executar o plano curricular elaborado por outros, centralizando-se os parâmetros, as intenções de currículo e os padrões e sistemas de avaliação em nome da “**qualidade**” na educação. Isso faz com que cada vez mais o diretor de escola se transforme num gerente administrativo (focando a gerência de recursos não tão significativos assim, diga-se de passagem, como recursos vindos de cantinas e bazares) se abstendo das discussões de caráter pedagógico.

Segue então a análise dos termos para uma escola humanitária:

QUADRO 15 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA NA E.E.E.F.M. DR. EPAMINONDAS FERREIRA LOBO

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Epaminondas Ferreira Lobo		
Termos ligados à educação humanitária	Incidência	Contexto
Tomada De Consciência, Conscientizar Ou Conscientização	14	objetivos da escola, sobre o professor e a necessidade do trabalho coletivo (p.13); como meta a ser atingida no que se refere à comunidade (p.14); referindo-se ao educando sobre a preservação do patrimônio (p.14); sobre o aluno acompanhar o processo de ensino e aprendizagem (p.15); plano de estágio supervisionado para o Magistério Nível Médio como um dos objetivos do curso (p.78); necessidade de se conscientizar os pais a participarem da vida escolar do filho (p.94); sobre o

		erro por parte do aluno, é o que a avaliação deve proporcionar (p.96); como objetivo dos projetos especiais (p.108, 110, 111, 115, 116, 117);
Crítico/Crítica	2	dentre os objetivos pode-se destacar "ajudar o homem a desenvolver seu espírito crítico" (p.12); dentre os objetivos para o Ensino Médio está a formação intelectual e do pensamento crítico;
Responsabilidades Coletivas	8	na apresentação dos objetivos da escola, a intenção de se desenvolver um trabalho coletivo como processo educacional (p.12); sobre a necessidade de o professor trabalhar coletivamente, objetivos da escola (p.12); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para os ciclos III e IV (p.19); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.60); no que se refere ao acompanhamento do projeto pedagógico escolar (p.97); como um dos objetivos do projeto coral na escola (p.107); objetivo do projeto de leitura (p.113);
Diversidade	4	sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para os ciclos III e IV (p.19); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.60);
Autonomia	7	sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para os Ciclos III e IV (p.19); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41); plano de curso para o Magistério Nível Médio (p.58); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.60);
Pluralismo	2	citando a LDBN 9394/96 nos objetivos da escola (p.12); no projeto de teatro na escola (objetivos) (p.106);
Comunidade	14	nas metas a serem atingidas na organização escolar, a participação da (p.16); sobre a necessidade de envolver a mesma (p.17); nos objetivos do plano de curso dos ciclos III e IV (p.17); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) (p.19); plano de estágio supervisionado para o Magistério Nível Médio sobre a conscientização do papel do professor para esta (p.78); no plano de trabalho do coordenador pedagógico com o objetivo de integração (p.93); sobre as atividades que visam superar problemas identificados, integrar a mesma à escola (p.94); público alvo do projeto de teatro na escola (p.106); como objetivo e justificativa de se conscientizar a mesma sobre o meio ambiente (p.108); público alvo de projetos especiais (p.109); aparece 5 vezes na página

		110 na descrição do projeto que visa a participação ativa da comunidade na escola (p.110, 111, 112, 113, 114, 115);
Cidadania	13	apresentação do PPP como meta a ser atingida (p.3); nos objetivos da escola em consonância com os princípios da legislação, citando-a inclusive (p.12); sobre o uso da informática como recurso didático no sentido de preparar o aluno para (p.15); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) (p.19); objetivos no plano de curso para o Ensino Médio (p.39 e 41); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.60); no que se refere ao acompanhamento do projeto pedagógico escolar (p.97); dentre os objetivos específicos dos projetos especiais (p.108, 110, 112);
Solidariedade	8	na apresentação dos objetivos da escola citando a LDBN (p.12); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para os ciclos III e IV (p.19); na apresentação do plano de curso (p.17); sobre a integração dos componentes curriculares para o Ensino Médio (p.41 e 44); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.60 e 64); incentivar, como um dos objetivos do projeto coral na escola (p.107); como objetivo do projeto de leitura (p.113);
Criar Ou Oferecer Condição	7	apresentação do PPP, referente à prática pedagógica (p.3); sobre o desenvolvimento das potencialidades (p.3); objetivos da escola (p.13); objetivos da escola sobre as relações humanas, criar condições para elas se desenvolverem de maneira saudável (p.13); para os professores construírem a escola que desejam (p.16); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) (p.20); plano de estágio supervisionado para o Magistério Nível Médio (p.78); como objetivo do projeto de leitura (p.113);
Compreensão Da Realidade	4	nos objetivos do plano de curso dos ciclos III e IV (p.17); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para os ciclos III e IV (p.20); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.65);
Apropriação	3	sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para o Ensino Médio (p.42); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.61 e 64);
Participação	14	sobre o aluno e o processo educativo (p.3); objetivos da escola para educandos (p.13); nas metas a serem atingidas no que se refere à comunidade (p.14); sobre a postura do aluno nas aulas (p.15); plano de estágio supervisionado para o Magistério Nível Médio sobre a

		necessidade de o aluno participar efetivamente das atividades do curso (p.78); como necessidade da boa gestão (p.91); para se referir ao planejamento (p.94); como critério de avaliação sobre as posturas dos educandos (p.95); objetivo dos projetos especiais (p.110, 111, 114, 115, 117);
Transformadora/ Transformação	4	apresentação do PPP, referente à prática pedagógica (p.3); da realidade (p.3); sobre a integração dos componentes curriculares (objetivos) para os Ciclos III e IV(p.20); sobre a integração dos componentes curriculares para o Magistério Nível Médio (p.65).
TOTAL	104	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

A partir da técnica proposta da AC, destaca-se pelo menos quatorze (14) termos diferentes para essa categorização, distribuídos numa incidência de pelo menos cento e quatro (104) vezes, pelas cento e cinquenta e uma (151) páginas analisadas, sendo os mais frequentes: **Tomada/Consciência**, **Conscientizar/Conscientização**; **participação** e **comunidade**, aparecendo pelo menos por quatorze (14) vezes cada uma; **cidadania** numa frequência de treze (13) vezes e **responsabilidades coletivas** incidindo pelo menos oito (8) vezes.

Com relação aos princípios ético-filosóficos contidos no PPP dessa escola destaca-se que, para essa comunidade escolar:

[...] educar é criar condições para o desenvolvimento de todas as potencialidades e para que isso aconteça, precisamos caminhar juntos, participando do processo educativo e assim, de mãos dadas, pais, educandos, professores, funcionários, coordenação e direção estaremos a caminho da transformação para o novo milênio (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.3).

Pode-se dizer que, promover, fomentar e proporcionar a participação da comunidade na vida escolar vem se configurando numa das maiores dificuldades, desafios, mas é necessidade da escola como um projeto coletivo.

O desafio é que essa participação ultrapasse a noção de presença em reunião de pais tão pura e simplesmente. Dessa maneira, constatando que a intenção existe e é manifesta, deve-se partir para a promoção da reflexão sobre todas as unidades de sentido destacadas até aqui para proporcionar a apropriação crítica pela escola como um todo, de maneira que isso se reflita no aluno.

Foi possível verificar também neste PPP, a expressão dos objetivos relacionados à Educação Física para os Ciclos III e IV, do Ensino Fundamental, de forma que esta deverá:

[Dar condições ao aluno de] integrar-se na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção da saúde, buscando o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da formação de valores e princípios democráticos, garantindo possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício crítico da cidadania; Desenvolver capacidade que permita atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.33).

No referente aos objetivos educacionais da Educação Física para o ensino médio a escola determina sob o enquadramento do eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dar condições ao aluno de:

Estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, atividades físicas e a informática fazem inseparáveis – bem como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos educandos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo (Plano de Gestão da E.E. Dr. Epaminondas Ferreira Lobo, s/data, p.52).

Para o ensino médio os objetivos educacionais propostos são generalizáveis à disciplina de Arte, e àquelas consideradas diversificadas no currículo. Áreas diversificadas são as que têm maior flexibilidade quanto à seleção dos conteúdos a serem trabalhados em função da peculiaridade e das características regionais dos lugares aos quais pertence cada comunidade escolar.

Se por um lado, nos objetivos direcionados aos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental, contemplam o dever de integrar o aluno na Cultura Corporal de Movimento, nos objetivos voltados ao ensino médio esta adquire o caráter de complementaridade conferido às disciplinas consideradas “não científicas”, de forma que as intervenções deverão se restringir à construção das competências de leitura e escrita.

Entende-se que uma visão hierárquica, como a que costuma inferiorizar o que se chama de área diversificada, pode restringir o potencial criador, construtivo e interpretativo dos educandos, além de subestimar a gama de possibilidades que as práticas corporais,

culturais e artísticas possuem, por exemplo, seu papel catártico, desprezado pelo cientificismo, mas importante na construção da consciência crítica e na capacidade de pensar e avaliar.

Os elementos constituintes da cultura corporal do movimento possuem em si, em cada um de seus eixos, igualmente uma bagagem cultural historicamente construída, permeados de sentidos, significações e valores que igualmente possuem interpenetração na vida dos indivíduos, ainda mais quando se vive em um país que trata de uma dessas manifestações corporais como um fenômeno social, muitas vezes atrelado ao consumo e ao serviço da alienação.

No entanto, a partir dos objetivos escolhidos para a Educação Física no ensino médio dessa escola, sua função principal consistirá em apenas estabelecer correspondência entre diferentes formas de comunicação e linguagens.

5.2.4 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Esther Carpinelli Ribas

O diretor desta escola concedeu uma cópia parcial do PPP, o qual foi providenciado pela Coordenadora Pedagógica, contendo sete (7) páginas para os textos e diretrizes conceituais, estando organizado da seguinte forma:

QUADRO 16 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP DA E.E.E.F.M. PROF.^a ESTHER CARPINELLI RIBAS
(ADAPTADO DO SUMÁRIO DO DOCUMENTO)

1) Síntese da nossa proposta
2) Definição das metas a serem atingidas e ações desencadeadas
α) Melhoria na qualidade de ensino
β) Diminuição da evasão e repetência
χ) Democratização das relações de trabalho na escola
3) Integração escola comunidade
4) Organização dos Planos de Ensino
5) Plano de Curso do ensino fundamental, médio e EJA
α) Objetivo essencial dos conteúdos baseados nas propostas curriculares CENP/SEE
β) Acompanhamento, controle, avaliação e educação do trabalho
6) Atividades Complementares do trabalho da direção, vice-direção e da coordenação pedagógica da unidade escolar
7) Plano de trabalho de Atendimento à educação especial

Fonte: a autora.

Neste PPP está expresso que os planos de ensino devem estar em consonância com a proposta curricular estadual geral, no subtópico “a” do item 5, atrelando as matrizes ou ementas de cada disciplina, aos objetivos definidos pela proposta curricular maior estadual.

Este documento apresenta, num primeiro momento, consonância com o Decreto 7.611/11, o qual diz que a Educação Especial, na forma de Atendimento Educacional Especializado, deve estar integrado ao Projeto Político-pedagógico de cada escola (BRASIL, 2011, p.2).

No que se refere à avaliação, foi possível realizar a seguinte análise:

QUADRO 17 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO DA E.E.E.F.M. PROF.^a ESTHER CARPINELLI RIBAS

Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Esther Carpinelli Ribas				
Unidad es de sentido	Incidênc ia	Termos associados (subunidades de sentido)	Incidênci a	Contexto
Avaliaç ão	5	Acompanhame nto	3	função da recuperação contínua (p.03); é enfatizado a necessidade do envolvimento da família (p.05); sobre a avaliação do trabalho pedagógico (p.06); como avaliação dos processos de planejamento, coordenação, verificação e controle do trabalho pedagógico (p.07);
		Reflexão	1	como exercício de (p.07);
		Progressão Continuada	1	relaciona a avaliação com o sistema e enfatiza a necessidade de se estudar os fundamentos da mesma, como maneira de evitar o fracasso escolar (p.07);
		Aproveitament o	2	das "Competências" demonstradas pelos professores (p.04); sobre a utilização do espaço escolar nos fins de semana (p.05);
		Controle	1	sobre a avaliação do trabalho pedagógico (p.06);
		Participativa	1	no que se refere à avaliação institucional da escola (p.4);
		Permanente	1	no que se refere à avaliação institucional da escola (p.4);
		Desempenho	1	da necessidade de se diagnosticar constantemente o mesmo no combate à evasão escolar (p.3); dos funcionários (p.4).
		TOTAL	11	Número total de termos associados à avaliação.

Fonte: a autora.

Foi possível localizar a palavra **avaliação** pelo menos cinco (5) vezes distribuídas nas sete (7) páginas, sugerindo assim, uma média de menos de uma vez por página; ao passo que foi possível extrair oito (8) subunidades de sentido atribuídos à mesma, incidindo num total de onze (11) vezes com algumas repetições.

Das cinco (5) vezes que a palavra avaliação vai aparecer, vai corresponder aos tópicos referentes às ações pedagógicas de uma maneira geral, em relação ao desempenho geral da gestão e dos “serviços”, no termo utilizado.

Assim, foi possível destacar a associação da avaliação a **acompanhamento**, relacionado a recuperação contínua, também pontuando a necessidade do envolvimento da família no processo de avaliação dos “serviços” prestados pela escola.

Permanece a aparição do termo **desempenho** empregado ao que se refere aos funcionários da escola e aos métodos de combate à evasão escolar, de maneira que não foi possível localizar concepções ou propostas de avaliação dos educandos.

Relacionado à inclusão, o referido documento apresenta os seguintes aspectos:

QUADRO 18 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO DA E.E.E.F.M. PROF.^a ESTHER CARPINELLI RIBAS

Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. ^a Esther Carpinelli Ribas				
Unidad e de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	Não Consta	Não Consta	Não Consta	Não Consta;
AEE	1	Deficiente Visual	1	recebe atendimento na própria escola com material adaptado fornecido.
		TOTAL	1	Número total de termos associados à inclusão.

Fonte: a autora.

Apesar da ausência da palavra **inclusão** nesse PPP, ele atende ao Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) no referente à integração do AEE e sua organização, ou seja, há pelo menos a intenção expressa sobre essa organização pela escola.

Assim, neste PPP consta a informação de que nessa escola há um aluno com deficiência visual e que ele recebe material adaptado fornecido pela Diretoria de Ensino, e que há a assistência de uma professora especializada. No entanto, não há sala de recursos ou multifuncional, nem mesmo a intenção expressa de se instalar esta nessa unidade escolar.

Ainda de acordo com informações da professora coordenadora do AEE, existe na escola ainda um aluno com deficiência motora, mas não necessita do AEE ou cuidador.

De maneira geral, é possível dizer que a ausência da palavra **inclusão** nesse PPP destitui o sentido do AEE, pois este último é necessariamente um meio e não um fim em si mesmo.

Quanto aos termos ligados à cultura empresarial, pôde-se evidenciar o seguinte:

QUADRO 19 - AC REFERENTE A TERMOS E EXPRESSÕES LIGADAS À CULTURA EMPRESARIAL E À IDEOLOGIA DO MERCADO DA E.E.E.F.M. PROF.^a ESTHER CARPINELLI RIBAS

Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Esther Carpinelli Ribas		
Termos e expressões ligados ao vocabulário empresarial	Incidência	Contexto
Produtivo/ Produzir/Produção	7	como objetivo dos trabalhos pedagógicos de reflexão contínua, produção e ampliação de conhecimento (p.01); referindo-se à escola como local de produção de conhecimento (p.01); como fator que irá melhorar a qualidade no ensino é mencionado a "cobrança diária" de leituras e produção de textos (p.2); sobre as atividades escolares dos educandos que os pais devem procurar acompanhar, a "produtividade" destes (p.4); a "produção de saberes" como aspecto da construção da cidadania (p.06); que o aluno seja capaz de produzir bens culturais (p.05);
Implementação	2	sobre metodologias (p.01); das salas de informática (p.07);
Inovadoras	2	sobre a necessidade de se diversificar metodologias (p.01); incentivar ao professor a adoção de tendências inovadoras (p.06);
Clientela	3	para se referir a educandos (p.03,04, 05);
Capacitação	2	formação continuada de professores (p.01, 07);
Qualidade	14	melhoria no que se refere ao ensino (p.01, 02); expressa a intenção de oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos (p.4); no que se refere a preocupação com os serviços prestados (p.4); preocupação com a "oferta" de uma educação de qualidade (p.4), referente às condições físicas e materiais da escola (p.4); referente ao ensino, a busca pela melhora (p.4); do conhecimento que deve ser edificado pelos educandos e acompanhado pelos pais (p.4); referente à cultura necessária para que o aluno alcance a capacidade de exercer a cidadania (p.05); os conteúdos críticos como garantidores de acesso "ao saber de qualidade" (p.05); referente a melhoria do ensino e da educação, na mesma página (p.06); a sala de informática como um item de busca pela melhora na qualidade "do ensino" (p.07); sobre a capacitação de professores e a

		utilização de recursos para a busca da melhora (p.07); busca da melhora na qualidade do ensino (duas vezes) (p.07);
Equipe	1	para se referir a funcionários (p.06);
Recursos	3	sobre o uso de materiais alternativos por parte do professor, como apoio ao ensino (p.02); sobre o uso de tecnologias de informação (p.02); como fator de qualidade de ensino (p.07);
Sucesso	6	a valorização das atividades diversificadas na escola devem ser encaradas como ferramentas para se obter sucesso dentro e fora da sala de aula (p.02); objetivo da realização da recuperação contínua (p.03); objetivo de se promover a integração escola e comunidade (p.03); como meta, para o trabalho a ser desenvolvido sobre a autoestima do professor (p.06); preocupação sobre a atuação do professor quando seus métodos não garantirem "sucesso" (p.07);
Metas	7	definição das mesmas para serem atingidas pela escola (p.01); quanto à diminuição da evasão escolar, aparecendo em dois momentos distintos na mesma frase (p.02); estabelecimento de parcerias com outras instituições para alcance das mesmas (p.03); devem ser determinadas e discutidas pela escola junto à comunidade (p.4); a questão da priorização das mesmas no planejamento (p.07); sobre a necessidade de reflexão crítica sobre as mesmas para se construir um modelo prático pedagógico (p.07);
Gestão	3	no tópico democratização das relações de trabalho na escola, pontuando os princípios da gestão democrática (p.03); sobre os funcionários e serviços prestados na escola (p.4); o trato das relações humanas na escola e a gestão participativa (p.4);
Organizacional	1	dentre as atribuições do coordenador pedagógico, ser um elo entre os níveis "organizacionais" (p.06);
Estratégias	1	como conteúdo a ser pensado para a capacitação de professores (p.07);
Novas Técnicas	1	como conteúdo a ser pensado para a capacitação de professores (p.07);
Oferta	1	referente à educação de qualidade (p.4).
Total	54	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Foi possível elencar o aparecimento de pelo menos quinze (15) diferentes termos ligados à ideologia do mercado, por cinquenta e quatro (54) vezes nas treze (13) páginas analisadas do PPP dessa escola, sendo que os termos mais recorrentes, em ordem decrescente foram: **qualidade**, aparecendo quatorze (14) vezes; **produtivo/produção** e **metas** incidindo sete (7) vezes; e novamente a palavra **sucesso** a qual aparece pelo menos seis (6) vezes.

“**Qualidade**” e a variação entre “**produtivo, produzir e produção**” são os termos mais recorrentes dessa categoria e os termos ligados ao contexto do mercado, superam em

quantidade os termos os quais se consideram favorecer a construção de uma escola pretensamente democrática, humanitária e dessa forma, inclusiva.

A ideia de produção sempre remete a um produto, e configurar o conhecimento escolar na ideia de produto sugere também definir qual a sua “utilidade”, para quê e para quem deve servir o conhecimento produzido. Nessa escola, essa é uma reflexão que fica em aberto.

Outras duas expressões que merecem destaque na análise do PPP são respectivamente: a escola como local de produção de conhecimento (p.01); e outra afirmando que os conteúdos críticos seriam os garantidores do acesso "ao saber de qualidade" (p.05).

Reconhece-se o fato de que toda interação social produz cultura, assim, a escola como também local de interações sociais específicas possui sua cultura própria edificada no cotidiano escolar, no entanto, na afirmação acima destacada não é possível se constatar que a mesma se faz embasada nessa concepção.

A segunda reflexão suscitada e deixada em aberto a partir dessa categoria na AC, é o que se entende como “conteúdo crítico” por essa comunidade escolar. Talvez ficasse mais clara uma abordagem crítica dos conteúdos curriculares no favorecimento da formação do aluno. Seguindo-se, a análise dos termos para uma escola humanitária:

QUADRO 20 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA DA E.E.E.F.M. PROF.^a ESTHER CARPINELLI RIBAS

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Esther Carpinelli Ribas		
Termos e expressões ligados à educação humanitária emancipatória	Incidência	Contexto
Conscientização	4	por parte dos pais para o envolvimento com a vida escolar (p.03); novamente por parte dos pais e a vida escolar do filho (p.03); por parte dos educandos e dos pais através desses (p.4); da necessidade de se criar e aproveitar espaços e situações para conscientização dos pais (p.5);
Responsabilidades	3	nos objetivos gerais, como deverá ser a postura dos educandos perante a sociedade no caso, responsável e corresponsável (p.01); sobre a construção da cidadania, pré-requisito (p.05); sobre o trabalho do coordenador pedagógico (p.06); no que se refere à elaboração do plano de ensino por parte do professor (p.07);
Crítico/Crítica	5	na apresentação da proposta, sobre objetivos gerais a se alcançar com relação ao aluno, inserção crítica na sociedade (p.01); como

		"resultado" esperado da utilização de outros recursos didáticos, o educando crítico (p.02); como objetivo nos fundamentos filosóficos da proposta, que o aluno seja capaz de "desempenhar um papel de construtor crítico na sociedade" (p.05); quanto aos saberes necessários para a construção da cidadania (p.6); sobre a construção de um modelo prático pedagógico, que deve ser pautado na reflexão crítica (?) das metas (p.07);
Solidariedade	2	nos objetivos gerais, como deverá ser a postura dos educandos perante a sociedade no caso, solidária (p.01); estímulo a atividades que proporcionem o sentimento de (p.04);
Tomar Decisões	1	favorecer situações para que o aluno (p.01);
Comunidade	6	como objetivo de promover a integração (p.03); expressa a visão da escola como uma (p.4); da necessidade da mesma fazer parte das decisões escolares (p.04); um tópico específico para falar da importância da integração escola-comunidade (p.04); sobre as reuniões e situações a serem promovidas para fortalecimento do vínculo com a escola (p.05); dentre as atribuições do coordenador pedagógico, promover situações que fortaleçam o vínculo entre a escola e comunidade (p.06);
Transformação	2	nos objetivos gerais, como deverá ser a postura dos educandos perante a sociedade no caso, transformadora (p.01); favorecer ao aluno se tornar agente transformador (p.06);
Cidadania	3	o que se espera como "resultado" das ações pedagógicas, a capacidade do aluno exercer sua cidadania (p.02); expressando novamente como função da escola oferecer subsídios para que o aluno seja capaz de exercer a sua (p.05); sobre os requisitos para sua construção, uma pedagogia firmada no contexto social (p.05);
Criar/Dar/Oferecer Condição	2	a reflexão-ação de professores para entender o processo de construção de conhecimento por parte do aluno favorece "condições concretas" para o exercício da cidadania (p.02); para a participação em atividades que contribuam para o aprimoramento profissional do professor (p.06);
Trabalho Coletivo	2	da necessidade de fomentar para os professores (p.01); a intenção de incentivar o mesmo (p.4);
Participação	3	a chamada dos pais ao envolvimento na vida escolar (p.4); promover a participação em atividades formativas para o professor (p.06); está expressa também a intenção de que os pais participem dos processos decisórios da escola (p.07).
TOTAL	33	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Nas sete (7) páginas do PPP foi possível localizar onze (11) unidades de sentido que podem ser considerados edificadores da educação humanitária, incidindo pelo menos trinta e três (33) vezes. As mais recorrentes foram: comunidade, incidindo seis (6) vezes, crítica/crítico vai aparecer numa frequência de cinco (5) vezes e conscientização aparecendo por quatro (4) vezes.

Dentre os pressupostos ético-filosóficos propostos no PPP desta escola, está expressado o objetivo de “construir um novo cidadão” (grifo nosso) como sendo o objetivo primordial do ato educativo nessa escola, de maneira que, todas as ações, metas e medidas a serem tomadas pela escola em relação a Educação, deverão convergir para isso.

O que se considera uma tarefa e tanto, mas que busca dar significado e sentido ao ato educativo, podendo ser considerada também, outra forma de dizer a expressão de “educação para a cidadania” (Proposta Pedagógica da E.E. Prof.^a Esther Carpinelli Ribas, s/data, p.1).

Nessa proposta aparecerá ainda o desdobramento desse objetivo principal, na intenção de se desenvolver uma formação para que o aluno possa ter uma “inserção social crítica transformadora no meio em que vive [como] indivíduo politizado, atuante, comprometido, responsável, crítico, solidário, livre e corresponsável pelo destino da humanidade” (Proposta Pedagógica da E.E. Prof.^a Esther Carpinelli Ribas, s/data, p.1).

Dentre as metas elencadas pela escola, destaca-se a consideração dada ao trabalho coletivo e à troca de experiências entre os professores como meio de se atingir o objetivo acima descrito; a valorização das habilidades para a construção da competência maior então eleita pela escola, e a articulação com aquisição das competências eleitas pelo sistema educacional que vai aparecer na configuração da meta “cobrança diária do trabalho de leituras, produção de textos em todos os componentes curriculares...” (Proposta Pedagógica da E.E. Prof.^a Esther Carpinelli Ribas, s/data, p.2).

Como o PPP em questão foi analisado apenas parcialmente, não foi possível consultar as matrizes (ou ementas) das disciplinas escolares, e assim, como já foi dito em outra ocasião, não é possível saber qual a concepção e sentido cada disciplina possui para essa comunidade, conseqüentemente, sobre o que a comunidade escolar espera da Educação Física especificamente.

5.2.5 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heitor Guimarães Côrtes

A diretora desta escola (que estava na situação de interina) concedeu uma versão integral do PPP, o qual contém vinte e quatro (24) páginas, e está organizado da seguinte forma:

QUADRO 21 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP DA E.E.E.F.M. HEITOR GUIMARÃES CÔRTEZ
(ADAPTADO DO SUMÁRIO DO DOCUMENTO)

1.	Diagnóstico da situação escolar
2.	Identificação da escola
3.	Modalidades de ensino oferecidas
4.	Educação Indígena
α.	Não possui
5.	Dados complementares da escola
6.	Diretor da escola
7.	Indicadores de desempenho da escola
8.	Apresentação da escola
α.	Recursos Físicos
β.	Recursos técnicos e pedagógicos
χ.	Recursos humanos
δ.	Clientela
ε.	A comunidade
9.	Definição das diretrizes
10.	Principais processos de gestão
11.	Evolução do rendimento escolar nos últimos 3 anos
12.	Objetivos
α.	Utilização dos resultados educacionais com fins pedagógicos
β.	Realizar uma gestão participativa
χ.	Referente ao processo pedagógico
δ.	Relacionamento pessoal
ε.	Serviços e recursos
13.	Metas
α.	Referentes à utilização dos resultados educacionais com fins pedagógicos
β.	Referentes à gestão participativa
χ.	Referentes ao processo pedagógico
δ.	Referentes ao relacionamento pessoal
ε.	Referentes à gestão de serviços e recursos
φ.	Organização das atividades e equipes de trabalho
γ.	Avaliação e acompanhamento

Fonte: a autora.

Desse PPP destaca-se que ele parte de um diagnóstico da situação escolar, da escola num geral, dos educandos e da comunidade onde se encontra, de forma que são apresentados, até mesmo, gráficos sobre o rendimento escolar, já no início do documento. Também traz com mais detalhamento os objetivos e metas a serem alcançados.

Quanto à avaliação foi possível destacar:

QUADRO 22 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO DA E.E.E.F.M. HEITOR GUIMARÃES CÔRTEZ

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heitor Guimarães Côrtes				
Unidades de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Avaliação	27	Objetivos	2	na definição das diretrizes, enfatiza a necessidade (p.10); como meta (p.16);
		Autoavaliação	2	na definição das diretrizes da escola como fator importante no processo educacional (p.09); no tópico "organização das atividades", como parte integrante de uma gestão participativa (p.22);
		Trabalho Pedagógico	1	na definição das diretrizes, enfatiza a necessidade (p.10);
		PPP	5	dentre os objetivos a avaliação do PPP por parte da comunidade (p.14); como meta (p.16); como meta da gestão participativa (p.17); no tópico "organização das atividades" como item para a gestão (p.22); como fator importante para a gestão de resultados (p.24);
		Nacionais	1	como parâmetro comparativo (p.16);
		Participativa	4	como uma das metas da gestão participativa (p.17); no tópico "organização das atividades" (duas vezes) (p.22);
		Acompanhamento	3	caráter atribuído à avaliação (p.02); caráter atribuído à avaliação participativa (p.17) do PPP (p.24);
		Sistemática	1	como uma das metas da gestão participativa (p.17);
		Contínua	1	referente ao trabalho, a intenção de se realizar uma avaliação contínua (p.23);
		Institucional	1	no tópico "organização das atividades", como parte integrante de uma gestão participativa (p.22);
		Rendimento	4	no gráfico com "resultados" quanto à aprovação e reprovação nos anos anteriores (p.11); sobre a utilização da avaliação deste como ponto de partida para outras ações (p.14); dentre as metas, o registro, análise e socialização dos resultados para se

			avaliar o rendimento (p.16); intenção de realizar análises periódicas dos resultados da aprendizagem (p.18);
	Resultados	24	nos gráficos com os índices de aprovação e reprovação (p.5); na definição dos objetivos, sobre a utilização desses como ponto de partida (p.14); com relação à utilização desses com fins pedagógicos, um tópico próprio para essa questão (sete vezes na mesma página) (p.16); intenção de realizar análises periódicas dos resultados da aprendizagem (p.18); no tópico "organização das atividades", especificações quanto ao uso pedagógico destes pela gestão (p.22); análise dos mesmos nas reuniões de HTPCs, e da utilização destes para a tomada de decisões (p.23); sobre avaliação e acompanhamento como fator primordial para a "gestão dos resultados" (quatro vezes) (p.24);
	Prática Pedagógica	2	no tópico "organização das atividades", como parte integrante de uma gestão participativa (duas vezes) (p.22);
	Desempenho	10	na apresentação do índices alcançados pela escola, taxas de aprovação e reprovação (p.05); sobre a utilização da avaliação deste como ponto de partida para outras ações (p.14); no que se refere às ações da "equipe escolar" (p.15); sobre o uso dos resultados com fins pedagógicos (p.16); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal, da necessidade de se avaliar o pessoal (três vezes) (p.19); na organização das atividades, especificações quanto às ações a serem desenvolvidas, menciona-se três vezes a avaliação do desempenho do pessoal pelo resultado apresentado pelos educandos (duas vezes) (p.23).

	TOTAL	61	Número total de termos associados à avaliação.
--	--------------	-----------	---

Fonte: a autora.

De acordo com a técnica proposta pela AC, a palavra **avaliação** aparece vinte e sete (27) vezes distribuídas nas vinte e quatro (24) páginas, sugerindo assim, pouco mais de uma vez por página, como uma média.

Isso evidencia que o tema é também uma preocupação para essa escola, igualmente variando suas nuances, sentidos e a quem se destina em determinados momentos, de forma que foi possível extrair pelo menos quinze (15) subunidades de sentido.

Os termos mais associados à avaliação foram: **resultado**, aparecendo vinte e quatro (24) vezes; **desempenho**, numa frequência de dez (10) vezes; vai aparecer associada ao **PPP**, pelo menos em cinco ocasiões; já **rendimento e participativa**, aparecem pelo menos quatro (4) vezes. A palavra aprendizagem não vai aparecer relacionada à avaliação diretamente assim como nos outros PPPs.

A avaliação aparece novamente atrelada aos conceitos de “**resultado**”, “**desempenho**” e “**rendimento**”. Pode-se constatar que isso seja efeito ou consequência da maneira em que a escola absorve a ideia das avaliações externas.

Isso pode até pressupor uma visão diagnóstica da avaliação institucional, agregada pela gestão da escola e isso vai ser explicitado como um objetivo para essa gestão, o de utilizar os resultados educacionais com fins pedagógicos enfatizando a questão da transparência desses resultados.

Essa determinação quanto à forma de utilizar os resultados e a preocupação com a transparência na publicação, são enfatizadas no conjunto de metas e objetivos estabelecidos, sendo retomadas na última página do documento.

No que se refere à inclusão, o referido documento apresenta os seguintes aspectos:

QUADRO 23 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO DA E.E.E.F.M. HEITOR GUIMARÃES CÔRTEZ

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heitor Guimarães Côrtes				
Unidade de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	7	Universal	1	nas diretrizes da escola, no que se refere a seguir os pressupostos filosóficos e epistemológicos da mesma, é o que se espera alcançar (p.09);

		Acesso E Permanência	2	sobre a necessidade de se garantir (p.10); dentre as metas no que se refere a frequência escolar;
		Equidade	3	nos objetivos referentes aos processos pedagógicos (p.15); nas metas referentes aos processos pedagógicos (duas vezes) (p.18);
		Social	4	nas diretrizes da escola, no que se refere a seguir os pressupostos filosóficos e epistemológicos da mesma, é o que se espera alcançar (p.09,10); Sobre as funções do Conselho Escolar contribuindo para essa (p.11).
AEE		TOTAL	10	Número total de termos associados à inclusão.

Fonte: a autora.

A palavra **inclusão** foi localizada pelo menos sete (7) vezes, e a ela foi possível destacar quatro (4) subunidades de sentido. Dos termos associados, **social** é o que aparece mais vezes, incidindo em pelo menos quatro (4) vezes no documento, com sentido de promovê-la de uma maneira geral. Vem seguida por **equidade**, a qual aparece três (3) vezes como uma visão necessária para que a inclusão ocorra de fato.

É válido destacar que, de acordo com a professora coordenadora do AEE, a única sala de recursos ou multifuncional do sistema estadual de ensino funciona nesta escola, a qual deve atender todos os educandos das outras unidades escolares também. Curiosamente isso não é mencionado no PPP da escola.

Quanto ao processo de inclusão de maneira geral, vai aparecer como uma das metas relacionadas ao processo pedagógico, mas sob um enfoque mais geral, nas seguintes palavras:

Inclusão com equidade: Primar por práticas pedagógicas que traduzam o respeito e o atendimento equitativo de todos os educandos, independentemente de origem socioeconômica, gênero, raça, etnia e necessidades especiais (Proposta Político-pedagógica da E.E. Heitor Guimarães Côrtes, 2009, p.22).

No entanto, a ausência da operacionalidade que deveria ser expressa no planejamento escolar geral do PPP, se choca com a intenção acima expressa.

É interessante destacar que esta escola desenvolveu um projeto multidisciplinar com vistas à integração/inclusão de educandos com deficiência. O referido projeto era de Educação Física, o qual foi elaborado e conduzido pelo professor da disciplina para ser desenvolvido junto aos educandos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Primeiramente os educandos da escola Heitor foram até a instituição de atendimento educacional especializado e lá participaram de aulas e atividades realizadas junto a educandos com deficiência, com o professor daquela instituição. Depois os educandos daquela instituição vieram até a escola para realizar atividades também, sendo que o projeto foi finalizado com uma Olimpíada na qual os educandos de ambas as instituições se misturavam para formar as equipes identificadas por cores. Esse projeto foi anexado à proposta pedagógica da escola em período posterior, pois o projeto foi desenvolvido em 2010.

Entretanto é válido reforçar o fato de que o AEE integrado à proposta pedagógica fará com que estas ações, como a descrita acima, deixem de serem projetos isolados.

Quanto aos termos ligados à cultura empresarial, pôde-se evidenciar o seguinte:

QUADRO 24 - AC REFERENTE A TERMOS E EXPRESSÕES LIGADAS À CULTURA EMPRESARIAL E À IDEOLOGIA DO MERCADO DA E.E.E.F.M. HEITOR GUIMARÃES CÔRTEZ

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heitor Guimarães Côrtes		
Termos e expressões ligados ao vocabulário empresarial	Incidência	Contexto
Produtivo/ Produzir	1	a educação como um "processo de produção de nossa existência" (p.09);
Efetivo/Efetivação	3	sobre o acesso e permanência, como deve ser (p.10); como se espera que seja a participação da comunidade para que se alcance os objetivos (p.10); o que se espera da atuação dos órgãos colegiados caráter (p.17);
Gestão	29	na definição das funções da gestão escolar (p.10); sobre a necessidade do envolvimento da gestão com a comunidade (p.10); o Conselho de Escola como apoio da gestão na tomada de decisões (p.11); na definição dos objetivos da escola, sobre o papel desta e da intenção que esta seja participativa (p.14); como meta número cinco alcançar níveis razoáveis de satisfação por parte de pais, educandos e professores (p.16); na especificação de objetivos para a gestão participativa (p.17); da necessidade dessa sempre divulgar informações e dados, princípio da transparência (p.17); especificações referentes aos objetivos da utilização dos "serviços e recursos" (p.20); na organização das atividades, sobre aspectos da gestão dos resultados no primeiro e segundo item, bem como a ênfase na transparência e divulgação; aspectos da gestão participativa no terceiro e quarto item, e gestão escolar também no quarto item e igualmente a ênfase na transparência e divulgação (p.22); sobre a gestão pedagógica quanto a aprendizagem (p.22); sobre as atividades a serem desenvolvidas relacionadas a

		"gestão de pessoas (quatro vezes) (p.23); ênfase na avaliação como um item decisório para a "gestão dos resultados" (três vezes) (p.24);
Clientela	5	para se referir a educandos e comunidade (quatro vezes na mesma página) (p.07);
Estratégias	1	expressa como um dos conteúdos do PPP a serem discutidos regularmente (p.17);
Qualidade	14	na definição das diretrizes, observa que a educação de "qualidade" é direito de todos (p.09); sobre como deve ser a prática educativa (p.09); usa-se o termo "qualidade social" para se referir a qualidade na perspectiva da "educação socialmente referenciada" (duas vezes) (p.09); como objetivo sobre a educação (p.10); sobre as funções do Conselho Escolar, como fator para (p.11); nos objetivos da escola (p.14); nas metas referentes aos processos pedagógicos, quanto à organização dos espaços e tempo escolares para melhorar a qualidade (p.18); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal, no que diz respeito à valorização e reconhecimento (p.19); na organização das atividades, como objetivo geral a busca pela melhora (p.22); busca pela melhora no oferecimento de "serviços" (p.23); reforçando o objetivo de ensino (p.24);
Equipe	4	para se referir a funcionários (p.02); sobre a utilização de métodos que favoreçam o trabalho coletivo (p.18); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal (p.19);
Recursos	16	para se referir a material e espaço oferecido pela escola (p.06); para se referir aos funcionários (humanos) (p.7); sobre o papel do Conselho Escolar em gerir (p.11); nos objetivos referentes ao subtópico "serviço e recursos" (três vezes) (p.15); nas metas referentes aos processos pedagógicos, no que se refere à inovação (p.18); especificações referentes aos objetivos de gestão de serviços e recursos, sobre captação e gestão dos mesmos (cinco vezes na mesma página) (p.20); quanto à função da APM e aspectos da gestão e captação dos mesmos (p.23);
Sucesso	2	como resultado esperado da gestão participativa (p.14); em se garantir a permanência na escola (p.16);
Metas	16	na definição dos objetivos e ações a serem desenvolvidos na escola (p.02, 16); sobre o papel da avaliação no alcance destas (p.10); nos objetivos da escola quanto à avaliação e a gestão participativa (p.14); para especificar objetivos com relação à relacionamento pessoal e serviços e recursos (p.15); sobre os resultados e a sua utilização com fins pedagógicos (quatro vezes) (p.16); objetivos relacionados à gestão participativa (p.17); referentes ao processo pedagógico (p.18); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento

		pessoal (p.19); especificações referentes aos objetivos de gestão de serviços e recursos (p.20); no tópico "Organização das atividades" no primeiro item como desdobramento da avaliação do PPP e dos resultados (p.22);
Aprimoramento	2	no que diz respeito a capacitações para professores e ao trabalho pedagógico (p.11,23);
Inovação/Inovar	5	menção a necessidade de se avaliar coletivamente junto a outros aspectos (objetivos, metas) (p.10); sobre as funções do Conselho de escola na hora de referenciá-las (p.11); nos objetivos referentes aos processos pedagógicos (p.15); como uma das metas referentes ao processo pedagógico (duas vezes) (p.18);
Oferta	1	como obrigação da escola no que se refere à educação (p.09);
Organizacional	2	no quarto item referente aos objetivos quanto ao relacionamento de pessoal, refere-se a um "clima organizacional" (p.15); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal (p.19);
Implantar	1	sobre a necessidade do parecer e do apoio do Conselho de Escola quanto às "inovações" (p.11);
Implementação/Implementar	5	sobre a necessidade do parecer e do apoio do Conselho de Escola quanto às "inovações" (p.11); como uma das metas quanto a ações de melhoria a partir da avaliação (p.16); sobre a necessidade de divulgação das melhorias (p.16); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal, sobre promover formação continuada (p.19); especificações referentes aos objetivos de gestão de serviços e recursos para a implementação do PPP (p.20);
Indicadores	1	de metas (p.14);
Proficiência	1	é o que as avaliações devem atestar por parte do aluno (p.14);
Execução	1	da necessidade do envolvimento da comunidade para a realização das propostas contidas no projeto (p.10);
Níveis/Índices De Satisfação	3	por parte da comunidade como um "indicador" (p.14); como meta número cinco para educandos, pais e professores em relação a gestão (p.16);
Motivação	1	nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal (p.19).
Total	114	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Nessa categoria, foram elencados vinte e um (21) termos ligados à ideologia do mercado, espalhados por cento e quatorze (114) vezes pelas vinte e quatro (24) páginas analisadas. Os termos e expressões mais frequentes foram: **gestão**, aparecendo vinte e nove

(29) vezes; seguida por **recursos** e **metas**, os quais incidiram em pelo menos dezesseis (16) vezes cada e **qualidade**, que obteve uma frequência de quatorze (14) vezes.

Destaca-se também neste PPP, o aparecimento da palavra **inovação** por cinco (5) vezes, a qual é constante chavão do mundo empresarial. Hoje já existe institucionalizado o prêmio “Educador Inovador” e similares, concedido pela iniciativa privada, com apoio e incentivo governamental, como mais um mecanismo da meritocracia.

De qualquer maneira, a incorporação desses termos sem a devida reflexão por parte da comunidade escolar pode fazer com que as ações se choquem com os princípios ideológicos eleitos.

Segue então a análise dos termos para uma escola humanitária:

QUADRO 25 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA DA E.E.E.F.M. HEITOR GUIMARÃES CÔRTEZ

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heitor Guimarães Côrtes		
Termos e expressões ligados à educação humanitária emancipatória	Incidência	Contexto
Conscientização	1	a preservação e conservação do prédio e dos materiais se deve ao trabalho dessa com educandos e comunidade (p.06);
Responsabilidades	2	deve ser um dos "resultados" referente ao aluno, do que a escola oferece, junto à autonomia (p.09,10);
Educação Como Prática Social	1	na definição das diretrizes (p.09);
Respeito Às Diferenças	1	como nova exigência do viver em sociedade na contemporaneidade (p.12);
Solidariedade	2	sobre a importância de envolver os educandos em ações solidárias (p.17); nas especificações dos objetivos quanto ao relacionamento pessoal, manter um clima de solidariedade (p.19);
Cidadania	1	sobre a importância de envolver os educandos em ações solidárias (p.17);
Maximização	1	sobre utilização da escola pela comunidade (p.20);
Convivência	1	discussão sobre os aspectos da vida contemporânea e a necessidade de se respeitar as diferenças (p.12);
Autonomia	2	deve ser um dos "resultados" referente ao aluno, do que a escola oferece, junto da responsabilidade (p.09,10);
Socialmente Referenciada	4	esse termo é usado como base filosófica e epistemológica do PPP (p.09); quanto às funções do Conselho de Escola frente a essa perspectiva (p.11);
Comunidade	31	na descrição do contexto social em que a escola se

		encontra (p.07); sobre a importância de se incorporar também os saberes produzidos pela mesma (p.10); diferenciando a comunidade escolar e local, mas ressaltando a necessidade de envolvimento desta última (p.10); o que será feito para garantir a participação da comunidade (p.11); há expressada a intenção de que a comunidade participe de reuniões e grupos de estudo sobre avaliação escolar (p.12); na definição dos objetivos pela comunidade escolar (p.14); dentre as metas no item "serviço e recursos" encontra-se o fortalecimento do vínculo (p.15); nas metas da escola, sobre o envolvimento e sobre a transparência em mostrar os resultados para a mesma como meta (p.16); nas metas referentes à gestão participativa (quatro vezes) (p.17); da necessidade da proposta curricular ser contextualizada (p.18); especificações referentes aos objetivos de gestão de serviços e recursos, no que diz respeito a prestar contas e fortalecer os vínculos (três vezes na mesma página) (p.20); assim como na unidade de sentido "participação", no tópico "Organização das atividades" nas medidas tomadas e a serem tomadas para aumentar a mesma (participação) (três vezes) (p.22); como recebedora dos "serviços" prestados pela escola (p.23);
Emancipação	4	sobre os aspectos da educação socialmente referenciada (p.09,10); como concepção de educação (p.10); como desdobramento na formação pela educação socialmente referenciada (p.11);
Criar/Dar/Oferecer Condição	1	na descrição do contexto social em que a escola se encontra, sobre os esforços realizados para (p.07);
Apropriação	1	sobre o que se espera do aluno quanto aos saberes oferecidos a partir da "gestão dos recursos e das inovações" (p.18);
Participação	8	sobre a necessidade do envolvimento da comunidade na avaliação das metas e objetivos traçados pela escola (p.10); o que será feito para garantir a mesma por parte da comunidade (p.11); nas metas para a gestão participativa, sobre a necessidade da comunidade (p.17); no tópico "Organização das atividades" nas medidas tomadas e a serem tomadas para aumentar a mesma (participação) (três vezes) (p.22); reforçando a importância dessa para êxito (p.24).
TOTAL	61	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Ficou evidenciado o aparecimento de pelo menos quinze (15) diferentes termos ligados ao que se espera de uma escola humanitária, distribuídos por sessenta e uma (61) vezes em vinte e quatro (24) páginas. Destaque para os mais recorrentes: **comunidade**,

aparecendo em trinta e uma (31) ocasiões; **participação** sendo citada oito (8) vezes; **[Educação] socialmente referenciada** e **emancipação**, incidindo por quatro (4) vezes cada.

Dentre os princípios ético-filosóficos da escola expressados no documento pôde-se identificar uma visão de Educação como “socialmente referenciada” (grifo nosso) a qual mostra um entendimento como “uma prática social intencional para a formação” e em função disso, destaca a “importância da autoavaliação [institucional] no processo educativo escolar” (Proposta Pedagógica da E.E. Heitor Guimarães Côrtes, 2009, p.9).

A Educação de qualidade socialmente referenciada (nos termos do PPP) é considerada um direito subjetivo a todos, e por isso mesmo também como dever de todos.

Todos os cidadãos têm o direito e o dever de contribuir para ampliar e garantir a qualidade da prática educativa escolar e a inclusão universal. Ela é socialmente referenciada quando beneficia a todos e não promove alguns e discrimina outros (Proposta Pedagógica da E.E. Heitor Guimarães Côrtes, 2009, p.9).

Entende-se pertinente também destacar o seguinte parágrafo:

Nesta perspectiva, o trabalho educativo transcende a perspectiva de mercado e está vinculado à emancipação humana, a democratização ampla da sociedade e a universalização das condições objetivas de Educação (Proposta Pedagógica da E.E. Heitor Guimarães Côrtes, 2009, p.9).

Assim identificamos nesses itens, pressupostos com intenção de conceber a Educação numa perspectiva transformadora, como projeto coletivo e que se dá através de processos.

Com relação à Educação Física, também não se encontra neste documento as matrizes (ou ementas) das disciplinas escolares, e por isso, também não é possível saber qual concepção e sentido cada disciplina possui para a comunidade escolar em questão.

5.2.6 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Herculano Pimentel

A diretora desta escola concedeu a cópia integral do PPP no formato eletrônico, sendo salva uma cópia em um *pendrive*, de forma que este documento contém cento e trinta e oito páginas, e está organizado da seguinte estrutura textual:

QUADRO 26 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP DA E.E.E.F.M. DR. HERCULANO PIMENTEL
(ADAPTADO DO SUMÁRIO DO DOCUMENTO)

1.	Identificação da Unidade Escolar
2.	Objetivos da Escola
3.	Definições das Metas e Ações
4.	Plano de Curso da Escola
5.	Planos de Ensino
6.	Planos de Trabalho
7.	Programação das Atividades de Coordenação Pedagógica
8.	Critérios para Acompanhamento, Controle e Avaliação
9.	Anexo I - Horário de Funcionamento
10.	Anexo II- Quadro de Professores
11.	Anexo III- Horário de Trabalho
12.	Anexo IV- Quadro Geral de Formação de Classes
13.	Anexo V- Escala de Férias
14.	Anexo VI- Calendário Escolar
15.	Anexo VII- Grade Curricular – Ensino Fundamental / Ensino Médio
16.	Anexo VIII- Cartilha de Ética do Corpo Docente
17.	Anexo IX- Normas de Boa Convivência
18.	Anexo X- Membros da APM
19.	Anexo XI- Membros do Conselho Escolar
20.	Anexo XII- Educandos Representantes
21.	Aprovação – Parecer do Supervisor de Ensino

Fonte: a autora.

Este PPP detalha os elementos relacionados ao trabalho pedagógico realizado diretamente com o aluno, bem como as matrizes ou ementas de cada disciplina, sendo que estas matrizes estão configuradas em consonância com as orientações gerais, reformuladas para atender as especificidades da comunidade escolar em questão, assim é explicitada na proposta a função de cada uma dessas áreas na ótica dessa comunidade escolar.

Este PPP também não faz menção ao Atendimento Educacional Especializado nesta unidade escolar.

No que se refere à avaliação foi possível destacar:

QUADRO 27 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO DA E.E.E.F.M. DR. HERCULANO PIMENTEL

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Herculano Pimentel				
Unidades de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto

Avaliação	20	Autoavaliação	4	nos planos de curso das disciplinas (p.21, 25, 29); no que se refere ao professor, o favorecimento para que o professor a faça como atribuição do núcleo técnico pedagógico (p. 104);
		Controle	2	como ação adjunta à avaliação (p.01, 116);
		Heteroavaliação	1	nos planos de curso das disciplinas (p.21, 25,29);
		Pedagógica Ou Escolar	4	exemplos do que avaliar nos planos de curso das disciplinas (p.76, 96, 99, 101);
		Aprendizagem	4	como tema de reuniões e estudo de HTPCs (avaliação da aprendizagem por Celso Vasconcelos e Bena Klick) (p.113, 115);
		Acompanhamento	2	como ação adjunta à avaliação (p.01, 116);
		Contínua	1	no item "Formas de Avaliação", conferindo autonomia ao professor na escolha das formas, sendo usada duas vezes a palavra avaliação (p.131);
		Do Ano Letivo	1	sobre avaliação geral e encerramento do ano letivo (p. 115);
		Resultados	1	como atribuição da direção à avaliação dos resultados juntamente aos "envolvidos" (p. 103).
		TOTAL	20	Número total de termos associados à avaliação.

Fonte: a autora.

Seguindo com a técnica proposta da AC, verifica-se o aparecimento da palavra avaliação numa frequência de vinte (20) vezes, distribuídas pelas cento e trinta e oito (138) páginas do documento analisado, sugerindo assim, uma média de 0,14 vezes por página, assim, foi possível identificar pelo menos nove (9) subunidades de sentido.

Os termos mais associados à avaliação foram: **autoavaliação**, **aprendizagem e pedagógica**, aparecendo pelo menos quatro (4) vezes cada, ligadas à avaliação; seguido por **controle e acompanhamento**, com uma frequência de duas (2) vezes cada e o termo **heteroavaliação** no sentido de o professor trabalhar o conteúdo pensando também nas avaliações externas.

A palavra **aprendizagem** aparece ligada às subunidades de sentido e não à avaliação diretamente, mas o documento explicita o entendimento de avaliação como um **processo contínuo** (grifo nosso), nos termos utilizados pelo próprio documento, conferindo autonomia ao professor para utilizar as formas ou procedimentos que lhe aprouver (Proposta Pedagógica da E.E. Herculano Pimentel, 2011, p.131).

Não há especificações ou recomendações quanto a procedimentos avaliativos ou menção de que o aluno faça parte do processo avaliativo.

No que se refere à inclusão, o referido documento apresenta os seguintes aspectos:

QUADRO 28 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO DA E.E.E.F.M. DR. HERCULANO PIMENTEL

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Herculano Pimentel				
Unidad e de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	Não Consta	Não Consta	Não Consta	Não Consta
AEE	Não Consta	Não Consta	Não Consta	Não Consta
		TOTAL	0	Número total de termos associados à inclusão.

Fonte: a autora.

Com relação à inclusão não foi possível localizar nada em específico relacionado à inserção dos educandos com deficiência, nem mesmo ao Atendimento Educacional Especializado, no entanto, é interessante destacar que esta escola apresenta acessibilidade, no que se referente à deficiência motora, a todas as dependências passíveis de serem frequentadas por educandos.

Durante a visita para a coleta do documento foi relatado ainda que na escola há uma aluna com esse tipo de deficiência, restrição nos movimentos para locomoção, mas não em nível de uso da cadeira de rodas. Também foi relatado que a referida aluna procura participar de todas as atividades na escola, sendo incentivada para tanto por parte da comunidade escolar.

A ausência dessas informações, denotam a ausência de reflexão sobre o tema na construção deste PPP.

No que se refere aos termos ligados à cultura empresarial, o que pôde-se evidenciar é o seguinte:

QUADRO 29 - ANÁLISE DE CONTEÚDO REFERENTE À INCIDÊNCIA DE TERMOS LIGADOS AO VOCABULÁRIO EMPRESARIAL DA E.E.E.F.M. DR. HERCULANO PIMENTEL

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Herculano Pimentel		
Termos e expressões ligados ao vocabulário	Incidência	Contexto

empresarial		
Produtivo/ Produzir	14	como conteúdos ou dentro dos conteúdos, nos planos de curso das disciplinas (p. 64, 65, 69, 93, 94, 96, 97,); o que se espera como desdobramento das atividades realizadas ligadas à Sala de Leitura, tornar os trabalhos produtivos (p. 117);
Desempenho	5	no item "Formas de Avaliação", conferindo autonomia ao professor na escolha das formas, desde que seja avaliado o desempenho (p.131); nos conteúdos das aulas de Educação Física, "a importância dos sistemas de jogos e táticas no desempenho esportivo" (p.75); da importância do trabalho em conjunto dos professores coordenadores pedagógicos (ensino fundamental e médio) na melhora deste (p. 104); Tema de estudo para HTPCs, o desempenho de educandos (duas vezes) (p.112);
Colaborativo	5	como conteúdos ou como parte dos mesmos, nos planos de curso das disciplinas (p. 80, 81, 82, 84) incidindo por duas vezes na página 84;
Efetivo	5	o "ensino efetivo" como tema de HTPCs, todas as cinco vezes na mesma página (p. 109);
Estratégias	30	como conteúdos ou como parte dos mesmos, nos planos de curso das disciplinas (p. 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 68, 78) ocorrendo muitas vezes dentro da disciplina de Língua Portuguesa;
Qualidade	25	como objetivo elevar a mesma com relação ao ensino (p.04); como objetivo especificado em meta (p.04); com relação às aulas, fator no qual incide a boa relação professor-aluno (p.05); nos planos de curso das disciplinas, de Língua Portuguesa, sobre os trabalhos envolvendo leitura, com relação à voz (p. 08, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18); Matemática (p.41), Ciências (p.65, 86, 87, 94, 104); Arte, do movimento do corpo na dança (p.80); da "avaliação para aprendizagem", tema para HTPCs (p.115); dos trabalhos realizados na Sala de Leitura visando a melhora na qualidade do ensino oferecido (p.116); como objetivo da avaliação contínua (p.131);
Equipe	4	para se referir aos professores (p. 05); para se referir aos funcionários da secretaria (três vezes) (p.104);
Recursos	15	para se referir aos espaços e materiais (p.03, 04); para se referir aos serviços presentes na comunidade em que se encontra (p.04); nos planos de curso das disciplinas (p. 31, 48, 49, 52, 69, 97); como atribuição da direção em disponibilizar e ampliar a utilização de recursos didáticos e orientar o uso correto (p. 103); como atribuição do professor coordenador em providenciar recursos didáticos para os professores (p. 104); na cartilha ética endereçada ao professor a recomendação para que este explore ao máximo os "recursos" disponíveis na própria escola (p. 132);
Gestão	50	no título da proposta "Plano de Gestão"; nos planos de

		curso das disciplinas (p. 52, 68,); nas atribuições da direção como intenção de se desenvolver a gestão democrática (p.103); como tema de reuniões de HTPCs várias vezes em uma página; tipos de gestão do comportamento, da sala de aula, do relacionamento; comportamental (p.106, 107); da disciplina, comportamental (p.108); do comportamento individual (p.109);
Metas	6	na definição dos objetivos da escola (cinco vezes) (p.01, 04); sobre uma das funções do professor, zelar pelo cumprimento das mesmas (p.132);
Eficaz	3	no que se refere às metas quanto à aprendizagem e recuperação contínua (p.04); quanto a como devem ser as ações do coordenador pedagógico (p. 104);
Rendimento	1	no conteúdo da disciplina de ciências (p.100);
Execução	2	como atribuição do professor coordenador pedagógico proporcionar ações pedagógicas para a execução das propostas que melhorem o "desempenho" (p. 104); sobre os trabalhos que deverão ser realizados quanto à Sala de Leitura observando determinados critérios (p.116).
Total	165	Número total de termos associados.

Fonte: a autora.

Foi constatada a presença de treze (13) diferentes termos ligados à ideologia de mercado, distribuídos em cento e sessenta e cinco (165) vezes e repetições, espalhados pelas cento e trinta e oito (138) páginas de PPP analisado.

Os termos e expressões mais recorrentes foram: **gestão** incidindo cinquenta (50) vezes; seguida por **qualidade**, aparecendo vinte e cinco (25) vezes; seguidos por **estratégia**, a qual aparece pelo menos trinta (30) vezes e então **recursos**, aparecendo pelo menos quinze (15) vezes.

Isso mostra a ideologia do mercado se manifestando pelo menos uma vez, em cada página do documento.

Assim segue-se a análise dos termos para a escola humanitária:

QUADRO 30 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA DA E.E.E.F.M. DR. HERCULANO PIMENTEL

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Herculano Pimentel		
Termos e expressões ligados à educação humanitária emancipatória	Incidência	Contexto
Conscientização	3	a comunidade escolar sobre a limpeza e manutenção desta

		na escola (p.103); quanto ao respeito aos trabalhos expostos de outros colegas (educandos) e preservação do patrimônio (p. 131);
Responsabilidades	7	nos planos de curso das disciplinas (p.67), o que se espera do diretor quanto a suas atribuições (p.103); sobre o trabalho a ser desenvolvido na secretaria da escola (p. 104); tema de reuniões de HTPCs (p.106, 105);
Diversidade	7	nos planos de curso das disciplinas, sendo mais de uma vez na disciplina Língua Portuguesa (p.28, 64, 67, 88, 102);
Autonomia	6	como um dos objetivos para o aluno (p.05); plano de curso para a disciplina de Filosofia, no Ensino Médio (p.91); sobre os trabalhos realizados na secretaria (p.104); autonomia de professores e pedagogia da autonomia, como tema para HTPCs (p.111, 112);
Participação	4	dentre as ações destaca-se motivar professores a participar de capacitações, cursos e oficinas (p.05); no planos de curso da disciplina de Filosofia no Ensino Médio sobre participação política (p.91); nas funções do programa Escola da Família em promover a participação dos educandos e comunidade (p.116); na cartilha ética de recomendações para o professor quanto a desenvolver projetos e envolver o diretor e coordenador para participar (p.132);
Comunidade	13	na contextualização social da escola (p. 03); sobre os serviços disponíveis na mesma (p. 04); sobre as funções do programa “Escola da Família” (p.04); no plano de curso das disciplinas (p.74, 78, 79); nas atribuições do núcleo de direção como articulador desta com os personagens do universo escolar (p. 103); também no papel deste e da comunidade na construção da gestão democrática (p. 103); nos objetivos do núcleo de direção e o estabelecimento de um clima cooperativo entre a mesma e a escola (p.103); tema de reunião de HTPCs, "uma escola pode ser uma comunidade" (p. 114); nos objetivos dos projetos curriculares, promover o envolvimento e a participação (p.116);
Crítico	3	como objetivo a formação de cidadãos críticos (p.04); no plano de curso para o Ensino Médio nesse mesmo sentido (p.05); plano de curso em Língua Portuguesa, no desenvolvimento de um "olhar crítico" sobre a realidade (p.26);
Convivência	4	nas normas de conduta escolar (p.01); na cartilha ética para o corpo docente, sobre a relação com educandos e tornar conhecidas as normas de convivência (p.131); no tópico das normas de conduta escolar (p.133);
Cidadania	8	dentre os objetivos de curso para o ensino fundamental, desenvolver competências para o exercício da mesma (p.05); no plano de curso da Língua Portuguesa para o ensino fundamental (p.05); plano de curso da disciplina de

		História e como conteúdo da mesma (p.42, 45, 90, 92); plano de curso da disciplina de Ciências e como conteúdo da mesma (p.67).
TOTAL	55	Número total de termos associados.

Fonte: a autora.

É possível destacar pelo menos nove (9) unidades de sentido para essa categoria, as quais aparecem espalhadas e repetidas por pelo menos cinquenta e cinco (55) vezes no decorrer do texto, lembrando que este PPP possui cento e trinta e oito (138) páginas.

Destacando as mais recorrentes: **comunidade**, é a mais reincidente da parte analisada, aparecendo treze (13) vezes; **cidadania** vai aparecer pelo menos (8); **diversidade e responsabilidades** incidindo em pelo menos sete (7) vezes cada.

Com relação aos princípios ético-filosóficos orientadores dessa escola, é possível identificar uma preconização, em se estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento qualitativo das relações humanas, atrelado ao ato educativo, apontado no que a escola define como objetivo geral:

Elevar a qualidade de ensino, proporcionando aos educandos, professores e funcionários a realização de um processo de ensino e aprendizagem em um ambiente prazeroso, primando pelo respeito mútuo, compreensão e gosto pelo ensino e realizando um trabalho coletivo para a formação de verdadeiros cidadãos críticos (Proposta Pedagógica da E.E.E.F.M. Dr. Herculano Pimentel, 2011, p.4).

Seguindo as orientações apontadas na proposta pedagógica estadual, o PPP mostra que a escola vai estabelecer os objetivos para o ensino fundamental, embasando-se no desenvolvimento das habilidades e competências, na preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, isso como objetivos direcionados ao ensino médio.

E para o ensino fundamental, determina um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos primeiros ciclos do ensino fundamental, além da “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Proposta Pedagógica da E.E. Herculano Pimentel, 2011, p.5).

Como Plano de Ensino das disciplinas, consta apenas o conteúdo programático de cada uma delas, organizado de acordo com o material didático fornecido anteriormente mencionado (Caderno do Professor). De forma que, não há especificações dos objetivos e concepção da Educação Física por esta escola, supondo ser a mesma descrita pela proposta curricular estadual.

5.2.7 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Tomé Teixeira

A diretora desta escola concedeu uma cópia parcial do PPP datado para 2012, o que foi providenciado pela secretária da escola, sendo que a parte analisada contém quatro páginas organizadas nos seguintes tópicos:

QUADRO 31 - ESTRUTURA TEXTUAL DO PPP DA E.E.E.F.M. PROF. TOMÉ TEIXEIRA (ADAPTADO DO SUMÁRIO DO DOCUMENTO)

1.	Introdução
2.	Visão do futuro
3.	Missão
4.	Proposta
5.	Valores
6.	Objetivos
7.	Metas
8.	Ações

Fonte: a autora.

A análise desse PPP foi feita parcialmente, somente a partir da cópia parcial fornecida, por isso não é possível afirmar que não contém as matrizes das disciplinas ou verificar o que contém. No entanto, em consulta local, foi possível observar a ausência de um plano de trabalho para o AEE.

No que se refere à avaliação foi possível destacar:

QUADRO 32 - AC SOBRE UNIDADE DE SENTIDO AVALIAÇÃO DA E.E.E.F.M. PROF. TOMÉ TEIXEIRA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Tomé Teixeira				
Unidad es de sentido	Incidênc ia	Termos associados (subunidades de sentido)	Incidênc ia	Contexto
Avaliaç ão	3	Acompanhame nto	1	sobre a necessidade de "implantação" de um sistema de avaliação contínuo (p.04);
		Autoavaliação	1	sobre o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica a partir da análise situacional;
		Contínua	2	sobre avaliação pedagógica (p.03,04);
		Processo	1	sobre avaliação pedagógica, visando detectar dificuldades dos educandos (p.03);
		Sistema	1	sobre a necessidade de "implantação" de um sistema de avaliação contínuo (p.04);

	TOTAL	6	Número total de termos associados à avaliação.
--	--------------	----------	---

Fonte: a autora.

De acordo com a técnica proposta da AC, destaca-se que a palavra **avaliação** aparece três (3) vezes distribuídas entre as quatro (4) páginas concedidas como cópia parcial do PPP dessa escola, sugerindo assim, uma média de menos de uma vez por página, de maneira que também foi possível extrair quatro (4) subunidades de sentido.

Contínua é o termo mais associado à avaliação nas partes analisadas, aparecendo pelo menos duas vezes associada à avaliação. É possível destacar também que, “verificar sistematicamente o efetivo progresso do aluno e utilizar esses dados para tornar as práticas educativas mais efetivas” (Proposta Pedagógica da E.E. Tomé Teixeira, 2012, p.1) se encontra já nos primeiros parágrafos introdutórios da proposta e dentre as metas elencadas pela escola.

Nesse sentido, a primeira meta consiste em: “adoção de um processo de avaliação contínua, para que sejam detectadas, o mais cedo possível, as dificuldades dos educandos” (Proposta Pedagógica da E.E. Prof. Tomé Teixeira, 2012, p.3) o que sugere uma visão diagnóstica da avaliação num primeiro momento.

Destaca-se ainda dentre as metas, o objetivo de “aumentar em 10% a taxa de aprovação em disciplinas críticas” (Proposta Pedagógica da E.E. Tomé Teixeira, 2012, p.1), sem que esteja especificado o que significa críticas.

Também fica explícito que a elaboração da proposta pedagógica e suas reformulações necessárias serão realizadas embasadas na autoavaliação, como análise situacional de dados obtidos nas avaliações de desempenho em larga escala, as já citadas SARESP e Prova Brasil.

Quanto à inclusão, destaca-se os seguintes aspectos:

QUADRO 33 - AC DA UNIDADE DE SENTIDO INCLUSÃO DA E.E.E.F.M. PROF. TOMÉ TEIXEIRA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tomé Teixeira				
Unidad e de sentido	Incidência	Termos associados	Incidência	Contexto
Inclusão	0	Não consta	0	não consta
AEE		Não consta	0	não consta
		TOTAL	0	Número total de termos associados à inclusão.

Fonte: a autora.

Com relação à inclusão não foi possível localizar na parte analisada algo em específico relacionado à inserção dos educandos com deficiência, nem mesmo ao Atendimento Educacional Especializado, bem como, na maior parte dos PPPs analisados.

No entanto, de acordo com as informações concedidas pela professora coordenadora do Atendimento Educacional Especializado, há nessa unidade escolar um aluno com deficiência intelectual, o qual foi encaminhado para a sala de recursos que funciona na outra escola, mas esse não compareceu.

Na planilha fornecida pela mesma professora consta ainda que há um aluno com deficiência motora, o qual dispensa o cuidador e esta escola é a que se configura menos adaptada ergonomicamente em relação a deficiência motora.

Quanto aos termos ligados à cultura empresarial, pôde-se evidenciar o seguinte:

QUADRO 34 - AC REFERENTE A TERMOS E EXPRESSÕES LIGADOS À CULTURA EMPRESARIAL E À IDEOLOGIA DO MERCADO DA E.E.E.F.M. PROF. TOMÉ TEIXEIRA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Tomé Teixeira		
Termos e expressões ligados ao vocabulário empresarial	Incidência	Contexto
Aperfeiçoamento	1	sobre o que se espera do aluno do Ensino Médio a partir do ensino oferecido, que este seja capaz de absorver "novos preparos" e "aperfeiçoamento" (p.03);
Colaboradores	1	para se referir aos funcionários (p.02);
Controle Das Ações	1	expresso na intenção de se desenvolver um "modelo de gestão" que contemple esse como um dos princípios (p.01);
Efetividade/Efetivo	1	expressada na intenção de se desenvolver um "modelo de gestão" que contemple esse como um dos princípios (p.01); da necessidade de se verificar o progresso do aluno e se esse é efetivo (p.01), bem como tornar mais efetivas as "práticas educativas" (p.01);
Eficácia/ Eficaz	1	expressada na intenção de se desenvolver um "modelo de gestão" que contemple esse como um dos princípios (p.01); expressada na preocupação com a realização dos trabalho (p.02);
Eficiência	1	expressada na intenção de se desenvolver um "modelo de gestão" que contemple esse como um dos princípios (p.01);
Equipe	3	para se referir aos funcionários (p.02); para se referir à intenção de desenvolvimento de trabalhos em grupo ou coletivos (p.02);
Estratégias	1	sobre a necessidade de se utilizar métodos e estratégias de ensino "inovadoras" (p.04);
Flexível/Flexibilid	2	sobre o que se espera da postura dos educandos no Ensino

ade		Médio para adquirir novo preparos e "aperfeiçoamentos" (p.03); característica que se espera que o aluno adquira no Ensino Médio (p.03);
Gestão	4	na apresentação da proposta é expresso que a mesma se embasa nos princípios da gestão democrática (três vezes nessa mesma página) (p.01); a gestão democrática como forma de atingir a educação como prática social transformadora (p.02);
Implementação	1	sobre o programa de recuperação contínua (p.03);
Inovador/Inovação	4	sobre o ensino que se pretende oferecer (p.02); como um dos valores da escola, destacado no tópico "Valores" (p.02); sobre as metas quanto a estratégias e métodos de ensino (p.04); sobre a atuação do professor auxiliar nos casos de dificuldades (p.04);
Metas	1	direcionamentos para as ações da escola (p.03);
Otimizar	2	quanto ao tempo que o aluno permanece na unidade escolar (p.01); idem e acrescentando-se as atividades (p.04);
Padrão De Qualidade	1	preocupação expressada quanto ao ensino oferecido (p.01);
Qualidade	2	objetivo, quanto ao "atendimento" (termo utilizado no documento) oferecido pela escola (p.02); referente ao ensino (p.2);
Recursos	1	referindo-se ao planejamento, para melhor utilizá-los (p.01);
Responsabilidade Social	1	como objetivo, a execução de um trabalho responsavelmente social (p.02);
Serviços	1	para se referir ao que é oferecido pela escola (p.02).
Total	30	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Apesar das poucas páginas do objeto de pesquisa acessado nesse PPP foi possível identificar o aparecimento de dezenove (19) termos e expressões ligados à cultura empresarial, espalhado pelo menos trinta (30) vezes em apenas quatro (4) páginas. Desses destacam-se como recorrentes: **gestão** e **inovador**, aparecendo quatro (4) vezes cada; **equipe** incidindo três (11) vezes, finalizando com **otimizar** e **qualidade** as quais aparecem duas (2) vezes.

Dentre valores, no documento está expresso como base do modelo a ser adotado a “**eficiência, efetividade, eficácia e equidade**” (Proposta Pedagógica da E.E. Tomé Teixeira, 2012, p.1).

Ou seja, a predominância de termos de cunho corporativo é evidente. Por mais que se diga que na forma como se encontram expressados nesse documento, não caracterizam aspectos negativos, entende-se que isso vai depender muito do enquadramento dado pela própria escola em sua dinâmica diária. Relembrando que o termo deficiência por muito tempo foi considerado antônimo de eficiência, evidenciando apenas uma das possibilidades de distorção que cada um desses termos carrega.

Seguindo para a análise dos termos entendidos a colaborar para uma escola humanitária:

QUADRO 35 - AC REFERENTE ÀS UNIDADES DE SENTIDO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA DA E.E.E.F.M. PROF. TOMÉ TEIXEIRA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Tomé Teixeira		
Termos e expressões ligados à educação humanitária emancipatória	Incidência	Contexto
Autonomia	2	sobre o que se espera do aluno do Ensino Médio a partir do ensino oferecido (p.03); idem quanto ao Ensino Médio (p.03);
Cidadania	3	dentre os objetivos da escola, levar ao aluno as condições necessárias ao exercício da cidadania (p.03); idem para o Ensino Médio (p.03); a ênfase na preparação para o trabalho e cidadania para o Ensino Médio (p.03);
Compreensão Da Realidade	1	dentre os objetivos da escola, sobre deveres da Educação Básica oferecer condições para (p.03);
Comunidade	3	na apresentação do PPP, quanto à necessidade de envolvimento de toda comunidade escolar, como um dos princípios da gestão democrática, (p.01); sobre a preocupação com a realização dos trabalhos oferecidos à mesma (p.02);
Consciente	1	sobre o que se espera que o aluno se torne através do ensino oferecido (p.02);
Convivência	1	sobre os princípios que devem ser observados, a ética do coletivo (p.02);
Críticos	4	sobre o que se espera que o aluno se torne através do ensino oferecido (p.02); sobre o que se espera do aluno do Ensino Médio a partir do ensino oferecido, o desenvolvimento do pensamento crítico (p.03); idem, só que expresso dentre as metas (p.03);
Diversidade	1	quanto às demandas na justificativa do programa de recuperação contínua e a utilização do professor auxiliar de classe (p.03);
Equidade	1	expressa na intenção de se desenvolver um "modelo de gestão" que contemple esse como um dos princípios (p.01);
Garantir Condição	1	que favoreçam a permanência na escola (p.01);
Participação	3	como um dos princípios da gestão democrática, na apresentação do PPP, quanto à necessidade de envolvimento de toda comunidade escolar (p.01); como um dos valores da escola (p.2)
Transformação	1	é expressada a visão de educação como prática social transformadora na seção "Proposta" (p.02).
TOTAL	23	Total de termos associados.

Fonte: a autora.

Foi possível evidenciar treze (13) diferentes unidades de sentido para essa categoria de análise, distribuídas nas quatro (4) páginas por vinte e três (23) vezes. Assim, destaca-se as mais frequentes: **críticos**, aparecendo por quatro (4) vezes; **participação, comunidade e cidadania** por três (3) vezes e **responsabilidades coletivas** incidindo pelo menos oito (8) vezes.

Sobre os princípios norteadores da escola é válido destacar a seguinte frase: “A escola que queremos é a que trabalha a Educação como prática social transformadora...” (Proposta Pedagógica da E.E. Tomé Teixeira, 2012, p.2), o que vai nos sugerir uma intenção de se desenvolver uma visão estendida do ato pedagógico, como sugere Soares et al. (1992) e fica implícito na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2010), quando dá ênfase na instrumentalização dos educandos com vistas não só na integração ao mundo do trabalho mas a convivência também.

A análise de apenas parte do PPP não possibilitou observar se nesse documento continha ou não as ementas das disciplinas, tão pouco a concepção destas por parte da comunidade escolar em questão.

5.3 CONCLUSÕES PRELIMINARES A PARTIR DAS ANÁLISES DAS PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

As Análises de Conteúdos quantitativa e qualitativa, sobre o que se definiu como unidades de sentido possibilitaram as seguintes constatações:

- a primeira constatação é a impregnação no âmbito escolar, dos termos e princípios ligados à lógica do mercado, neoliberal e capitalista (busca da melhora do rendimento, do desempenho e a isso se atrela a avaliação a mecanismo excludente), já que a incidência de unidades de sentido relacionadas ao mundo empresarial supera a daquelas unidades consideradas a corroborar para uma escola humanitária na maioria dos PPPs.

Em pelo menos cinco (5) dos sete (7) PPPs analisados é possível evidenciar um maior número de tipos de unidades de sentido ligadas ao mundo empresarial, e quanto à frequência, o número de aparecimento dessas unidades superam o aparecimento de unidades de sentido para a educação humanitária em quatro (4) dos sete (7) documentos analisados.

Lembrando que ideologia é um conceito formulado por Marx, segundo Orlandi (1994), tratando-se de um imaginário, uma elaboração intelectual, um arcabouço de valores, que intermedia a relação do homem com o mundo e é incorporada pelo senso comum.

De acordo com Orlandi (1994) e vários teóricos marxistas, o principal mecanismo de incorporação da ideologia é a inculcação.

Segundo Ferreira (2008, p.471), inculcar significa: “apontar, citar, recomendar, demonstrar, repetir várias vezes, gravar no espírito, (grifo nosso) propor, indicar, aconselhar, gravar, fixar”.

A formação ideológica opera nas três estruturas definidas pela psicanálise: inconsciente – impulsos, recordações e comportamentos que escapam à consciência ou à vontade consciente – subconsciente – mesmos elementos anteriores, mas que podem vir ao consciente através da vontade – e consciente – tudo aquilo possível de se estabelecer relações através de outras estruturas cognitivas (identificação, classificação, reconhecimento, associação, diferenciação, compensação) e afetivas (aceitação, rejeição, adesão, desprezo, empatia, empáfia, projeção).

Ou seja, uma elaboração intelectual que traga um recorte da realidade segundo determinados princípios que favorecem a uma determinada organização social, repetida e reforçada nas mais diversas situações e formas possíveis e imagináveis, edificando e se constituindo em relações de poder que vão se estabelecendo nas interações sociais, desde o núcleo familiar até as organizações e instituições sociais de maior abrangência, são constituídas pelas mais diversas formas de inculcação.

E a melhor forma de operacionalizar a inculcação é favorecer a apropriação acrítica do que quer que seja.

Implicada nessa mesma questão é pertinente citar a discussão realizada por Fonseca (2003), sobre a diferença entre Plano de Gestão e Projeto Político-pedagógico, os quais normalmente são tratados como sinônimos.

Essa autora distingue em duas concepções para o mesmo documento e cada concepção está ligada a uma visão ou projeto de Educação, sendo, de acordo com esta, antagônicos.

Uma das visões parte de um paradigma de aspecto mais gerencial e corporativista, o qual aparece proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estando lá referido como Plano de Gestão Escolar (grifo nosso). Nessa ótica, preconiza-se um gerenciamento racional e econômico de recursos independentemente de como se deve compor e instituir o plano pedagógico. Assim, o estabelecimento das metas ocorre geralmente a partir de parâmetros externos, ações que podem vir isoladas, sempre com o objetivo de obter o melhor resultado com os menores custos.

Esta visão traz ainda implicações quanto ao que se concebe como resultado, desempenho, qualidade, de forma que esses fatores são sempre considerados a partir de um ponto de vista quantitativo. Um dos reflexos dessa visão na escola é o diretor passar mais tempo gerenciando a captação de recursos (APMs, PDDEs etc.) e desviar sua atenção de problemas estruturais na educação como um processo e concepção e projeto de escola.

A outra visão de educação, de caráter democrático, que confere ao documento o nome de Projeto Político-pedagógico, segundo Fonseca (2003), procura viabilizar e favorecer a participação na construção da autonomia na escola não só quanto aos recursos. Esta visão preconiza que o documento citado, em primeiro lugar, seja uma construção coletiva e formativa antes de qualquer coisa, com o objetivo de se buscar a melhor forma de se proporcionar aprendizagem, inclusive proporcionando à comunidade a oportunidade de perceber e pensar sobre seus problemas.

Fixando isso como objetivo, a concepção de “gerenciamento de recursos” fica relativa ao que se mostra necessário para o alcance do objetivo e não aos parâmetros, exemplos e modelos externos.

Dessa forma, é possível evidenciar contradições na elaboração desses PPPs, as quais acredita-se que se devem tanto aos processos de inculcação, característicos no sistema em que se encontram inseridos, bem como à tendência a incorporação acrítica de termos que vêm associados à propaganda de “metodologias inovadoras” (grifo nosso) e de discurso eficaz, na busca pela melhora da qualidade na educação.

Uma das contradições que podem ser evidenciadas é o princípio da autonomia, contido no PPP e a Proposta Curricular Estadual, de forma que o material pedagógico fornecido à escola e aos professores, não só define o que o professor deve ensinar, como para quê ensinar e como ensinar, já que os planos de aula vêm todos prontos, configurados como situações de ensino e de avaliação, no material didático chamado “Caderno do Professor”, bem como, o “Caderno do Aluno”.

São apostilas que direcionam o trabalho detalhadamente. Se isso, por um lado facilita a vida do professor que tem jornada tripla, no sentido de trazer as aulas e situações de aprendizagem prontas, por outro lado, fere sua autonomia, desestimula a capacidade de pesquisar e relacionar o conhecimento buscado com a realidade da demanda, restringindo seu esforço e capacidade em relacionar o que está no caderno com a realidade da escola e turma encontrada, o que nem sempre é de fato possível.

Para um caráter verdadeiramente democrático, esse material deveria ser opção, uma fonte de consulta para o professor e não definir necessariamente tudo que ele deve fazer e essa definição está atrelada às avaliações em larga escala, pois esse material é confeccionado de acordo com o que vai ser exigido por elas.

Ou seja, ao invés de se repensar a organização da jornada, de forma que o professor possa por si procurar conteúdos, formação e fazer exercício de reflexão ao comparar várias formas de se apresentar o mesmo conteúdo, oferece-se todo o receituário, e o professor passa ao status de executor cada vez mais.

Evidenciando ainda o quanto a escola se encontra, de maneira geral, impregnada de pressupostos neoliberais, em um dos Projetos Político-pedagógicos analisados, foi possível deparar com o estabelecimento de metas quantitativas, em praticamente todos os objetivos da escola, especificando percentualmente a quota a ser atingida.

Linguagem e procedimento próprio do mundo corporativo, e esse tipo de procedimento nasceu da lógica de prover e prever o lucro, e isso, significa excedente.

Dessa maneira, entende-se estar diante de um projeto para a educação que pode até ultrapassar a formação de analfabetos funcionais, mas atém-se a formação de indivíduos despolitizados e acríticos, sem capacidade para se apropriar da realidade com, e através do exercício da autonomia, da ética, do senso coletivo e da participação, e sim apenas com competências e habilidades suficientes para se inserir no quadro preestabelecido do mercado de trabalho, com capacidade de flexibilidade para as eventuais mudanças as quais estarão sujeitos.

Sforni e Vieira (2008), assim como Gentili (1999), afirmam que os objetivos educacionais propostos nos documentos oficiais, na verdade atendem as exigências impostas pela nova organização dos processos produtivos na sociedade capitalista contemporânea – o que ambos chamam de sistema de acumulação flexível.

De acordo com eles, isso fica evidente no trecho dos PCNs para o ensino médio em que está expressado que o jovem de hoje deve ser “[...] preparado para lidar com novas tecnologias, capaz de responder (grifo nosso) a novos ritmos e processos” (Brasil, 1997, p. 34-35). Nesse sentido, o termo “responder” fica evidenciado como conformar-se ou adaptar-se e não apropriar-se criticamente sobre o que esses “novos ritmos” implicam na vida em sociedade, isso, ao invés de questioná-los e se for necessário, transformá-los.

A outra constatação possível, a partir da AC dos PPPs é a invisibilização do aluno com deficiência nas intenções de ações, bem como na invisibilização ou desconhecimento do que compete à escola quanto ao processo de inclusão na maior parte desses documentos.

Relembrando que de acordo com a LDBN 9.394/96:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (grifo nosso) (BRASIL/LDBN 9.394/96, Seção V, Capítulo V, Título II, 1996).

Art. 4º. O dever do Estado com a Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente (grifo nosso) na rede regular de ensino (BRASIL/LDBN 9.394/96, Seção V, Capítulo V, 1996).

Relembrando ainda a Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento (grifo nosso) aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade (BRASIL, 2001, p.1).

Por fim, relembrando também que, de acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, (grifo nosso) envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.2).

Foi ressentido nos PPPs analisados, tanto os espaços para o desenvolvimento de ações para a sensibilização, reflexão e discussão pela comunidade escolar, quanto a intenção de ações diretas para a inclusão e isso, apesar de se ter a informação de que em todas as escolas se encontram matriculados educandos com deficiências.

Ou seja, pôde-se notar pouco de fomentação ainda de espaços e oportunidades para se trabalhar a aceitação desses educandos numa perspectiva diferente da de pena ou dó. Diante disso lembramos o que diz Cruz (2005, p.20);

No que tange à problemática da inclusão, é mister que a escola como um todo, na condição de um sistema mais amplo, se debruce sobre este tema. Isso significa dizer que desde a servente e o zelador até a associação de pais e mestres e funcionários e a direção da escola, todos têm que estar mobilizados quanto à oferta desse atendimento educacional específico, que a propósito deve ser objetivamente contemplado no projeto pedagógico elaborado pela escola (CRUZ, 2005, p.20).

Em relação à adaptação das estruturas arquitetônicas das escolas para receber educandos com deficiência, foi possível constatar que, no caso da deficiência motora, boa parte das instituições oferecem hoje um nível de acessibilidade razoável, possuindo rampas de acesso às principais dependências passíveis de serem frequentadas pelos educandos, bem como, em algumas escolas nos foi possível identificar também passarelas em relevo que servem de orientação para educandos com deficiência visual.

Mas, no que se refere ao acesso a quadra de esportes para as aulas de Educação Física, somente em duas delas seria possível um cadeirante chegar sem auxílio de ninguém (auxílio aqui se entende como o carregar a cadeira e o aluno necessariamente, e não somente empurrar a cadeira) ou o deficiente visual ter alguma referência para se locomover sozinho até ela.

De qualquer maneira, a superação das barreiras ergonômicas e estruturais, a construção de rampas de acesso e instalação de passarelas, mobiliário, material e equipamentos adaptados precisam vir acompanhados de sentidos para sua utilização por parte dos educandos.

Um dado da pesquisa que vale a pena ressaltar e repetir, dentro dessa questão, é o fato de que a escola que apresenta no PPP o plano de atendimento educacional especializado o menciona de maneira mais genérica, sem especificar o tempo, os dias e a forma como se dá esse atendimento, se há contato da professora especialista com os outros professores e em que momento e de que forma se dá esse contato. E a escola que possui a sala de recursos multifuncional não a menciona em seu PPP.

Assim evidencia-se barreiras ao processo de inclusão as quais só poderão ser derrubadas num esforço coletivo, que parte da sensibilização, discussão e reflexão sobre a vida escolar, o sentido da escola e do projeto de educação em questão. De forma que, uma ideologia que se sustente a partir da ideia de acúmulo, lucro, competição predatória,

darwinismo social mascarado de individualismo não tem como acomodar um processo inclusivo efetivo.

5.4 OS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a coleta dos Planos de Ensino, foi feito primeiramente um contato por e-mail, no qual apenas os 3 (três) professores responderam, em seguida, quando se procedeu às visitas nas escolas para a obtenção dos projetos foi solicitado também o plano do professor quando este se encontrava na escola, de modo que em alguns casos pediam para passar depois e ao retornar na escola alegavam que tinham esquecido ou que estaria em lugar de difícil acesso naquele momento e casos em que os professores eram substitutos dos efetivos em afastamento ou licença.

Foram reunidos para análise um total de doze (12) Planos de Ensino – PE – de três (3) professores de Educação Física, de forma que, oito (8) desses planos são de uma mesma professora, a qual trabalha com todas as turmas, da 5ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio de determinada escola.

Essa professora forneceu os PE's das seguintes turmas: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio.

Os outros quatro (4) correspondem a dois (2) PE's por professor, sendo um para o ensino médio e um para os anos finais do ensino fundamental de cada professor.

A segunda professora forneceu um PE da 5ª série do ensino fundamental e um PE da 1ª série do ensino médio.

E o terceiro professor forneceu um plano bimestral para o 6º ano²⁵ do ensino fundamental um plano bimestral para a 2ª série do ensino médio.

De acordo com Campos (2011), o professor de Educação Física ao adentrar a escola deve respeitar os princípios básicos da ordem educativa e administrativa para que o ensino se processe de forma racional e contextualizada, procurando atender a demanda do aluno e de sua comunidade escolar. Para tanto, seu planejamento deve ser integrado ao Projeto Político-pedagógico da escola. Esse documento já permite ao professor uma avaliação diagnóstica preliminar do contexto o qual vai atuar no ano letivo.

Planejamento é, de acordo com Turra et al. (1986, p.13), “uma previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins” e Luckesi

²⁵ A diferenciação na terminologia ano e série se dá de acordo com o que está expresso nos documentos.

(2011, p.17) alerta que “sem ações pedagógicas planejadas [na conotação de planejadas] não há avaliação da aprendizagem”.

Para se elaborar o plano de ensino, Campos (2011) afirma que é necessário ter conhecimento do planejamento escolar expresso no Projeto Político-pedagógico da escola, bem como dos projetos contidos nele; conhecer e analisar criticamente os planos e programas oficiais dos organismos que gerenciam a Educação naquele local (nesse caso Proposta Curricular Estadual e PCNs de Educação Física); fazer um diagnóstico da realidade da escola, observando a localização geográfica, as condições sociais da comunidade, disponibilidade de recursos para as aulas.

- a avaliação através da evidenciação dos critérios e instrumentos a serem utilizados.

Isso, no sentido de identificar indícios e elementos que corroborem para a educação humanitária, de maneira que a inclusão esteja contemplada e daqueles que estejam mais ligados aos pressupostos neoliberais.

Para facilitar a análise designar-se-á as letras A, B e C para diferenciar os professores e seus planos correspondentes. A professora que forneceu os oito (8) planos de ensino será denominada como professora A. Ela enviou os planos correspondentes ao ano de 2013, sendo esses elaborados para o ano todo de acordo com a série/ano.

A professora que forneceu (2) dois planos será referida como professora B, sendo um Plano de Ensino do fundamental, destinado a 5ª série e outro para a 1ª série do ensino médio.

Já o professor que forneceu os planos bimestrais referentes ao 6º ano do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio será referido pela letra C.

Nos PE da professora A, é possível pontuar a consonância com o programa e a organização estabelecida, tanto no documento da proposta curricular estadual quanto no material didático Caderno do Professor, no que se refere ao conteúdo e procedimentos. Quanto à avaliação, é válido destacar:

“A avaliação será realizada através da participação dos educandos nas atividades, observação no avanço dentro do processo de ensino e aprendizagem, a organização para o trabalho cooperativo e o respeito aos materiais, as regras, ao professor e aos colegas. Além da resolução de tarefas, trabalhos e prova diagnóstica” (Plano de Ensino, professora A, 2013, p.2).

Assim, a professora segue repetindo os mesmos procedimentos relatados a todas as séries contidas nesse documento, valendo ressaltar que são procedimentos sugeridos na

Proposta Curricular geral estadual, a qual procura dar ênfase a produções coletivas e utilização e exploração de materiais por parte dos educandos (SÃO PAULO, 2010).

O desenvolvimento de atividades coletivas ou trabalhos em grupos, agrupamentos, tem sido uma constante recomendação por parte dos teóricos que defendem a inclusão, dentre os quais pode-se destacar Mantoan (2008) e Sassaki (1998) juntando-se a eles a recomendação expressa por Rosa (2003) em material para formação de professores. Pôde-se então constatar que esta professora considera essas possibilidades para proceder, e que isto pode facilitar a adoção de medidas e ações inclusivas em suas aulas.

Ressente-se da ementa da disciplina, pois quando se elabora a mesma se expressa a concepção que tem da disciplina e como a Educação Física acaba sendo um termo polissêmico mesmo para profissionais da área, é uma reflexão sempre válida, dentro e fora do contexto escolar.

Os objetivos são enquadrados como “habilidades” (destaque nosso) a serem desenvolvidas pelos educandos, nos mesmos termos da Proposta Curricular Estadual, ligados ao conteúdo proposto “[...] identificar e reconhecer regras, diferenças e semelhanças entre as atividades propostas, identificar capacidades físicas etc.[...]” (Plano de Ensino, professora A, 2013, p.2). Nos encaminhamentos metodológicos identificam-se, aulas expositivas, dialogas e práticas.

Dos critérios avaliativos é possível identificar e destacar; “[...] participação [...], organização para o trabalho cooperativo [...], respeito aos materiais, às regras, ao professor e aos colegas, [...] resolução de tarefas [...]” (Plano de Ensino, professora A, 2013, p.2).

Já como instrumento de avaliação é possível identificar; “observação [...], tarefas [...], trabalhos [...] e prova diagnóstica” (Plano de Ensino, professora A, 2013, p.2).

Não há especificação quanto à valoração dos instrumentos nem uma sistematização sobre “o que” e o “como” será observado e registrado, além disso, o que vai diferir as aulas do ensino fundamental e do médio são os conteúdos, enquanto os procedimentos pedagógicos permanecem inalterados no documento.

Analisando os planos de ensino fornecidos pela professora B, sendo um PE destinado a 5ª série do ensino fundamental e outro para a 1ª série do ensino médio, encontrou-se igualmente uma organização anual e a programação dos conteúdos de acordo com a sequência didática operacional oferecida no material “Caderno do Professor” e na Proposta Curricular Estadual geral.

Não há no PE da professora B a ementa da disciplina e assim não há evidências sobre sua concepção de Educação Física como área de saber escolar.

Os objetivos, assim como os da professora A, estão enquadrados como habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos relacionadas ao conteúdo proposto, assim, seguem o que está designado na Proposta Curricular Estadual, variando os eixos de intervenção (jogo, esporte, dança, luta, ginástica e acrescenta-se organismo humano e saúde) em cada bimestre.

Não há menção no que se refere a encaminhamentos metodológicos e nem referentes à avaliação, estando expressos apenas os conteúdos e objetivos, tanto no PE para o ensino fundamental quanto para o médio.

Os PEs fornecidos pelo professor C, correspondem a um bimestre. Os planos são bem detalhados e apresentam a peculiaridade de estarem organizados em tabelas.

Também neste PE não há a menção da ementa de Educação Física, quanto aos objetivos do professor, há uma subclassificação em objetivos gerais e específicos, com desdobramentos mais específicos evidenciando alguns dos critérios avaliativos.

No que se refere à avaliação, evidencia-se a expressão dos critérios: participação, interesse, envolvimento e cooperação para todos os conteúdos em ambas as séries apresentadas e quanto aos instrumentos, expressa-se a quantidade de três, no entanto, é especificado apenas um, a “observação do desempenho” nas palavras do próprio professor. Trabalhos individuais, em duplas e grupos estão nos encaminhamentos metodológicos, classificados como estratégias, mas não estão relacionados na seção de instrumentos avaliativos. Também não há valoração ou peso, nem dos critérios nem quanto ao instrumento referido.

Vale a pena destacar a preocupação deste professor em realizar a avaliação antropométrica dos educandos com o objetivo destes conhecerem mais sobre si e suas condições. Desta maneira, vemos positivamente que o desempenho motor não se encontra em seus critérios de avaliação, mas ressurte-se de especificações quanto à forma de verificação da assimilação do conteúdo proposto.

Veiga (1998) afirma que muitos docentes, no geral, encaram a tarefa de elaborar seus PE's e a participação nas reuniões para planejamento e construção dos PPPs como mera tarefa burocrática exigida pelo sistema.

Campos (2011) afirma que uma parte significativa de professores de Educação Física não planeja suas atividades, não registra os acontecimentos das suas ações docentes e assim também não tem um instrumento claro de avaliação de seu trabalho muito menos *feedback* de

suas ações docentes. O mesmo autor vai pontuar ainda duas hipóteses para a ocorrência disso: uma é o descrédito que a maioria das escolas devota ao professor dessa disciplina, de maneira que, preconceituosamente, muitos gestores e professores de outras áreas não o acham capaz de pensar ou contribuir efetivamente com o processo de ensino de maneira geral e assim os dispensam ou não relevam suas opiniões na elaboração dos PPPs, assim a Educação Física é vista muitas vezes apenas como momento de recreação para as crianças extravasarem sua energia ou adolescentes jogarem bola. Não raro em convocações para reunião de pais, fica a cargo do professor de Educação Física ficar com as crianças na quadra, situação que já foi vivenciada por esta pesquisadora ainda há alguns anos atrás.

Outro fator a que Campos (2011) se refere é certa tendência do professor de Educação Física não se indignar com esse tratamento e não se “rebelar” no sentido de buscar dar consistência a seu trabalho, e a isso Medina (2007) denomina como predisposição ao conformismo, de forma que este afirma que tende-se a assumir posições totalmente descompromissadas com os caminhos que deveríamos tomar e até mesmo construir coletivamente. Isso não apenas pensando num sentido “corporativo” da área em questão, mas quanto ao projeto educacional como um todo também.

Vistas por esse ângulo, as aulas de Educação Física Escolar tendem a se tornar um fim em si mesmas, sem objetivos não há o que se esperar, muito menos o que avaliar.

Por outro lado, pode-se dizer que nos PE's analisados é possível destacar um avanço no que diz respeito à seleção de conteúdos e estabelecimento de objetivos para a área no âmbito escolar.

No estado de São Paulo o professor recebe Planos de Ensino e Planos de Aula, configurados no já citado material didático oferecido (Caderno do Professor). De forma que a proposta vem organizada com os conteúdos distribuídos pelos bimestres para todos os anos, bem como com todos os objetivos de aprendizagem escalonados.

Também é possível encontrar roteiros de procedimentos para a realização de atividades, tais como sugestão dos recursos necessários e informações sobre vários aspectos do conteúdo a ser transmitido, além disso, sugestões de atividades avaliativas as quais também estão no material fornecido ao aluno.

Os aspectos positivos deste material são:

- facilita para o professor obter informações sobre o conteúdo a ser trabalhado
- oferece referenciais teóricos e sugestões de recursos metodológicos para serem utilizados pelo professor na transmissão do conteúdo

- foge um pouco do padrão “livro do aluno com pergunta e do professor com respostas”, o que costuma ser comum aos livros didáticos e as outras disciplinas.

Por outro lado, dependendo também da postura de coordenadores pedagógicos, esse material pode engessar a prática pedagógica desfavorecendo o exercício da autonomia por parte do professor, ou seja, ao invés de se discutir a redução de jornada para que esse possa realizar suas pesquisas para as aulas, se fornece as diretrizes para seus procedimentos pedagógicos já prontos, pensados, escolhidos, discutidos e refletidos por outras pessoas que não o próprio. E então, o diagnóstico que este professor irá fazer da realidade de sua turma, convergirá para que ele adapte o conteúdo expressado lá e não necessariamente substitua por algum elemento que possa estabelecer um melhor vínculo com os educandos, ou ainda, que faça sentido para eles quanto aos resultados pretendidos, lembrando que as avaliações institucionais externas de desempenho são padronizadas e estabelecem cortes horizontais no que se refere à dicotomia “apto e não apto”.

Mas ainda assim compreende-se e considera-se esse material como um avanço na sistematização e organização do trabalho pedagógico na Educação Física Escolar como um todo, mas deveria ser opcional.

Dessa maneira, entende-se que a forma como está organizada a Proposta Curricular tem favorecido para que o professor de Educação Física aliene-se mais do seu trabalho, já que diminui os espaços de reflexão sobre a prática pedagógica e espaços de elaboração, desestimulando a apropriação por parte do professor, dos sentidos do processo educacional e do projeto de educação.

A tendência ideológica que ocasiona isso é a ideologia neoliberal que opera necessariamente pela fragmentação e desarticulação. Isso fica evidenciado a partir do momento em que não se identifica a própria concepção da disciplina na organização das intenções para o trabalho. Outra evidência é a não relação com pressupostos expressados nos PPPs e nem mesmo encaminhamentos metodológicos referentes aos projetos que a escola desenvolve.

Soma-se a isso a dificuldade em se “quantitativizar” (grifo nosso) critérios de cunho atitudinal, para poder oferecer um número, como pede o sistema. Para Zabala (1998) a natureza dos conteúdos atitudinais, bem como seus componentes cognitivos e afetivos, fazem com que seja consideravelmente complexo determinar o grau de aprendizagem de cada aluno. Como avaliar a solidariedade, a tolerância aos diferentes ou as atitudes não sexistas? Como

avaliar a incorporação de hábitos e costumes proporcionados pelas vivências motoras para a vida do aluno?

Sabe-se que tradição escolar deixou de avaliar sistematicamente tais aprendizagens por considerá-las não quantificáveis e sem importância. Na Educação Física, sobretudo recentemente, a observação da participação tem tido um papel importante na avaliação. Entende-se que os professores de Educação Física poderiam ampliar as atitudes (critérios) observadas, procurando analisar outras para além da participação. Como por exemplo, a cooperação entre os educandos e do aluno com o professor, a iniciativa à pesquisa, o respeito entre os meninos e as meninas, ou o respeito ao menos habilidosos, além de outros, mas como transformar isso em menções para o IDEB?

Espera-se que, na avaliação empreendida pela Educação Física, os educandos sejam observados em sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de crescimento coletivo, se envolvendo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate, bem como, uma postura crítica quanto à veiculação das manifestações corporais pelas mídias e seu efeito em suas vidas.

5.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O documento orientador da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva designa que esta, devendo assumir o caráter de Atendimento Educacional Especializado, deve ser integrado à proposta pedagógica da escola regular, embasado no Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Mantoan (2008) afirma, com relação às incertezas e focos de resistência que muitas vezes as escolas costumam apresentar, que o desconhecimento dos documentos orientadores do processo de inclusão e suas recomendações são um dos principais fatores que atravancam o processo de inclusão, pois, desconhecendo esses documentos a escola também desconhece seus direitos em requerer dos órgãos hierarquicamente maiores, os investimentos e serviços necessários à efetivação do processo.

Além disso, desconhecem os princípios das políticas que podem auxiliar a sensibilização e a reflexão da comunidade escolar, os quais deveriam ser abordados nos espaços e oportunidades de avaliação das ações da escola, no seu planejamento, ou seja, no momento de discussão sobre os rumos do Projeto Político-pedagógico.

Isso contribuiria para que o processo de inclusão passasse a ser visto não apenas como uma medida vertical ou até mesmo modismo, como alguns se referem, como são encaradas as “inovações educacionais” pro(im)postas por parte do governo, independente da esfera.

Discutir os princípios norteadores da inclusão permitiria um esclarecimento e uma apropriação maior de seus fundamentos através de uma sensibilização, discussão, rumando para a tomada de consciência, reflexão e só então a formulação de ações, bem como favoreceria que em tempo essas ações se transformassem em atitudes.

As informações sobre o funcionamento do AEE foram coletadas nos sites da Secretaria Municipal de Educação de Itararé-SP, site da Diretoria de Ensino Regional de Itararé-SP e fornecidas pela Professora Coordenadora de Educação Especial da Diretoria de Ensino, Cláudia Bandoni, para a qual foi também apresentado o Termo de Livre Consentimento.

Foi possível constatar que pelo menos dez (10) das dezessete (17) escolas municipais, entre educação infantil e ensino fundamental contam com salas multifuncionais e professores especializados, além de um centro multidisciplinar de atendimento.

Já no que se refere às sete escolas estaduais pesquisadas, possui o atendimento educacional especializado centralizado apenas uma das escolas, estabelecendo a primeira barreira para a utilização dos educandos, que é a dependência de transporte.

A professora relatou que a sala de recurso multifuncional fica localizada na Escola Heitor Guimarães Côrtes, atendendo atualmente doze (12) educandos que moram na zona urbana, diagnosticados como deficientes intelectuais.

A constatação da necessidade do aluno receber o atendimento é feita mediante um relatório preliminar feito a partir de avaliações diagnósticas sobre o rendimento do aluno pelo professor, posteriormente a professora coordenadora especializada aplica testes e questionários ao aluno, para só então se obter um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem, o qual passa a ser atendido nesta sala de recurso.

A professora coordenadora relatou ainda que há outros seis (6) educandos também diagnosticados que hoje não são atendidos por esse serviço, dos quais dois (2) educandos foram encaminhados, mas não compareceram e quatro (4) educandos são residentes na zona rural e dependem de transporte, sendo que ainda não há uma solução para resolver a questão. A professora informou que há a previsão para a implantação de uma sala de recurso multifuncional na zona rural para o ano de 2014.

Com relação aos educandos com deficiência motora, pelo menos dez (10) matriculados na rede estadual, de acordo com a professora, o AEE se configura na presença de um cuidador. Dos dez (10) educandos nessas condições, cinco (5) são atendidos pelo cuidador, que acompanha e auxilia em seus deslocamentos, de forma que os outros cinco (5) dispensam o mesmo atendimento.

Com relação aos casos de deficiência auditiva consta que há apenas um aluno matriculado na rede e este não recebe o atendimento necessário por não haver nesta cidade e na região professor intérprete mesmo com habilitação mínima em LIBRAS exigida pelo sistema estadual.

E quanto aos casos de deficiência visual, há três (3) educandos matriculados nas escolas estaduais, quanto ao AEE, um desses educandos, faz uso de materiais em Braille que estão sendo fornecidos e providenciados pela escola, além de computador próprio com DOS-VOX²⁶, calculadora e celular com mesmos tipos de recursos de áudio, já os outros dois (2) fazem uso de tipos ampliados e lupas como recursos.

Assim, de acordo com a professora coordenadora não há registros de educandos com deficiência múltipla na rede estadual pesquisada.

Quando questionou-se a professora coordenadora sobre se há ou não resistência nas escolas em receber os educandos com deficiência, sob seu ponto de vista, ela pontuou que há um pouco ainda, mas que, em sua interpretação, isso tem diminuído na medida em que a Diretoria de Ensino procura se mostrar presente e dar assistência e orientações sobre as especificidades dos educandos através dos professores especializados.

Pelas análises realizadas com os PPPs e as informações coletadas nos sites e com a professora coordenadora, pôde-se constatar que existe certo descompasso, ao menos discursivo, entre o AEE e o projeto escolar conceitualmente, pois as informações referentes ao funcionamento do AEE e educandos matriculados não parecem ter sido consideradas no momento de se elaborar e discutir os PPPs da maior parte das escolas em questão.

²⁶ Software que reconhece caracteres editados no computador e os transmite na forma de áudio ao Deficiente Visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que e para que se avalia nas aulas de Educação Física nas escolas da rede estadual, nos anos finais e ensino médio no município de Itararé? Qual a ideologia que sustenta as práticas pedagógicas na Educação Física e dos Projetos Político-pedagógicos dessas escolas? Como isso se articula com o grande projeto que se tem para a educação em nível nacional? Essa ideologia tem favorecido a efetivação do processo de inclusão?

Essas foram as questões que passaram a nortear o estudo realizado a partir de reflexões proporcionadas no decorrer do processo da pós-graduação.

A resposta, que dependia das vozes dos sujeitos professores de Educação Física da rede, a quantidade de professores colaboradores não permite afirmar que se tem a visão geral do professor de Itararé-SP, sobre suas concepções e práticas avaliativas. No entanto, a resposta que depende daquilo que estes são orientados a fazer, bem como daquilo que se espera que estes façam em sua prática pedagógica avaliativa, pode-se dizer que obteve-se a resposta e que esta é muito preocupante pelo projeto de escola e de educação a qual se associa.

O que se avalia nas aulas de Educação Física? O rendimento, o desempenho, o movimento ou a aprendizagem?

De acordo com o conteúdo discursivo presente nos PPPs, os objetivos, critérios e instrumentos de avaliação (quando) elencados pelos professores nos documentos evidenciam o desempenho e o rendimento como se esses fossem sinônimos da assimilação da aprendizagem. E a diferença está tanto no caráter quantitativo que os dois primeiros quesitos assumem, enquanto a aprendizagem é processo essencialmente qualitativo.

Como exemplo, um aluno responder numa prova quais alimentos fazem bem ou fazem mal à saúde, não assegura que este mude seus hábitos alimentares apenas porque está escrito na apostila, mesmo acertando na prova. Mas a promoção da tomada de consciência, de várias e diferentes formas pode sensibilizá-lo e ajudá-lo a fazer suas escolhas de maneira mais consciente.

Dessa forma, a concepção de aprendizagem como construção do conhecimento depende de vários fatores e de várias formas de se verificar esses fatores, muitos dos quais não mensuráveis nos testes em larga escala que rotularão a escola como competente e de qualidade.

No desenvolvimento da pesquisa, pôde-se entender que nas últimas décadas a escola brasileira vem passando por diversas transformações, as quais põe em cheque vários de seus aspectos basilares. Dessas transformações configura o lugar central, o desafio da universalização, que propõe uma série de rupturas, provocando situações de contradição e conflitos dogmáticos nesse âmbito.

Nas últimas décadas, a escola tem sido assolada por reformas constantes que tencionam adequá-la às transformações econômicas e sociais atuais, pois, filha privilegiada do iluminismo, foi pensada por um pequeno grupo de intelectuais para garantir às gerações futuras melhores condições de vida e universalizar os conhecimentos e valores da elite e por meio dela, validá-los. Essa condição fez e continua fazendo da instituição educativa um espaço poderoso de exercício da afirmação etnocêntrica, da civilização ocidental, e dos ideais econômicos da burguesia (NEIRA e NUNES, p.16, 2009).

No arcabouço da universalização, a inclusão é a primeira iniciativa operacional para que se consolide, e isso, ao mesmo passo que a escola procura se adequar às exigências sociais que partem do que a área científica econômica entende como necessárias.

Relembrando o estudo de Evangelista e Shiroma (2005) que mostra que o mote do discurso sobre educação, proferido pelas agências internacionais que subsidiam os planos educacionais dos países aos quais emprestam (ou investem), tem mudado da “qualidade total” dos anos noventa, para promoção da igualdade de condições nos últimos tempos, sugere uma roupagem até humanitária, no entanto, Gentili (1998) aponta essa apropriação do discurso humanitário como uma adaptação necessária para se satisfazer a demanda do novo tipo de acumulação que caracteriza o neoliberalismo, a acumulação flexível.

A acumulação flexível exige capacidade de adaptação, tolerância e respeito à diferença ou diversidade e capacidade criativa para inovar em soluções para velhos problemas e questões, inclusive transmuta até mesmo o sentido de “capital”.

Dessa maneira, tem-se montado na escola um dos principais palcos para o conflito entre um discurso humanitário e uma operacionalização das medidas e reformas, de viés corporativo e isso atinge todas as áreas de saber escolar, inclusive a Educação Física.

[...] e a escola está passando por uma revisão administrativa que lembra muito a de metodologias de ação empregada nas ‘empresas’ tais como: avaliação de desempenho, benefício aos professores atrelados ao desempenho de seus educandos, gerentes administrativos

no lugar do diretor e ou o diretor responsável apenas pela questão pedagógica e, por fim, “terceirizações” de alimentação, limpeza, e, o mais grave, terceirização da Educação Física Escolar, dentre outras questões (CAMPOS, 2011, p. 45).

O mesmo autor relata ainda situações de escolas particulares que terceirizam as aulas de Educação Física escolar em clubes recreativos e de treinamento esportivo e academias.

O currículo de Educação Física determinado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, numa intenção de diversificação dos conteúdos a serem abordados pelo professor, quando oferece elementos fundamentais para a prática pedagógica como um receituário, e assim, muitas vezes, não articula o conhecimento eleito para a transmissão, com a realidade da grande maioria das escolas pertencentes ao seu sistema de ensino e desestimula a capacidade do professor em diagnosticar a sua realidade escolar e escolher seus objetivos, conteúdos e meios para alcançá-los.

O professor, ao se deparar com conteúdos determinados, os quais também muitas vezes não tiveram contato em sua trajetória de vida e nem mesmo na sua formação (citando como exemplo o beisebol, a esgrima, o *badminton*, que fazem parte do currículo atualmente), se sente pouco à vontade de trabalhar os mesmos, e com o tipo de jornada que a maioria tem hoje em dia, ao invés de procurar informação e ou formação sobre o assunto, ou vai procurar o auxílio de um profissional especializado para dar essas aulas, sob a alcunha de “demonstrações”, terceirizando sua aula ou ainda vai simplesmente ignorar. Pelo menos com a primeira opção, os educandos têm a oportunidade de vivência, mas...

Campos (2011, p.45) menciona que professores de Educação Física geralmente não estudam, que os mesmos têm dificuldades para planejar suas ações pedagógicas, desconhecem [ou não se apropriam] das discussões epistemológicas, são avessos a registros de suas ações. O mesmo autor também destaca que os professores dessa disciplina costumam ter peculiaridades e qualidades que podem contribuir em muito com o processo de ensino-aprendizagem e que é mais difícil de se visualizar nos outros profissionais no contexto escolar:

[...] É um professor que consegue controlar muitos educandos em situações diversas; quando se predispõe a elaborar um projeto educativo, causa impacto e tem um retorno educativo grande; destaca-se para o posto de vice-diretor escolar [na cidade em que se realizou a pesquisa os mesmos tem se destacado no posto de diretor principal mesmo] e serviços administrativos na área da Educação Física Escolar, principalmente nos órgãos públicos (CAMPOS, 2011, p.45).

No entanto, o autor supracitado entende que o maior problema na distância entre teoria e prática seja a fragmentação da ação pedagógica do professor, de forma que para solucionar seria necessário partir de discussões na “tênue linha” (grifo do autor) que separa os trabalhos acadêmicos e a práxis docente, deixando de dicotomizá-las.

O material didático da SEESP/SP (Caderno do Professor) foi elaborado por especialistas da Educação Física, muitos dos quais têm fomentado as principais discussões epistemológicas na área, no entanto, a implantação vertical desse material configura a divisão do trabalho na educação, onde uns elaboram ou concebem e a outros cabe executar. Por mais que gestores e sistemas pontuem que esse material seja opção, a organização e configuração dos exames em larga escala dão o tom do que se ensina na sala de aula, ou na quadra, como é nosso caso. Ou seja, a coerção disciplinar eufemizada na ideia do estímulo (meritocracia), reforço (organização espacial e estrutural escolar) e punição (estigmatização do que é considerado insuficiente ou desviante).

Outro fator que evidencia a ideologia mercadológica na escola é a precarização e a alienação do trabalho docente que esse paradigma favorece, mostrado alguns aspectos nas constituições dos planos de ensino.

Dentre várias situações e questões que permeiam o exercício docente (formação, inicial e continuada ou em serviço, jornada, salário, status, função social, mediocrização, desvalorização, alienação) isso pode ser exemplificado na análise rápida da seguinte situação;

A rede estadual deste município conta com 3.860 educandos, sendo que desses, 1.750 estão matriculados nas séries finais do ensino fundamental, segmento que a rede estadual divide com a rede municipal pois, esta última conta ainda com três escolas que também possuem séries finais do ensino fundamental também, além disso conta com pelo menos 2.110 educandos matriculados no ensino médio²⁷.

No microuniverso do Município de Itararé, se encontra uma realidade em que o número de educandos matriculados nos anos finais da rede estadual do ensino fundamental e ensino médio e o número de classes para cada segmento permitem inferir que há pelo menos cerca de 30 educandos por turma para o ensino fundamental e 33,4 educandos por turma no ensino médio. Levando em consideração que um professor de Educação Física (e não só ele) que possua a carga completa de aulas (36 horas aula e mais 4 de horas atividades e horas de trabalho pedagógico coletivo chamados HTPCs) possui pelo menos 18 turmas, já que neste segmento, cada turma tem duas aulas de Educação Física por semana em sua grade, pode-se

²⁷ Esses números se referem ao ano de 2013.

inferir que cada professor possui pelo menos 561,6 educandos no ensino fundamental e 601,2 educandos no ensino médio.

O que se configuraria em aula de qualidade num sistema que opera dessa forma? Que opção sobra ao professor além da avaliação padronizada ou de uma verificação mais genérica? Pode-se imaginar assim, qual a carga de trabalho do professor que aplica pelo menos dois tipos de instrumentos de avaliação, some-se a isso as novas demandas (tempo de preparo, pesquisa, reflexão, revisão, reorganização) que requer as situações de aprendizagem para serem inclusivas num mundo “naturalmente” excludente.

Isso se for considerar que este professor só trabalhe na rede estadual, quando não é raro este professor trabalhar na rede municipal, privada ou em alguma outra atividade além da rede pública, em qual o tempo ou período que este professor deverá refletir sobre sua prática, estudar e explorar o conteúdo e as diferentes formas e níveis de aprendizagem presente nas turmas cada vez mais heterogêneas? Em que momento é que este professor deverá buscar “recursos” e as tais “inovações” e ainda procurar desenvolver uma forma mais justa e eficiente de ensino e, conseqüentemente, de avaliação?

Agravando a situação, o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria Estadual de Educação expediu a Portaria nº 11, de 05 de Agosto de 2013, que permite aos professores efetivos e temporários aumentarem sua jornada substituindo colegas em horários distintos aos que já possui, podendo passar de uma carga horária que era no máximo de quarenta (40) horas/aula por semana para sessenta e cinco (65) enfatizando que ao optar por esse tipo de jornada, o professor teria um acréscimo de mil e quatrocentos reais (1.400,00\$) em seu salário procurando assim dispersar a discussão sobre a redução da jornada de trabalho com aluno²⁸.

Ou seja, a precarização que já acontecia no formato de os professores darem aulas em mais de um sistema de ensino ou combinarem com a atividade em algum comércio, tem-se agora a precarização instituída e institucionalizada dentro de um mesmo sistema, não se questionando a respeito do que isso pode significar para os educandos.

Será realmente possível se pensar e elaborar avaliações de caráter formativo nessas circunstâncias?

E essa discussão avança para a constatação – e consternação – mais óbvia: se todos os educandos têm direito a uma avaliação que realmente valorize a aprendizagem e não que a

²⁸ Fonte: site da Secretaria Estadual de Educação – Disponível em <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/enoticia.php?id=231598>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

diffícil, o professor também deveria ter o direito de ter as condições de realizá-las igualmente garantidas ou asseguradas.

Dessa forma, entende-se que as super jornadas ou jornadas triplas; várias turmas para cada professor; turmas numerosas; aulas em várias escolas, contribuem para a despersonalização do processo de ensino e aprendizagem à medida que aligeira e superficializa as interações, relegando as peculiaridades dessas ao atendimento educacional especializado apenas.

Para completar, aliena-se o professor em relação a sua consciência de classe, desarticulando-o já que se subdivide o mesmo na mais diversas formas de classificações, presentes atualmente no sistema estudado.

Na rede estadual de São Paulo, dentro da classe docente tem-se várias categorias denominadas O's, F's, H's, OFA's, estáveis, adaptados, contratados, temporários, eventuais etc., que quanto mais tenta se explicar os critérios de categorização mais confusão se gera.

O processo de inclusão implica necessariamente numa mudança de paradigma *na* e *da* Educação. *Da*, porque diante das novas demandas da população escolar, vai dar novos significados à Educação, além dessa tão batida – inculcada – formação para o mundo do trabalho; e *na*, porque esta mudança perpassa todos os aspectos da mesma; da infraestrutura aos métodos de ensino, das relações e interações sociais aos saberes escolares e a isso inclui-se os objetivos e instrumentos da avaliação. Assim, pode-se afirmar que o processo de inclusão, implica numa mudança axiológica da Educação e não apenas metodológica como muitos insistem em tratar.

Nas pesquisas para a realização deste estudo, foi possível constatar o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, principalmente na divulgação dos números por parte dos órgãos oficiais, e entende-se que isso ocorrera a partir das medidas e ações na perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, compreende-se também que isso não significa que os educandos hoje integrados no sistema regular de ensino estejam de fato sendo escolarizados. Por isso mesmo, quando se fala em mudanças ou adaptações necessárias ao acolhimento e a garantia de escolarização das pessoas com deficiência no âmbito escolar, não dá para acreditar que medidas e mudanças de caráter isolado e pontual, tanto no atendimento, quanto no processo de ensino e aprendizagem, vão garantir que essas crianças sejam realmente escolarizadas e muito menos que o processo tenha a força de melhorar a qualidade na Educação, como seus

principais teóricos também costumam afirmar. Na melhor das hipóteses pode-se considerar como uma fase de transição, mas se não houver rupturas, tende-se a permanecer na transição.

Dessa forma, ações para a capacitação e qualificação de professores no trato das diferenças, desacompanhadas de políticas sérias de valorização (entenda-se aqui, não só a questão da melhora salarial, mas dos processos de formação, seja inicial, em serviço ou continuada, condições físicas, materiais, psicológicas e intelectuais de trabalho, inclusive uma discussão séria sobre a redução de jornada) não terão o efeito desejado propagado nos discursos institucionais; ainda que se considere as ações isoladas melhores que o vácuo deixado, até então, por séculos de descaso com a Educação da população brasileira em geral.

Não se trata de ser pessimista, mas sim de entender que as ações na busca pela inclusão escolar efetiva implica sim na busca pela melhora da qualidade na Educação, mas um conceito de qualidade diferente do propagado pela cultura de mercado, implicando necessariamente num projeto de escola que seja acolhedora e incisiva no combate à desigualdade social, pois são partes de um mesmo processo e projeto, que não devem ser vistos de maneira fragmentada como o cientificismo tende a conformar.

Assim, entende-se também, que o processo de inclusão implica necessariamente em sensibilização como uma das ações fundamentais e essa sensibilização deve ser promovida nos momentos de estudo e concepção dos Projetos Politico-pedagogicos.

O aproveitamento inadequado, superficializado ou acrítico desses espaços não prejudica só o processo de inclusão, mas o processo educacional como um todo, pois seriam esses os espaços para se pensar e repensar a avaliação, metodologias e na identidade que a comunidade deseja constituir para a escola e a influência que esta deseja ter e fazer na comunidade.

Para finalizar, entende-se a necessidade de se aprofundar o levantamento de dados e informações sobre mais aspectos peculiares ao trabalho docente na Educação Física e a inclusão neste município, de maneira a transformá-la em pesquisa-ação, se colocando à disposição para ajudar a diagnosticar a demanda de cada escola estadual e ajudá-las a organizar e sistematizar o AEE, bem como, propondo projetos e temas para discussão sobre o PPP, e articulando essas discussões na formação de professores de Educação Física. Independentemente de isso se atrelar a uma pós-graduação, pois, concordando com Boaventura Souza Santos (1999), a ciência deve ajudar as pessoas nas soluções dos problemas diários, antes de qualquer propósito de mercado, lucro, status ou ostentação, assim, dentre as principais lições aprendidas e apreendidas com o estudo desenvolvido, destaca-se o como

observar a realidade de maneira crítica e como aproximar a ciência da vida cotidiana escolar, independente de isso conferir um título a alguém.

REFERÊNCIAS

BACINZKI, A.V.M. **As Políticas Educacionais Brasileiras e a Influência das Teorias Neoliberais**: Fundantes De Philippe Perrenoud, Jacques Delors E César Coll. 1º Simpósio de Educação e XX Semana de Pedagogia. UNIOESTE – CASCAVEL/PR, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. Disponível em <<http://www.educacao fisica.com.br/biblioteca/educacao-fisica-cultura-e-sociedade.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

BETTI, M. ZULIANI, L. R. **Educação Física escolar**: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, n.1, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. (trad.) Fernando Tomaz (português de Portugal), 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRACHT, V. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.1, p. 53-63, set. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Lei Federal nº 7.853/89 – Dispõe sobre o **apoio aos deficientes e sua integração social**, 1989.

_____. Lei Federal n.º 8.069/90 – Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. **Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias/Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, v.I - Secretaria de Educação Básica – MEC, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física 1º e 2º Ciclos** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física 3º e 4º Ciclos**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria Nacional de Educação Especial, 2008.

_____. MEC/Ministério da Educação e Cultura – INEP/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Ed. Fontoura, 2011.

CAREGNATO, R.C.A. MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo**. In: Revista Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, out-dez, p.679-684, 15(4) 2006.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 6-13, mar. 2002. (Edição especial: Educação Física Adaptada).

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHICON, J.F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CRUZ, G. C. Práticas e Reflexões Pedagógicas no Contexto Da Inclusão Escolar: Contribuições Da Educação Física. In: CHICON, J.F.; RODRIGUES, G.M. (orgs.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. 1. ed. Vitória - ES: EDUFES, 2012, p. 39-60.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005 b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Cruz.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. São Paulo: TPE; Editora Moderna, 2012.

DARIDO, S.C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DELLORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: Novo tópico na agenda global. In: **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v.7, n. 2, p. 97-111, nov. 2005.

FERREIRA, A.B.H. **Míni Aurélio: minidicionário da língua portuguesa**; coord. Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos; 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, M.E.C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FONSECA, M. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: Duas Concepções Antagônicas De Gestão Escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 jan. 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. (trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão, (trad. Raquel Ramalhete). Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAIO, R. Diálogo com a História. In: GAIO, R. MENEGHETTI, R.G.K. (orgs). **Caminhos da Educação Especial**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, p.101-119, jan./mar. 2013.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>>. Acesso em: 02 mar. 2014

GILL, R. Análise do Discurso. In: BAUER, M.W. GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, 4(10), p.118-127, 1992.

GOMES, C. REY, F.L.G. **Inclusão Escolar**: Representações compartilhadas de profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. *Rev. Psicologia, Ciência e Profissão*, n. 27, vol. 3, p.406-417, PUC-Campinas-SP; 2007.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

GONÇALVES, Y. P. Do Discurso à práxis. In: **Quaestio - Revista sobre Educação**, v. 1, n. 1, (maio de 1999) – Sorocaba: UNISO, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JANNUZZI, G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 23, p. 17-28, 1989. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mar. 2013.

LAPLANE, A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. P. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. **Educação básica, empregabilidade e competência**. Revista trabalho e educação. Belo horizonte, nº 3, jan/jul, 1998.

MANTOAN, M. T. E (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARINHO, V. **O que é Educação Física**. Coleção Primeiros Passos, 79. Ed. Brasiliense: São Paulo, 2011.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... "mente"**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, E. ENS, R.T. ANDRADE, D.B.S. MUSSI, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

ONU – **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 29 mai. 2013.

ONU. Resolução n. 48/1996. **Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência**, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E P. Discurso, Imaginário Social E Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

PEDRINELLI V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (org.). **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. rev. ampl. – Barueri: Manole, 2008.

PERRENOUD, F. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REIS, L.G. **Produção de monografia:** da teoria a prática. 2. ed. Brasília: Senac-DF, 2008.

RODRIGUES, G. M. A avaliação em educação física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 2, n. 2, 2003.

ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão.** Curitiba: IESDE, 2003.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre ciência.** 7. ed. Edições Afrontamento. 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 10. ed. rev.(Coleção Educação Contemporânea) – Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

SFORNI, VIEIRA. O Papel da Educação Escolar no Relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/inspe2/03.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVA, R. F.; SEABRA Jr, L.; ARAUJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil:** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

STAINBACK, S. STAINBACK W. **Inclusão:** Um Guia para Educadores. Trad: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURRA, C. M. G. et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto alegre: Sagra, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://www.unesco.org/education/educ/prog/sne/files_pdf/framew_p.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educ/prog/sne/files_pdf/framew_p.pdf>. Acesso em: 01 out. 2008.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político-pedagógico da escola.** Campinas: Papirus, 2002.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set.- dez. 2007, v. 13, n. 3, p. 399-414.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão. **Estudos de Psicologia I**, Campinas I 23 (1) I 29-37 I, janeiro-março, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 (Em acordo com a Resolução 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,

_____,
 diretor(a) da Escola Estadual

_____, do município de Itararé-SP, concedo uma cópia ou acesso ao documento “Pedagógico ou Proposta Pedagógica” da escola supracitada, para fins e ações exclusivamente acadêmicas, referentes à pesquisa denominada: *Avaliação em Educação Física Escolar no Contexto Do Ensino Inclusivo*.

Fui informada(o) dos seguintes aspectos da pesquisa:

α) Objetivos e Procedimentos

Analisar os documentos organizadores do sistema educacional (LDBN, PCNs, Propostas Curriculares Estaduais), do processo de inclusão bem como os mais diretamente ligados à vida escolar (PPPs e Planos de Ensino), procurando identificar subsídios para a prática pedagógica inclusiva, no que se refere à avaliação.

β) Benefícios esperados com a pesquisa

A escola e o professor poderão se beneficiar com o material produzido, tanto para momentos de estudo e trabalho pedagógico, bem como utilizá-lo como referencial no que tange as solicitações e demandas sobre a prática docente no processo de inclusão, em especial a questão de avaliação na disciplina de Educação Física, junto a outros órgãos e instituições.

χ) Desconfortos/riscos possíveis devido à participação na pesquisa

A postura dos responsáveis pelos documentos (professores de Educação Física e gestores da escola) em relação a ceder ou não os documentos necessários à pesquisa, receberão inferências no texto do trabalho, mesmo não ocorrendo a identificação.

δ) Liberdade para recusar, a qualquer momento, a participação na pesquisa

A qualquer momento é possível deixar de participar da pesquisa sem a necessidade de apresentar justificativa e sem qualquer tipo de penalização e/ou prejuízo.

ε) Confidencialidade no que se refere à identidade dos participantes

Os participantes não terão, sob hipótese alguma, seus nomes revelados em qualquer momento da pesquisa.

φ) Publicação das informações obtidas na pesquisa

As informações reunidas ao longo da pesquisa podem vir a ser publicadas em veículos de caráter acadêmico-científico.

γ) Ressarcimento de despesas

Despesas decorrentes da participação na pesquisa, devidamente comprovadas por intermédio de nota fiscal, serão alvo de ressarcimento com pagamento em espécie.

η) **Formas de indenização**

Em caso de algum dano oriundo da participação na pesquisa haverá indenização, em conformidade com determinação legal.

A pesquisa²⁹ será realizada pela docente *Janaína Mayra de Oliveira Weber*³⁰, mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, e com ela será possível manter contato pelos telefones (15) 9119-5956, 3531-2346 ou 3532-2211 (recado). Assegura-se durante a realização da pesquisa acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre a mesma antes, durante e depois de sua realização.

Após informações e esclarecimentos apresentados e tendo compreendido seus objetivos, riscos e benefícios, manifesto o livre consentimento quanto à participação na pesquisa *Avaliação em Educação Física Escolar no Contexto Do Ensino Inclusivo*; ciente de que não há qualquer remuneração a ela relacionada.

Itararé, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura da(o) participante na pesquisa

Nome e assinatura da(o) responsável pela(o) participante na pesquisa

Nome e assinatura do docente responsável pela pesquisa

UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

²⁹ Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz. E-mail: gilmar@irati.unicentro.br. Endereço: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/ Campus de Irati. PR 153, Km 7. Riozinho – CEP 84500-000. Irati-PR. Tel.: (42) 3421-3030.

³⁰ Mestranda: Janaína Mayra de Oliveira. E-mail: janaina-ef@hotmail.com, FAFIT - Faculdades Integradas de Itararé-SP, Endereço: Rua: João Batista Veiga, 1725 - CEP: 18460-000 - Itararé (SP), Tel.: (0xx15) 3531-8484 Fax: (0xx15) 3531-8484.

**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Em acordo com a Resolução 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,

_____,
professor(a) de Educação Física na Escola Estadual

_____, do Município de Itararé-SP, concedo uma cópia ou acesso ao documento “Plano de Ensino ou Planejamento”, para fins e ações exclusivamente acadêmicas, referentes à pesquisa denominada: *Avaliação em Educação Física Escolar no Contexto Do Ensino Inclusivo*.

Fui informada(o) dos seguintes aspectos da pesquisa:

ι) **Objetivos e Procedimentos**

Analisar os documentos organizadores do sistema educacional (LDBN, PCNs, Propostas Curriculares Estaduais), do processo de inclusão bem como os mais diretamente ligados à vida escolar (PPPs e Planos de Ensino), procurando identificar subsídios para a prática pedagógica inclusiva, no que se refere à avaliação.

φ) **Benefícios esperados com a pesquisa**

A escola e o professor poderão se beneficiar com o material produzido, tanto para momentos de estudo e trabalho pedagógico, bem como utilizá-lo como referencial no que tange as solicitações e demandas sobre a prática docente no processo de inclusão, em especial a questão de avaliação na disciplina de Educação Física, junto a outros órgãos e instituições.

κ) **Desconfortos/riscos possíveis devido à participação na pesquisa**

A postura dos responsáveis pelos documentos (professores de Educação Física e gestores da escola) em relação a ceder ou não os documentos necessários a pesquisa, receberão inferências no texto do trabalho, mesmo não ocorrendo a identificação.

λ) **Liberdade para recusar, a qualquer momento, a participação na pesquisa**

A qualquer momento é possível deixar de participar da pesquisa sem a necessidade de apresentar justificativa e sem qualquer tipo de penalização e/ou prejuízo.

μ) **Confidencialidade no que se refere à identidade dos participantes**

Os participantes não terão, sob hipótese alguma, seus nomes revelados em qualquer momento da pesquisa.

ν) **Publicação das informações obtidas na pesquisa**

As informações reunidas ao longo da pesquisa podem vir a ser publicadas em veículos de caráter acadêmico-científico.

ο) **Ressarcimento de despesas**

Despesas decorrentes da participação na pesquisa, devidamente comprovadas por intermédio de nota fiscal, serão alvo de ressarcimento com pagamento em espécie.

π) **Formas de indenização**

Em caso de algum dano oriundo da participação na pesquisa haverá indenização, em conformidade com determinação legal.

A pesquisa³¹ será realizada pela docente *Janaína Mayra de Oliveira Weber*³², mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, e com ela será possível manter contato pelos telefones (15) 9119-5956, 3531-2346 ou 3532-2211 (recado). Assegura-se durante a realização da pesquisa acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre a mesma antes, durante e depois de sua realização.

Após informações e esclarecimentos apresentados e tendo compreendido seus objetivos, riscos e benefícios, manifesto o livre consentimento quanto à participação na pesquisa *Avaliação em Educação Física Escolar no Contexto Do Ensino Inclusivo*; ciente de que não há qualquer remuneração a ela relacionada.

Itararé, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura da(o) participante na pesquisa

Nome e assinatura da(o) responsável pela(o) participante na pesquisa

Nome e assinatura do docente responsável pela pesquisa

³¹ Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz. E-mail: gilmar@irati.unicentro.br. Endereço: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/ Campus de Irati. PR 153, Km 7. Riozinho – CEP 84500-000. Irati-PR. Tel.: (42) 3421-3030

³² Mestranda: Janaína Mayra de Oliveira. E-mail: janaina-ef@hotmail.com, FAFIT - Faculdades Integradas de Itararé-SP, Endereço: Rua: João Batista Veiga, 1725 - CEP: 18460-000 - Itararé (SP), Tel.: (0xx15) 3531-8484 Fax: (0xx15) 3531-8484.

RELAÇÃO DE ALUNOS – NEE / 2013

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MUNICÍPIO	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	Nº DE ALUNOS NÃO ATENDIDOS	OBSERVAÇÃO
ITARARÉ	EE Dr Epaminondas F. Lobo		01	Encaminhado SR – não compareceu
	EE Dr Herculano Pimentel	11		Sala de Recursos
	EE Heitor Guimarães Cortes	01		Sala de Recursos
	EE Prof. Caetano Cartone		04	Zona Rural
	EE Prof. Christaro M. Bonilha			
	EE Profª Esther Carpineli Ribas			
	EE Tomé Teixeira	01	*01	Sala de Recursos / *Enc. SR – não compareceu
ITABERÁ	EE Agrovila III			
	EE Bairro do Tomé - ETI		02	Zona Rural
	EE Bairro Engenheiro Maia I - ETI			
	EE Bairro Engenheiro Maia II		05	Zona Rural
	EE Bárbara Vidal Cesar		06	Zona Rural
	EE Jardim Santa Inês			
	EE Leônicio Pimentel	*01	**02	*Sala de Recursos / **Sem atendimento itinerante
	EE Prof. Alberto Pereira	*01	04	*Sala de Recursos/Encaminhados
	EE Prof. Gabriel P. de Faria	01		Sala de Recursos não compareceram
	EE Profª Doroty D. Muzel	09		Sala de Recursos
	EE Profª Maria T. de S. Falçarelli			

DEFICIÊNCIA FÍSICA

MUNICÍPIO	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	Nº DE ALUNOS NÃO ATENDIDOS	OBSERVAÇÃO
ITARARÉ	EE Dr Epaminondas F. Lobo	04		Atendimento "Cuidador"
	EE Dr Herculano Pimentel	01		Atendimento "Cuidador"
	EE Heitor Guimarães Cortes		02	Não necessitam
	EE Prof. Caetano Carbone			
	EE Prof. Cristiano M. Bonilha		01	Não necessita
	EE Profª Esther Carpineli Ribas		01	Não necessita
	EE Tomé Teixeira		01	Não necessita
ITABERÁ	EE Agrovila III			
	EE Bairro do Tomé - ETI			
	EE Bairro Engenheiro Maia I - ETI			
	EE Bairro Engenheiro Maia II		02	Não necessitam
	EE Bárbara Vidal Cesar		01	Não necessita
	EE Jardim Santa Inês	02		Atendimento "Cuidador"
	EE Leônicio Pimentel			
	EE Prof. Alberto Pereira	01	*01	Atendimento "Cuidador" / *Não necessita
	EE Prof. Gabriel P. de Faria		01	Não necessita
	EE Profª Dorothy D. Muzel			
	EE Profª Maria T. de S. Falçarelli		02	Não necessitam
ITAPORANGA	EE D. Elka de C. Lima Ncvelli		01	Não necessita
	EE Epitácio Pessoa			
	EE Prof. Octávio de A. Bueno			
RIVERSUL	EE Miguel J. P. Padilha - ETI	01		Atendimento "Cuidador"
	EE Prof. Lázaro Soares			

BOM SUCESSO DE ITARARÉ	EE Prof. Aparício B. Filho				
BARÃO DE ANTONINA	EE Prof. Sandra Regina Pires		01		Não necessita
CORONEL MACEDO	EE Antonio Tonon				
TOTAL		09	14		

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

MUNICÍPIO	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	Nº DE ALUNOS NÃO ATENDIDOS	OBSERVAÇÃO
ITARARÉ	CC Dr Epaminondas F. Lobo			
	EE Dr Herculano Pimentel			
	EE Heitor Guimarães Cortes		01	Def. Auditivo – não utiliza aparelho
	EE Prof. Caetano Carbone			
	EE Prof. Christiano M. Bonilha			
	EE Profª Esther Carpineli Ribas			
	FF Tomé Teixeira			
ITABERÁ	EE Aguiar III			
	EE Bairro do Tomé - ETI			
	EE Bairro Engenheiro Maia I - ETI			
	EE Bairro Engenheiro Maia II			
	EE Bárbara V dal Cesar			
	EE Jardim Santa Inês			
	EE Leônicio Pimentel			
	EE Prof. Alberto Pereira			
	EE Prof. Gabriel P. de Faria		01	Def. Auditivo - utiliza aparelho
	EE Prof. Doroty D. Muzel			

	EE Profª Maria T. de S. Façarelli			
ITAPORANGA	EE D. Elisa de C. Lima Novelli			
	EE Epitácio Pessoa			
	EE Prof. Octávio de A. Bueno			
RIVERSUL	EE Miguel J. P. Padilha - ETI			
	EE Prof. Lázaro Soares		01	Def. Auditivo - utiliza aparelho
BOM SUCESSO DE ITARARÉ				
	EE Prof. Apacício E. Filho	01		Surdez - Professor Interlocutor
BARÃO DE ANTONINA	EE Profª Sandra Regina Pires			
CORONEL MACEDO				
	EE Antonio Tonon	02		Surdez - Professor Interlocutor
TOTAL		03	03	

DEFICIÊNCIA VISUAL

MUNICÍPIO	ESCOLAS	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	Nº DE ALUNOS NÃO ATENDIDOS	OBSERVAÇÃO
ITARARÉ	EE Dr Epamondas F. Lobo		01	Cegueira – materiais em braille
	EE Dr Ferculano Pimentel			
	EE Heitor Guimarães Cortes		01	Baixa Visão – tipos ampliados
	EE Prof. Caetano Cartone		01	Baixa Visão – tipos ampliados
	EE Prof. Christiano M. Bonilha			
	EE Profª Esther Carpinelli Ribas			
	EE Torré Teixeira			