



**Buenas prácticas en la educación
del cuerpo en la escuela inicial y básica**

Agustín Lescano
(compilador)



BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA INICIAL Y BÁSICA

Agustín Lescano
(Compilador)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión
Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti
Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch
Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1697-6
Colección Cuerpo, educación y sociedad, 2

Cita sugerida: Lescano, A. (Comp.). (2018). Buenas prácticas en la educación del cuerpo en la escuela inicial y básica. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 2). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book118>



Licencia Creative Commons 4.0.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(UNLP/CONICET)

Directora

Gloria Beatriz Chicote

Vicedirector

Antonio Camou

Director del proyecto

Dr. Ricardo Crisorio (UNLP)

Coordinadores

Prof. Marcelo Giles (UNLP)

Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC)

Dr. Marcus Taborda de Oliveira (UFPR)

Compilador

Mg. Agustín Lescano (UNLP)

Investigadores

Argentina – UNLP

Agustín Lescano, Santiago Bracco, Aldo Román César, Julio Elverdin,

Patricio Fernández Etchemendi, Eduardo Galak,

Mario Mamonde, Celeste Marcelli, Liliana Rocha Bidegain,

Norma Rodríguez, María Eugenia Villa y Nicolás Viñes

Brasil – UFSC

Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves,

Carmen Lúcia Nunes Vieira y Ana Cristina Richter

Brasil – UFPR

Leandro De Oliveira Belgrowicz, Nicole Roessle Guaita

y Francis Madlener de Lima

Índice

Prólogo	11
PARTE I: Argentina, UNLP	19
Buenas prácticas educativas en el nivel inicial	21
Introducción. Interrogando las prácticas educativas	21
Punto de partida	25
¿De qué se ocupa la escuela?	25
Nuestro caso: la Escuela Graduada “Joaquín V. González”	28
12 de marzo de 1906	30
Interpretando el currículo histórico	32
Sobre las fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos	33
El Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” – Anexa, cuarenta y un años después	37
Sobre las directrices curriculares	39
El jardín de infantes hoy	39
Interpretando el currículum actual	41
Los contenidos propiamente dichos	44
Ciencias Sociales	44
Ciencias Naturales	45
Lengua – Enseñanza de la lengua escrita en el Nivel Inicial ...	45
Matemáticas	46
Las materias especiales	47
La reconstrucción de un saber institucional	52

<u>Buenas prácticas</u>	53
<u>El lugar de los padres</u>	54
<u>Campo de experimentación para la formación</u>	55
<u>El espíritu crítico</u>	56
<u>Dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial</u>	58
<u>Coordinación y capacitación docente</u>	61
<u>Selección de personal por entrevista con la coordinación y el gabinete</u>	62
<u>Modos de trabajo</u>	62
<u>Trabajos individuales y grupales</u>	62
<u>Buen trato y afecto</u>	63
<u>Formación de hábitos</u>	63
<u>Independencia y participación</u>	65
<u>Tiempo y espacio, orden y flexibilidad (límites)</u>	65
<u>Conclusiones</u>	66
<u>Referencias bibliográficas</u>	71
<u>Material de campo</u>	73
<u>PARTE II: Brasil, UFSC</u>	75
<u>Boas práticas educativas de educação física no âmbito da Educação Infantil: da presença curricular à superação do modelo disciplinar</u>	77
<u>Introdução</u>	77
<u>O Atendimento à infância de 0 a 6(5) na Rede Pública Municipal de Ensino em Florianópolis</u>	81
<u>A Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis</u>	85
<u>Boas Práticas em Educação Física em três instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</u>	87

<u>Caracterizando as instituições pesquisadas</u>	88
<u>A creche NSA</u>	89
<u>O Núcleo de Educação Infantil NC</u>	94
<u>A creche CIO</u>	97
<u>As professoras de Educação Física das instituições pesquisadas</u>	100
<u>Interrogando os dados: Momento I</u>	103
<u>Espaços e tempos de Educação Física</u>	104
<u>Dispositivos civilizadores</u>	107
<u>Questões de gênero na educação da pequena infância</u>	109
<u>Interrogando os dados: momento II</u>	110
<u>Objetivos e intenções, conteúdos e atividades nas/das aulas de Educação Física</u>	110
<u>Organização de espaços e recursos nas/das aulas de Educação Física</u>	115
<u>A configuração das aulas de Educação Física</u>	117
<u>Do lugar ocupado pelas professoras na educação física e pelos demais profissionais</u>	122
<u>Apontamentos finais</u>	128
<u>Referências bibliográficas</u>	132
<u>PARTE III: Brasil, UFPR</u>	137
<u>Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?</u>	139
<u>Introdução</u>	139
<u>Inquirindo as práticas escolares: o que é uma boa aula?</u>	142
<u>Um pouco sobre a escola como possibilidade cultural: caracterizando a “chão” da pesquisa</u>	147
<u>Sobre as fontes: observações, documentos e histórias de vida</u>	151

Sobre os documentos escritos.....	155
Sobre as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba para a Educação Física	157
O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rolândia	162
A Educação Física no PPP	164
Experiência e ação do professor: em busca de pistas sobre boas práticas pedagógicas	167
Uma mesma professora, duas experiências distintas	176
A modo de conclusão	183
Referências bibliográficas	184
A guisa de posfácio – uma nota	187

Prólogo

La idea de recuperar “buenas” prácticas educativas se nos apareció a algunos de nosotros, brasileños y argentinos, un mediodía de mayo de 2005 cuando la conversación que sosteníamos nos hizo ver que la investigación educativa, es decir, los investigadores de la educación, iba(mos) generalmente a las escuelas e interrogaba(mos) las prácticas, para descubrir en ellas lo que falta, lo que es insuficiente, inadecuado, inconveniente o desacertado, con la buena intención crítica –de eso no tenemos dudas– de mejorarlas, renovarlas, enriquecerlas. Sin embargo, convinimos en que hay buenas prácticas en algunas escuelas, en ciertas instituciones.

La oportunidad de recuperar esas prácticas se nos ofreció alrededor de un año y medio después, gracias a la puesta en marcha del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Este programa formula, entre otros propósitos, el de promover la constitución de redes de instituciones universitarias argentinas y extranjeras, mejorar las capacidades de diseño y gestión de programas universitarios en red, facilitar el desarrollo y afianzamiento de sus actividades académicas y fortalecer vínculos con los países del Mercosur. Parte del entendimiento de que las redes, como formas de colaboración asociativa y horizontal entre instituciones universitarias, constituyen herramientas potentes y probadas para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la formación y la investigación, así como para el desarrollo institucional; al mismo tiempo que, al favorecer estructuras más flexibles, permiten extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y compartir riesgos, “potenciando los propios perfiles de cada institución universitaria y generando a la par la provisión de nuevos

servicios y competencias como consecuencia de la sinergia producida” (Programa de Promoción de la Universidad Argentina, 2006).

Por nuestra parte, la creación de redes con instituciones universitarias latinoamericanas en el campo de la educación corporal era una vieja aspiración, postergada por la falta de recursos. No obstante, en el año 2003 conseguimos publicar, en español y en portugués simultáneamente, *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, (Bracht y Crisorio, 2003) trabajo realizado con colegas de las universidades de Espirito Santo, Santa Catarina, Río Grande do Sul, Paraná y Minas Gerais. De todos modos, si bien el intercambio continuó siendo fluido y los lazos siguieron estrechándose, la producción se redujo al dictado de algunos seminarios conjuntos en ambos países, y a la participación concertada en los congresos organizados por el Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte y la Universidad Nacional de La Plata. La realización de proyectos de investigación y desarrollo compartidos que preparábamos y ajustábamos en esos encuentros se demoraba; la intención de indagar sobre acciones que permitieran el mejoramiento y la innovación en el campo de la educación corporal y general, y potenciaran la capacidad de investigación de nuestras instituciones en esos campos, no podía sino posponerse.

Sin embargo, esa previsión de tener preparados programas de trabajo fue la que nos permitió aprovechar la primera convocatoria a la presentación de proyectos de fortalecimiento o desarrollo de redes interuniversitarias que a fines del año 2006 realizó el PPUA de la Secretaría de Políticas Universitarias.

De acuerdo con ciertas premisas del programa –que las propuestas no estuvieran orientadas solo al intercambio de docentes y estudiantes, sino fundamentalmente al desarrollo de proyectos conjuntos de investigación; que involucraran una masa crítica de personal y áreas en las instituciones participantes, de modo que los acuerdos no resultaran en planes inasibles ni se circunscribieran a intereses individuales– convini-mos con los doctores Alexandre Fernández Vaz (Universidade Federal de Santa Catarina) y Marcus Taborda de Oliveira (Universidade Federal do Paraná) emprender una investigación simultánea en escuelas escogidas de Florianópolis, Curitiba y La Plata, con el objeto de indagar acerca de buenas prácticas educativas.

Considerando la factibilidad de instrumentación en los tiempos y con los recursos previstos, se diseñó un plan de trabajo general de seis

años –en procura de abarcar los niveles inicial, primario y medio de la educación formal–, pero fraccionado en etapas anuales, de modo que pudiéramos producir informes periódicos sobre investigaciones terminadas, de los cuales este es el primero. Para contemplar, al mismo tiempo, la incertidumbre sobre las posibilidades de sostenimiento de las acciones más allá de concluido el financiamiento del PPUA, el plan de trabajo hace centro en la realización de etnografías en cada institución elegida y en cada etapa, mediante observaciones participantes o no participantes, entrevistas, análisis de documentación, etc., con el objeto de intercambiar la información recogida. No obstante, a los efectos de sostener la articulación y participación de las instituciones universitarias intervinientes en el conjunto de las acciones programadas, cada etapa previó, además del desarrollo coincidente de las etnografías, tres encuentros de investigadores, uno en cada una de las sedes. En el primer año de trabajo (2007), esos encuentros permitieron: a) el debate cara a cara sobre el estado de las distintas investigaciones y las cuestiones de método que se suscitaron, más allá de los intercambios que permiten los soportes electrónicos; b) el conocimiento directo de las tres instituciones estudiadas por parte de los tres grupos involucrados en el estudio, lo que contribuyó a fortalecer la vigilancia epistemológica y la objetivación de los datos recogidos por los observadores y entrevistadores en su propio lugar de trabajo; c) el dictado conjunto de conferencias, cursos o seminarios abiertos a alumnos de grado y posgrado sobre las distintas cuestiones teóricas y metodológicas halladas en el desarrollo de las investigaciones, y otros temas que se decidieron en orden a las programaciones de cada institución; d) la gestión de acciones tendientes a la consecución de los objetivos particulares y generales de la propia red.

Todo esto contribuyó a fortalecer los ya sólidos vínculos académicos entre las instituciones involucradas, y permitió afianzar la cooperación horizontal e impulsar políticas de alianzas estratégicas entre ellas; por ejemplo, el aprovechamiento de un intercambio de Escala Docente del grupo Montevideo por las universidades de Santa Catarina y La Plata, la presentación de otro trabajo en red al Programa Prosul, de Brasil, sumando equipos de la Universidad de Antioquia (Colombia). Todo esto auspicia, a futuro, la incorporación de otras universidades e instituciones científicas a la red; la apertura a otros sectores públicos y privados;

la generación de nuevos servicios e incumbencias; la promoción de acciones institucionales eficaces de cara a los procesos de internacionalización de la enseñanza universitaria, etc. De hecho, ha contribuido a constituir recientemente la primera Red Latinoamericana de Educación Física / Ciências do Esporte, la cual prevé sumar otras universidades de América y, eventualmente, de otros continentes.

Subrayamos más arriba un punto de la convocatoria del Programa para la Promoción de la Universidad Argentina: el que hace referencia a la potenciación de “los propios perfiles de cada institución universitaria, generando a la par la provisión de nuevos servicios y competencias como consecuencia de la sinergia producida” (2006). Una premisa de este orden cimienta la ya larga y fructífera relación con nuestros colegas brasileños. Marcus Taborda en una reunión de trabajo la enunció así: “hacer de las diferencias una herramienta para el trabajo en común”. Esta condición ha regido el itinerario compartido anteriormente y también las elecciones teóricas y metodológicas de este proyecto. El lector no tiene en sus manos una investigación igual, idénticamente replicada en tres realidades diferentes, cuyo objetivo es, a partir del análisis de las semejanzas y coincidencias, por un lado, y las diferencias e incompatibilidades, por el otro, establecer un modelo único uniforme, “objetivamente” unificado, de lo que debe entenderse por buenas prácticas educativas. Tampoco tiene ante sí una investigación comparativa que procura contrastar las distintas prácticas institucionales entre sí o con patrones preconcebidos, o extraer de ese cotejo parámetros intermedios ajustables a las distintas instituciones y realidades, o datos específicos resultantes de la aplicación al objeto de categorías predeterminadas que lo hagan aparecer tal como se lo quiere ver.

Por el contrario, más allá de que muy probablemente permita realizar con él todas estas y aun otras operaciones, y que lo dicho en el párrafo anterior no sostiene la ingenuidad de suponer una aproximación ateorica al objeto de la investigación, el lector está ante un estudio abierto *ex professo* a las distintas construcciones que pueden hacerse de un objeto según, precisamente, el punto de vista teórico a partir del cual se lo construya. “El punto de vista crea el objeto”, nos ha dejado dicho Ferdinand de Saussure, (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999). Los informes que siguen a este prólogo no responden, por tanto, a la exigencia de dar cuenta de un objeto único prefabricado con categorías que se supone revelan

o determinan lo que debe considerarse como buenas prácticas educativas, sino a la de hacer ver el objeto construido y hacer saber el modo como fue construido, el punto de partida teórico, las herramientas usadas en su construcción. De esta manera, lejos de intentar suturar la pluralidad y diversidad de las prácticas educativas con definiciones técnicas, o bien con sentencias o pronunciamientos pedagógicos o didácticos (lo que no implica negar los aportes de estas disciplinas sino incorporarlos), procuramos abrir el debate sobre la variedad, riqueza y complejidad de las prácticas educativas, y sobre los distintos modos de llevarlas a buen puerto; además, por supuesto, de poner en discusión las diferentes formas de indagarlas y prescribirlas.

Así, cada equipo tuvo la libertad de elegir, de acuerdo con su realidad, su tradición de investigación y sus puntos de vista teóricos y metodológicos, el lugar y la forma de indagar en las prácticas educativas, de definir *a priori* o no qué considerar “bueno”, de diseñar el estudio que estimara conveniente, de plantear sus preguntas, confeccionar sus herramientas, teniendo en cuenta los aportes (pero, a su vez, con independencia de ellos) que recibía y ofrecía por medio del intercambio electrónico inicial. La Red como tal solo estipuló algunas condiciones mínimas –por otro lado, preacordadas– como, por ejemplo, el cumplimiento de un trabajo de campo que implicara “ir a las escuelas” y autorizara a hablar de las prácticas a partir de las prácticas mismas, con independencia del grado de estructuración de las observaciones y/o entrevistas u otros instrumentos que se previeran.

En el primer seminario conjunto, llevado a cabo en mayo de 2007 en La Plata, cada equipo presentó el diseño de su investigación y debatió con los otros dos las opciones tomadas, explicándolas en lo que respecta a cuestiones de orden práctico, teórico, metodológico y técnico, y cada equipo devolvió a los otros dos los aportes que estimó pertinentes, no para unificar sino para enriquecer los puntos de vista. Con las herramientas elaboradas –modificadas o no por las contribuciones recibidas– cada equipo realizó los trabajos de campo conforme a su planificación, con el objeto de recolectar los datos tal como fueran requeridos por sus elecciones teóricas y de método.

En el segundo seminario, realizado en Curitiba a principios de agosto del mismo año, los tres equipos presentaron el resultado de sus trabajos y las primeras aproximaciones al análisis de los datos recogidos, y

procedieron a discutir del mismo modo, es decir, procurando enriquecer el trabajo de los otros con sus aportes y el propio con los de los demás. Nuevamente, no se trató de unificar, promediar o totalizar un objeto, sino de adentrarse en cada uno de los objetos construidos y en los modos y los materiales con que se construyeron, de manera que cada equipo dispusiera de más y mejores herramientas de análisis de su propio objeto, de más y mejores posibilidades de consulta bibliográfica y de conceptos con los que dar cuenta de él en la etapa inmediata posterior, la cual se dedicó a la elaboración de los partes finales que integran este informe.

Dichos partes fueron presentados y discutidos bajo las mismas condiciones en el último seminario, realizado a principios de diciembre en Florianópolis, en el cual, a su vez, se acordaron las fechas de entrega, los distintos apartados que compondrían este compendio, el formato y la extensión de cada uno, etc. Huelga decir que cada seminario operó simultáneamente en sentido retroactivo y proactivo; es decir, como recapitulación de lo hecho por cada equipo y como soporte de las tareas siguientes, en un proceso de construcción de los objetos de estudio a la vez constante y constantemente sometido a vigilancia epistemológica por cada uno y por los otros equipos, única forma rigurosa que encontramos de construir objetos científicos, como sistemas de relaciones expresamente construidos, contra la falsa evidencia de los objetos “reales”, preconstruidos por la percepción.¹

En efecto, nos pareció (y nos parece) estéril someter a discusión no ya lo que debe o puede considerarse una buena práctica educativa, hasta predefinirla convencionalmente a los efectos del estudio, sino aun si era correcto que un equipo partiera de cierta idea o concepto de lo que debe o puede considerarse una buena práctica educativa, y otro equipo no lo hiciera. Insistimos en que esta última posición no es una reivindicación ingenua de la posibilidad de aproximación atórica a cualquier realidad. Hemos repetido muchas veces a lo largo de este informe que los objetos se construyen con herramientas teóricas; hemos citado incluso que el punto de vista –que no puede ser sino teórico– crea el objeto. Tampoco la primera posición implica caer en las investigaciones típicamente positivistas de la tecnología educativa, tan propensas a encontrar en lo “real” los objetos preconstruidos mediante un sistema fijo de variables observacionales (perceptibles).

¹ Cf. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1999).

El lector encontrará, entonces, además de esta breve introducción, tres informes que dan cuenta de tres investigaciones: la realizada por el equipo que dirigió el doctor Alexandre Fernandez Vaz; la que llevó a cabo el equipo que dirigió el doctor Marcus Taborda de Oliveira, y la que efectuó el equipo dirigido por quien esto escribe. Cada uno de estos informes presenta sus propias conclusiones, las cuales, obviamente, tienen la condición de provisionalidad que debe suponerse a toda conclusión en el campo de la investigación científica.

El lector hará bien si no busca en este informe la unidad, por lo menos la unidad de un todo. Un poco como aquellos ejercicios de pensamiento político de Hannah Arendt, estos ejercicios de investigación también se mueven entre el pasado y el futuro, contienen tanto crítica como experimento, pero los experimentos no tratan de diseñar ningún futuro utópico ni la crítica pretende demoler. “Su unidad no es la unidad de un todo sino la de una secuencia de movimientos que, como en una suite musical, están escritas en la misma tonalidad o en tonalidades afines” (Arendt, 1996).

Ricardo Crisorio
La Plata, 2011; Ensenada, 2017

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Between Past and Future*. Nueva York: Viking Penguin.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1999). *El oficio de sociólogo*. Madrid/México DF: Siglo XXI editores.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coord.) (2003). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas = La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. Campinas: Autores Associados / La Plata: Al Margen.
- Programa de Promoción de la Universidad Argentina (2006). *Bases para la Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias*. Buenos Aires.

PARTE III

Brasil, UFPR

Coordinadores

Dr. Marcus Taborda de Oliveira (UFPR)

Investigadores

Brasil – UFPR

Leandro De Oliveira Belgrowicz, Nicole Roessle Guaita
y Francis Madlener de Lima

Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?

Introdução

Neste texto apresentamos uma interpretação do que consideramos indícios de boas práticas pedagógicas no âmbito da educação física escolar. Partindo da unidade “aula”, tentamos definir um tipo ou padrão específico desse espaço-tempo da escola, lembrando que a aula pode assumir diferentes configurações, de acordo com as concepções de currículo definidas por cada unidade escolar. Assim, não falamos de aulas em geral, mas de um padrão específico de aula, mutável no tempo, e para isso nos valemos das considerações de André Chervel para caracterizá-la. No entanto, estamos conscientes ao adotar um determinado tipo explicativo, que não necessariamente veremos a sua materialização *in toto* no ambiente escolar. Daí estarmos prontos para admitir que buscamos indícios de boas práticas em uma escola pública brasileira.

A noção do que seria uma *boa aula* ou uma *boa prática* também não está isenta de problemas. Se apenas quisermos encaixar a teoria na realidade, então provavelmente nunca teremos uma boa prática, pois a realidade não se nos apresenta como gostaríamos nas nossas teorizações. Como lidamos com pessoas –professoras–, com memória e com ações cotidianas, muito do que a teoria vê como harmonioso e equilibrado pode esconder fissuras e idiossincrasias próprias da “exploração aberta do mundo”, uma das maneiras como o historiador Edward Thompson define a experiência. Assim, mesmo seguindo as reflexões de Andre Chervel,

estamos cientes de que elas não definem um absoluto, mas uma possibilidade com certa recorrência na história das disciplinas escolares. Por isso buscamos indícios, vestígios de boas práticas, e não pretendemos buscar “coerência absoluta” nas ações das professoras.

No início do que julgamos a terceira fase do projeto que deu origem a este documento, a equipe da investigação, reconfigurada, se perguntava sobre qual o sentido de uma boa aula e se aqui teríamos expressões de boas práticas. Cremos que vale a pena uma palavra sobre esse ponto, fundamental para os estudos sobre o currículo em suas múltiplas dimensões. Nos diálogos que deram origem ao projeto maior que engloba todos os subprojetos desta pesquisa, uma das preocupações era tentar ver como a escola pública não é apenas o lugar da incúria e do fracasso, como muitas vezes vemos em discursos acadêmicos ou midiáticos. Partíamos do pressuposto, a partir de lentes distintas, que ocorrem boas práticas em muitas escolas públicas.

No entanto, mais de uma década à frente das atividades da Prática de Ensino ajudaram a consolidar uma dúvida com relação aos sentidos da disciplina Educação Física no interior da escola, sobretudo quando ela aparece na forma de um passatempo ou, como prefere Souza Jr. (1999), um “fazer-por-fazer”. Não cabe discutir isso aqui, e muito se tem discutido sobre esse tema. Mas depois de orientar estágios em mais de 50 escolas públicas da cidade de Curitiba, incluída a sua região metropolitana, de certa forma a noção de uma boa aula acabou se aproximando muito de uma aula com consequências formativas. O que deveria ser o fim último da escola passou a ser, de algum modo, o diferencial para definir como e para onde encaminhar os alunos estagiários da universidade. Entendíamos que em nada contribuiria para a sua formação acompanhar um conjunto de atividades (e não uma aula) que não necessariamente objetivavam a sua formação, pouco ou não orientadas pelos professores que deveriam ser responsáveis pela formação dos alunos.

Assim, passamos a buscar escolas e professores (licenciados ou não) que, de fato, tivessem uma compreensão de que a aula de Educação Física tem e pode ter um papel na formação. Isso significou abdicar de quaisquer classificações *a priori* dos professores escolares, em função das suas “concepções de ensino”. Ao contrário, à luz dos debates acadêmicos sobre as tendências pedagógicas, muitos deles poderiam ser “classificados” como

tradicionais, conservadores ou tecnicistas. Mas era notória na sua intervenção a preocupação com a estruturação de uma aula que tivesse alguma finalidade educativa intencional. Daí que, ao invés de buscarmos professores de “discursos” progressistas, passamos a procurar professores que estivessem empenhados na oferta da cultura para os seus alunos, a partir da mediação didática.

Voltando à nossa busca por indícios, isso explica muito do que entendemos por *boas práticas*. Elas têm a ver com uma tentativa consciente e consequente dos professores escolares (portanto, organizada) de oferta de acesso à cultura aos seus alunos. Interessa menos, para nós, se o modelo é o esportivo ou não, por exemplo. Um professor que ensina *de fato e bem* o esporte nos parece ser uma alternativa melhor àquele professor detentor de um discurso bem articulado sobre as mazelas da escolarização e da Educação Física, crítico do esporte na escola, mas que não se preocupa nem mesmo com o sentido da educação física na vida dos seus alunos. Se as múltiplas faces do currículo implicam um circuito de prescrição, interação e ação criativa, não se pode negar que em muitas escolas esse circuito simplesmente não existe para além de certas formalidades. Formalidades que marcam também algumas das práticas da escola que estudamos, às quais apresentaremos o longo do texto, inclusive para tensionar os limites entre o currículo prescrito e o currículo em ação (Gimeno Sacristán, 2000).

Desse modo, nos interessa bastante que uma intencionalidade, uma finalidade e uma ação minimamente organizada sejam manifestas nas práticas docentes. Para muitos, isso seria pouco para definir o que são boas práticas. No entanto, dado que além dos problemas inerentes à sua formação e valorização profissional, muitos professores simplesmente “esqueceram” porque estão na escola pública, não nos parece tão pouco assim. Por isso, optamos por correr o risco de assumir que nossas pretensões são bastante modestas na tentativa de recuperar o que podem ser boas práticas pedagógicas.

O texto está organizado como um relatório de pesquisa. Este relatório, depois de concluído, foi submetido ao escrutínio das professoras de Educação Física e da pedagoga da escola estudada. Algumas das suas ponderações foram incorporadas ao texto por serem bastante pontuais. No entanto, muitas foram as discordâncias da escola com relação à interpretação da equipe de investigação. De modo a apresentar às suas críticas

à pesquisa, entendemos que seria enriquecedor destacar as suas ponderações de forma direta. Desse modo, nos valem do recurso dos boxes para dar destaque às falas que não são da equipe de investigação, mas da própria escola, na figura da pedagoga Waldenir. Os comentários da professora Mercedes são incorporados à nossa narrativa, ora como crítica à nossa forma de olhar, ora como complemento de alguma coisa que nos escapou no difícil processo de identificar e caracterizar o que podem ser boas práticas educativas e o que poderia ser uma boa aula de Educação Física.

Inquirindo as práticas escolares: o que é uma *boa aula*?

Ao nos lançarmos ao propósito de estudar boas práticas educativas, de pronto nos deparamos com o desafio de definir de alguma maneira o entendimento dos elementos que caracterizariam essas boas práticas. No nosso horizonte tínhamos preocupações com a educação do corpo, tomada no seu sentido mais amplo, no ambiente escolar. No entanto, vários limitadores inibiram a pretensão de imergirmos em tempos, espaços e rotinas que extrapolassem a aula de Educação Física. Assim, por fatores alheios à nossa vontade –mas que compõem o universo dos limites de quem pesquisa–, fizemos um primeiro recorte e definimos que nos debruçaríamos não sobre práticas educativas genéricas no espaço escolar, mesmo aquelas afeitas à educação do corpo, mas sobre aquele momento do currículo que caracteriza a aula de Educação Física em um sentido estrito. Isso define a nossa mirada como necessariamente disciplinar, sabedores que as disciplinas escolares compõem apenas uma das facetas do currículo.

Entendemos o currículo como um dispositivo ordenador de práticas, saberes, condutas, rotinas, enfim, como um artefato que dirige a vida escolar. Como artefato trata-se de uma construção social tangida por disputas em torno das finalidades sociais da escolarização, às quais são engendradas por grupos profissionais (professores), por gestores, pelos formuladores das políticas públicas, não esquecendo que a sua realização só pode se efetivar com o consórcio ativo dos agentes escolares, sobretudo, professores e alunos. Essa ênfase permitiu a Ivor Goodson (2007, p. 248), recentemente, lançar a ideia de um currículo narrativo, o qual percorre memória e história de vida de professores.

Do currículo fazem parte os rituais escolares, os tempos, os espaços, as formas de comunicação, de controle, de punição, além de tudo o que

mobiliza o cotidiano das escolas. Já, cada disciplina é um dos elementos constituidores do currículo, uma das suas unidades não monolíticas que ordena, conjuntamente com outras disciplinas, o saber escolar. Veremos, seguindo as trilhas abertas por André Chervel (1990), que as disciplinas se definem por determinados componentes historicamente contingentes.

Assim, entendemos que o currículo atua sobre o corpo, por excelência, nas suas mais diversas dimensões, seja de forma deliberada ou subliminar. Daí podermos falar de uma *educação do corpo* na instituição escolar, tanto como a que podemos observar desde os momentos menos normalizados, como os recreios, as saídas e as entradas na ambiência escolar, quanto como aquela que observamos em algumas disciplinas especificamente. Já, nem todas as disciplinas educam o corpo, ainda que o corpo esteja sempre presente nas suas práticas. Mas certamente a disciplina Educação Física é, historicamente, um tempo e lugar chave para compreendermos como a corporalidade tem sido tratada na e pela escola. Daí nossa opção pelo estudo das aulas de Educação Física, mesmo reconhecendo que a educação no corpo extrapola os seus estreitos limites.

Definida a ambiência e a escala da nossa intervenção se interpôs novamente a questão original: mas o que seria uma boa aula de Educação Física, entendida a disciplina como um artefato curricular? Nesse terreno muitos ensaios são possíveis se pensarmos no debate recente no campo da Educação Física brasileira. Desde caracterizar uma aula em uma determinada perspectiva “progressista” ou “crítica”, passando pela possibilidade de uma aula “estimulante” para os alunos, tanto quanto pelo puro e “simples” desenvolvimento de uma aula, já que é notório que as chamadas “aulas livres” são uma realidade incômoda como craca em boa parte das nossas escolas públicas. Nesse ponto o problema inicial ganhou contornos ainda mais imprecisos: o que seria uma *boa aula*, não apenas de Educação Física, mas de qualquer outra disciplina?

Foi nesse momento que, atentos à contribuição dos estudiosos do currículo e das disciplinas escolares, nos valem das considerações de Chervel (1990) para caracterizar uma aula (boa ou não seria uma definição *a posteriori*). Para este autor, estudioso do processo de engendramento das disciplinas escolares como artefato cultural, um conjunto de elementos ajuda a definir o estatuto de uma disciplina, por extensão, uma aula. Entre eles podem ser destacados: a exposição pelo professor ou pelo

manual de um conteúdo determinado, exercícios, práticas de motivação e incitação ao estudo, provas de natureza docimológica (avaliativa) (pp. 202-6). Chervel não deixa de enfatizar também o fato de as disciplinas escolares cumprirem certas finalidades sociais, definidas na tensão entre o processo de escolarização e os resultados que a sociedade espera daquele processo.

Seguindo de forma bastante flexível essas indicações, partimos do entendimento que para caracterizar uma boa aula de Educação Física deveríamos primeiro evidenciar o que seria uma aula, mesmo correndo o risco de enfrentar o debate sobre a crise da disciplinarização dos saberes, posta no âmbito dos recentes estudos do currículo. Todavia, não é difícil reconhecer que a escola brasileira preponderantemente ainda se organiza em torno do modelo disciplinar, definindo tempos, espaços, materiais, rotinas, práticas, professores em função de determinadas especializações. No caso da educação física na escola por nós analisada essa organização é evidente. A escola oferece duas aulas semanais de Educação Física aos seus alunos da educação infantil ao 4º ano do ensino fundamental, ainda que não ofereça as demais disciplinas pelas mãos do chamado *professor especialista*. Cada uma dessas aulas tem uma duração de 50 minutos. A escola dispõe de material e espaço próprios para a realização dessas aulas. Como já foi indicado, essas aulas estão sob a responsabilidade de professores licenciados em Educação Física, ou seja, “especialistas”.

Assim, partindo desse reconhecimento entendemos que uma aula de Educação Física deveria ocorrer de fato, satisfatoriamente, dadas as condições objetivas para a sua efetivação. Não foi difícil o próximo passo: articular a disposição dessa unidade escolar para oferecer condições para a realização das aulas de Educação Física e definir um conjunto de elementos que ajudassem a caracterizar a *realização efetiva* de uma aula. Foi nesse ponto que passamos a caracterizar uma aula a partir da ocorrência de alguns elementos fundamentais, nem sempre no mesmo tempo e lugar. Definimos como elementos constituintes de uma aula os seguintes pontos: uma finalidade para o ensino, objetivos, conteúdos, metodologia, tempo e infraestrutura, avaliação, participação dos alunos. No roteiro definido para a observação desses elementos ainda agregamos a condição do professor, observações e outras questões relevantes. Esses elementos combinados de diferentes maneiras ajudariam a caracterizar uma aula no sentido disciplinar, para alguns, no sentido do currículo “tradicional”.

Mas entendemos que a ocorrência desses elementos não é necessariamente concomitante: elementos que definem uma avaliação podem estar ou não estar presentes em uma aula, por exemplo, assim como uma aula específica talvez não apresente uma finalidade bem definida. De alguma maneira, no entanto, consideramos que quanto mais elementos se combinarem durante uma aula mais estaríamos próximos de uma caracterização precisa do que seria uma *boa* aula. Um professor que organiza uma aula levando em consideração determinados conteúdos da cultura deverá explicá-los/ desenvolvê-los (metodologia) com os alunos para que cumpram certos objetivos; submetê-los a um processo de apreensão (exercícios), e verificar os resultados do seu labor e do sucesso/ fracasso dos alunos (avaliação). Esse processo se dará em um lugar e tempo específicos, ainda que variáveis, e contará com a participação –ativa ou não– dos alunos e com as próprias condições do professor (competência, saúde, desgaste, autoridade, etc.). Normalmente em uma aula teríamos a presença combinada de vários desses elementos, ainda que não de todos. Daqui emergiu o entendimento que uma aula, no sentido forte do termo, deve ao menos combinar alguns desses elementos.

A aula, este tempo e este espaço específico que não se confunde com outros tempos e espaços da escola, de alguma maneira, pelo seu imperativo ainda hoje no ambiente escolar, ajudou a definir em larga medida os limites da nossa investigação. Forçoso reconhecer que os efeitos da escolarização propugnados por Chervel só podem ser objeto de verificação em termos geracionais, não a partir das particularidades e singularidades de uma aula ou de uma disciplina específica. Nesse sentido, não ousamos inferir se as aulas analisadas contribuíram ou não para o sucesso dos alunos, visto que a metodologia por nós adotada não permite estabelecer generalizações de quaisquer ordens.

Pretendemos, basicamente, a partir de um mergulho empírico em uma dada realidade escolar, indagar aquelas retóricas que afirmam a escola pública como lugar dos condenados ao fracasso, onde professores desestimulados e sem preparo passam os seus dias, onde grassa a incúria, a indiferença, o descaso, o descompromisso; uma escola pública que não é, enfim, um centro de transmissão e produção cultural. No nosso registro, esse tipo de retórica olvida condições objetivas e efetivas de realização da ação pedagógica, sempre imaginando uma escola ideal isenta de idiossincrasias.

Ao fazê-lo tira dos agentes escolares o seu protagonismo, reduzindo a sua experiência a um reflexo das determinações estruturais. Por fim, contribui para desqualificar a experiência docente como um compósito de expectativas, necessidades, desejos e possibilidades que raramente podem ser captados pelo discurso pedagógico, seja de que matiz for. A experiência não pode ser plenamente apreendida; tampouco é redutível a qualquer esquema cognoscível simplista.

Partindo dessas premissas, definimos que o nosso olhar recairia sobre as ações dos professores –no nosso caso específico, professoras– no seu fazer diário, na sua realização das aulas de Educação Física. Assim partimos da análise de aulas de Educação Física efetivamente realizadas –ministradas por professoras licenciadas em Educação Física– no contexto escolar a partir de alguns elementos estruturantes básicos. Isso não representa assumirmos que essa forma de organização disciplinar seja a melhor ou a mais adequada; tampouco nos preocupamos em enaltecer as vantagens dos chamados especialistas sobre aqueles profissionais que não receberam uma formação específica especializada. Mas essas escolhas nos permitiram partir de um porto seguro para indagar ou caracterizar, no momento seguinte, o que é uma *boa aula* de Educação Física. Mais que isso, nos permitiu tentar articular uma interpretação da realidade de uma escola pública na periferia de uma grande cidade brasileira, a despeito das prescrições e das ideias à vezes tão voláteis que teorizam sobre a escola ficando sempre além dos seus muros. Essa perspectiva,

com efeito, colocando-se numa posição em que pode considerar apenas a vida consciente e racionalizada do grupo, deixa de lado a sua vida profunda, espontânea, fruto da integração dos seus membros e que nem sempre encontra modos de exprimir-se pelas normas racionalmente previstas (Candido, 1983, p. 108).

Nossa pretensão não é construir um discurso sem fraturas, exato ou incontinente; mas pretendemos recuperar a ideia de que a escola, os professores e as aulas públicas podem ser “boas” experiências culturais, no sentido da sua qualidade e da sua possibilidade de acesso à cultura.

Um pouco sobre a escola como possibilidade cultural: caracterizando a “chão” da pesquisa

Edward Thompson (1987) caracterizou o processo de escolarização em sua obra clássica como “motor do distanciamento e da aceleração cultural”. A escola, essa experiência tipicamente “moderna” se afirmou como “lugar” de transmissão da cultura, de instrução, de formação. Ao longo desse processo se afirmou como possibilidade de domínio hegemônico e, sua contraparte, como possibilidade de esclarecimento e contra-hegemonia. Nesse sentido a experiência da escolarização é aberta, inacabada, encerra possibilidades, daí a sua paradoxal complexidade. Também é preciso lembrar que a escola cumpriu diferentes papéis em diferentes contextos geográficos e históricos, justamente em função das finalidades atribuídas em cada sociedade ao processo de escolarização. Isso porque não é incomum em um país como o Brasil uma retórica que se espalha pela grande mídia e cala fundo no imaginário social, para a qual a escola seria o lenitivo para todos os problemas da sociedade, da violência contra a mulher ao abandono da infância, do tráfico e consumo de drogas ao combate à obesidade. Em termos bastante objetivos, a sociedade parece atribuir à instituição escolar aquilo que ela não conseguiu resolver por outras vias, seja por incompetência na gestão da coisa pública ou por falta de interesse político pura e simplesmente. Não deveria surpreender, portanto, que, para muitos, os professores não estejam “preparados”; a escola não forme o “cidadão consciente”; que ela acolha a violência, o preconceito, etc. Esquece-se, na retórica de inúmeros formadores de opinião – sejam acadêmicos ou os porta-vozes dos grandes *mass media*, que a escola não está imune aos valores que afirmam ou deterioram uma determinada sociedade. Como um país dos mais injustos, com uma das maiores concentrações de riqueza, e com uma das massas salariais mais baixas do planeta, marcado historicamente por uma forte centralização de poder e por políticas de caráter compensatório, marcado pelo trabalho escravo, pela prostituição e pelo trabalho infantil, pelos desmandos cotidianos e impunes dos *donos do poder* pode realizar de forma plena a experiência da formação das gerações mais novas?

Sabe-se que a organização sócio-política brasileira desde os seus fundamentos no século XIX tem a marca indelével do poder público, do Esta-

do na organização da cultura. Assim, é preciso reconhecer o processo de escolarização como uma marca bastante tangível da marcha da civilização, mas também como uma dimensão da cultura que permite perscrutar os seus movimentos mais recônditos, próprios, singulares, manifestos em cada cultura escolar que, no caso brasileiro, tem o Estado como um agente presente de forma bastante central, frequentemente de forma autoritária. (Chauí, 1981; Diehl, 1988). O que pode alcançar a experiência diária da escolarização diante desses imperativos?

A escola que nos recebeu denomina-se Escola Municipal Rolândia. Portanto, é uma escola pública e gratuita que tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, no Estado do Paraná, Brasil. Atende em torno de 700 alunos nos níveis do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos e está pedagogicamente organizada nas seguintes modalidades de ensino:

Educação Infantil – 4 e 5 anos

Ensino Fundamental – Ciclo I (1º ano, 2º ano, 3º ano)
e Ciclo II (4º ano, 5º ano)

Educação Especial: Classe Especial e Sala de Recursos

Educação de Jovens e Adultos.

A escola conta com um corpo de trabalhadores composto de 2 pedagogas, 20 professores regentes (Ciclo I e Ciclo II), 3 professores de Educação Física, 4 professoras auxiliares (Co-regentes), 2 professoras auxiliares (co-regentes e Educação Física/co-regente e Arte), 2 professoras auxiliares (Arte), 2 professoras auxiliares (Literatura), 2 professoras de Educação Especial (Classe Especial e Sala de Recursos), 2 professoras auxiliares (Laboratório de Informática), 1 professora da Educação de Jovens e Adultos, 3 assistentes administrativas e 4 assistentes escolares (Escola Municipal Rolândia, 2006).

A sua infraestrutura física oferece 10 salas de aula, 1 sala de Classe Especial e Sala de Recursos, 1 Laboratório de Informática (com 17 equipamentos), 1 cozinha, 1 sala para Coordenação Pedagógica e 1 sala dos professores (adaptada com divisórias), 1 sala para Secretaria e 1 sala para Direção (adaptada com divisórias), 3 banheiros (2 dos alunos e 1 para professores e funcionários), 2 salas de Apoio Pedagógico (adaptadas).

Além dessa infraestrutura a escola dispõe de espaços para as aulas de Educação Física, tais como 1 quadra de cimento, 1 pátio coberto, 1 pequeno *play-ground* em um espaço coberto de areia, 1 pequeno espaço gramado ao lado da quadra de cimento. Recentemente a escola adquiriu o direito de uso de um bosque público contíguo à escola, o qual ainda não é satisfatoriamente utilizado.

Além desses espaços há uma pequena sala exclusiva para a guarda dos materiais e equipamentos para as aulas de Educação Física. Entre estes encontramos opções tais como pernas de pau, bastões grandes e pequenos, arcos, cordas grandes e pequenas, bolas de borracha em dois tamanhos, bolas plásticas também em dois tamanhos, bolas de tênis, material para “bete-ombro”, raquetes de frescobol, mesa de tênis de mesa, bolas de tênis de mesa, uma bola gigante. Encontramos ainda: alguns cones, uma centopeia, jogos de futebol de botão, jogos de montar, maçãs de madeira, jogos de xadrez, dominó e dama, materiais alternativos feitos com sucata. Por fim, o material esportivo é composto de um suporte para salto em altura, uma rede de voleibol, dois colchões grandes, e 40 colchonetes pequenos.

Há abundância de material se pensarmos nos níveis de escolarização com os quais a escola atua. Entretanto, há carência absoluta de material esportivo, inclusive a quadra não pode ser caracterizada como poliesportiva, como se acontece, mas como um amplo espaço cimentado. O material disponível nos faz pensar na impossibilidade de um trabalho sistemático tendo o esporte como conteúdo privilegiado, o que veio a se confirmar nas observações das aulas, muito mais ricas e dinâmicas do que o malfadado modelo esportivo. Ou seja, do ponto de vista do espaço e do material disponível, a escola reúne as condições básicas para o desenvolvimento de boas aulas de Educação Física, desde que essas não se orientem para a especialização esportiva. Inclusive é necessário destacar que a maior parte desse material está em boas condições de uso, o que denota uma preocupação com a sua preservação. Além disso, salvo poucas exceções, os materiais são em número suficiente para atender com tranquilidade uma turma de alunos sem prejuízo do ensino. Considerando que os objetivos, os conteúdos e as metodologias de uma disciplina estão inextricavelmente relacionados com as chances reais do seu desenvolvimento e do seu sucesso, consideramos que a disponibilidade e o zelo com o material já indicam a *possibilidade* de realização de boas práticas educativas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2006, a comunidade escolar está assim constituída:

A Municipal Rolândia está localizada no Bairro Boqueirão, com população de 68.495 habitantes. Conforme dados censitários levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último Censo Demográfico realizado em 2000, no entorno da Escola vivem 14.670 pessoas (21,42 % do total da população do bairro, sendo 26,13 % crianças e jovens de 0 a 14 anos; 18,76 % pessoas com idade entre 15 e 24 anos; 49,54 % adultos com idade entre 25 e 59 anos; e 5,57 % pessoas com 60 anos ou mais de idade). Mais de 22 % do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos (incluídos neste percentual os sem rendimento, que perfazem 3,59 % do total). Aproximadamente 1 % da população residente no entorno da escola e com idade acima de 10 anos não é alfabetizada; e 4,53 % dos responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de 3 anos de estudo. A Escola tem uma comunidade bastante participativa que opina, contribui, exige e acompanha toda a ação da Escola. A população escolar atendida é oriunda da classe trabalhadora e não se apresenta como uma comunidade paupérrima. As famílias, em grande parte, são de Curitiba. De 514 famílias pesquisadas, 59 % são desta cidade. Um total de 25 % veio do interior do estado ou outros lugares como São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e estados do Nordeste (Escola Municipal Rolândia, 2006).

Para essa comunidade, segundo o diagnóstico da administração escolar, a escolarização não é indiferente: esta mesma população tem sofrido com a violência urbana, as drogas, a mudança de valores e outros problemas. Em geral, as famílias desta comunidade escolar são compostas de pai e mãe (78 %), o que não revela, necessariamente, estabilidade na estrutura familiar. Algumas crianças moram só com a mãe e outras moram só com o pai. Há também crianças que moram com tios e avós e uma porcentagem muito pequena mora com outros (sem laços consanguíneos). Observamos que na estrutura familiar ainda se tem a presença dos pais, mas nem por isso os alunos têm deixado de apresentar graves problemas. São crescentes os índices de crianças com sérios distúrbios emocionais,

comportamentais e de aprendizagem, advindas de famílias em desequilíbrio, sobretudo na condução da educação dos filhos.

As famílias desta comunidade apresentam grandes expectativas quanto à aquisição de determinados bens culturais, como livros, arte, tecnologias, biblioteca, etc. Porém, as condições socioculturais concretas desta comunidade apontam para a não garantia efetiva de acesso a muitos destes bens. Verificamos, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias, destacando-se aqui o computador, que há um desnível sensível de conhecimento da linguagem virtual e das ferramentas básicas da informática entre os alunos. Constatamos que 40 % dos alunos não têm computador em casa, e, entre os que dispõem, a maioria não tem Internet. As famílias manifestam também grande anseio por ter uma biblioteca pública nos arredores da escola, considerando que não há nenhuma na área em questão. Muitos pais e ex-alunos acabam recorrendo à própria escola em suas necessidades que, sem uma estrutura física, material e humana adequada, acaba por não satisfazer devidamente às expectativas dos pais. As famílias demonstram também muito interesse pela cultura (dança, música, pintura, artesanato...), visto a participação significativa da comunidade em eventos promovidos pela escola, igrejas, etc. Ainda são apreciados de forma especial pelas famílias os rituais religiosos (Escola Municipal Rolândia, 2006).

O destaque que demos no texto procura justamente indicar como, ao mesmo tempo em que a escola é um desejo da comunidade, como polo cultural, a sua efetiva realização depende ainda de muitos esforços da sociedade e de governos para que seja plena a realização daquelas necessidades, as quais, entendemos, estão na base do processo de formação. Isso sem levarmos em consideração nesse argumento àquelas pessoas que nem mesmo se preocupam com a escola porque estão ocupadas nos esforços para subsistir, panorama que está longe de ter resolução no Brasil.

Sobre as fontes: observações, documentos e histórias de vida

Observamos um conjunto aproximado de 20 aulas dos segundos e quartos anos, além de um conjunto de 11 aulas da educação infantil. Essas aulas estavam sob a responsabilidade de duas professoras distintas, uma praticamente recém-formada (duas turmas), outra com 30 anos de

formação e atuação no magistério público (uma turma). O procedimento de observação atendeu a alguns parâmetros. Primeiro, definimos um roteiro de observação minucioso a partir dos elementos estruturantes anteriormente aludidos. Depois, produzimos uma ficha de observação dividida em parte descritiva e parte analítica, a qual compôs os nossos cadernos de campo. Por fim, designamos alguns membros do grupo de pesquisa para acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento das aulas em períodos determinados. A ideia era que os pesquisadores observadores centrassem a sua análise em todos os acontecimentos que numa mesma turma, ao longo de um determinado tempo, remetessem ao rol de itens por nós definidos. Assim, salvo por variáveis alheias à nossa vontade, os observadores acompanharam as mesmas turmas por todo o período destinado a essa tarefa.

As observações iniciavam no instante em que a professora de Educação Física recebia os seus alunos e anunciava o início da aula, até aquele momento de retorno dos alunos para as outras atividades. Tanto quanto possível, tudo foi anotado, respeitando o que previamente havia sido estabelecido. Assim, se algum acontecimento aparentemente não previsto ocorresse na aula, ele poderia ser descartado pelo observador. Mas efetivamente o que estava ao alcance dos olhos e das canetas dos pesquisadores foi registrado nos cadernos de campo. Essas observações foram entremeadas com diálogos com as professoras, os quais tratavam de assuntos diversos e eram incorporados aos registros: a (in)disciplina nas aulas, as exigências (ou falta) de planejamento, a estrutura da escola, as expectativas das professoras, a interação com a comunidade escolar, etc. Apesar do caráter informal, essas informações ajudam a entender vários elementos das rotinas das aulas, como poderemos ver mais à frente.

Mas além dessas conversas minimalistas, desenvolvemos um conjunto de entrevistas que pretendeu colher elementos para a compreensão da história de vida das professoras envolvidas com o projeto. Para esse fim definimos um roteiro de entrevistas que abordava desde elementos sobre a socialização das professoras ao longo da sua vida, passando pela sua formação intelectual e profissional e sua inserção no campo da Educação Física. No nosso horizonte, a trajetória das

professoras poderia dizer muito sobre as suas escolhas atuais. (Bourdieu, 1996; Levi, 1996; Goodson, 2007). Também entrevistamos uma das pedagogas responsáveis pela gestão pedagógica da escola. Reconhecendo a importância que a Educação Física tem no projeto daquela escola, nossa intenção foi entender um pouco o papel da disciplina naquele projeto, a sua organização, a importância que a escola confere a ela para o processo de formação.

Por fim, no horizonte da nossa base empírica estão os documentos escritos, o currículo prescrito (Goodson, 1995a), as diretrizes, os projetos pedagógicos. Nos deparamos com uma diretriz geral da mantenedora, a Secretaria de Educação do Município de Curitiba/PR, com o chamado projeto político pedagógico da escola em apreço, e dos planejamentos particulares das professoras envolvidas com a pesquisa. O primeiro dos documentos estabelece linhas muito amplas para o processo de escolarização no âmbito municipal. Nele a Educação Física aparece, formalmente, como a disciplina que trata da cultura corporal. Veremos as incongruências dessa formulação, inclusive na comparação com os documentos escolares. Estes, bastante extensos e detalhados, surpreendem ao revelar tão pouco sobre as expectativas em torno do ensino de educação física, sobretudo em uma escola que tem reconhecido essa disciplina como fundamental no processo de formação. Por fim, o último bloco de documentos nos revelou algumas surpresas, dada a maneira como as professoras concebem a organização do seu trabalho diário.

Cabem algumas palavras ainda sobre as entrevistas. Tivemos a oportunidade de entrevistar três educadoras que em todos os momentos se dispuseram a qualificar o trabalho de investigação. Conhecedoras dos propósitos da pesquisa, do teor das entrevistas e do uso que faríamos das mesmas, ainda assim todas as depoentes autorizaram a publicação na íntegra do conteúdo dos seus depoimentos. A professora Marcela foi a primeira entrevistada, no dia 27/08/2007; em seguida foi realizada a entrevista com a pedagoga Waldenir, no dia 06/09, 2007; por fim, realizamos a entrevista com a professora Mercedes, no dia 20/11/07. As entrevistas foram gravadas. Após a sua transcrição

foi feito um trabalho de conferência do conteúdo, além do copidesque das mesmas, de modo a adequar a linguagem oral às exigências do texto escrito.

A análise das entrevistas nos apresenta aspectos bastante instigantes. Primeiro, porque as três depoentes têm origens trabalhadoras. São filhas de famílias de trabalhadores, com origens bastante humildes. Por diferentes vias, dado o tempo que separa as suas experiências, a educação escolar para as suas famílias ainda caracterizava uma possibilidade de ascensão social. Por diferentes motivos –às vezes casuais, como no caso da relação da professora Mercedes com a Educação Física–, tornaram-se educadoras.

A pedagoga Waldenir tem uma vasta experiência no âmbito escolar, a qual vem da década de 1970. Trabalhou em diferentes escolas de Curitiba, sempre na periferia, e é portadora de estimulante crença nas possibilidades formativas da escola. Faz questão de ressaltar a sua preocupação com uma educação de base crítica, que “escove a contrapelo” todas as formas de dominação. Por isso não concebe o trabalho pedagógico que não tenha um caráter eminentemente coletivo. Segundo vários comentários –das entrevistadas e de outras professoras da Escola Rolândia– é uma das grandes responsáveis pela qualidade do projeto educativo daquela instituição. Destaque-se que é uma entusiasta da Educação Física.

A professora Mercedes formou-se em Educação Física ainda na década de 1970 e acumulou mais de 30 anos de experiências como professora escolar. Somente na prefeitura de Curitiba completou 30 anos de serviço em 2007 como professora efetiva. Sempre trabalhou no magistério e partilha das preocupações daquilo que podemos genericamente caracterizar como “pedagogias críticas”. É reconhecida, para além dos muros da sua escola, pelo empenho com o qual desenvolve o seu trabalho de professora de Educação Física. Apesar de insistentes convites, nunca se sentir atraída pelo trabalho fora da escola, como no âmbito das equipes pedagógicas da Secretaria da Educação, por exemplo.

Já a professora Marcela teve um percurso já consagrado no campo da Educação Física: foi atleta de competição –handebol– sonhava em dedicar-se ao esporte mas, por vias mais comuns do que imaginamos, tornou-se professora, trabalho que desenvolve em concomitância com outro, no

âmbito de uma instituição bancária –o qual nada tem a ver com o campo da Educação Física ou do esporte. Formou-se há pouco mais de 3 anos e logo ingressou por concurso no magistério municipal. Não trabalha mais com o esporte de competição e acredita que a importância da Educação Física na escola está na possibilidade da criança brincar e formar-se através da brincadeira. Sem dúvida os depoimentos das professoras dizem muito sobre as suas práticas hodiernas, pelo menos se levarmos em consideração que a memória também dá forma à nossa experiência.

Sobre os documentos escritos

Consideramos importante refletir sobre a Educação Física a partir dos documentos oficiais que regem a Educação Física na escola, uma vez que não entendemos que esta instituição tenha qualquer possibilidade de autonomia absoluta diante das determinações oficiais. Entendendo o que se prescreve para as aulas de Educação Física no município poderemos dimensionar com mais acuidade a qualidade do trabalho educativo desenvolvido pelas professoras. Para cumprir tal premissa, apresentamos uma leitura e análise de dois documentos: as *Diretrizes municipais de Curitiba/Pr para a Educação Física*, e o *Projeto político pedagógico da Escola Municipal Rolândia*, os quais, em tese, deveriam ser complementares.

Refletir sobre estes documentos prescritos implica reconhecer que eles expressam um pensamento sobre como “deveria ser” a educação física escolar, demonstrando, de forma explícita ou implícita, as concepções de mundo, sociedade, homem/mulher e educação que subjazem às concepções de Educação Física. Assim, analisar estes documentos é parte fundamental do trabalho de reflexão sobre boas práticas de Educação Física como disciplina escolar.

Buscou-se nas análises dos documentos evidenciar questões referentes à concepção de educação e educação física, partindo de três dimensões: uma diagnóstica, outra judicativa e a última teleológica, para tentar compreender os tipos de análise e formas de intervenção esperadas da escola e da educação física nestes documentos. Essa não é opção fortuita ou arbitrária. Antes disso, as “concepções” nas quais se apoiam tais documentos foram formuladas partindo da compreensão que a escola teria que sofrer um deslocamento de uma perspectiva “reprodutora” para outra “transformadora”, debate esse caro à década de 1980, no Brasil, no

campo educacional. Ambos os documentos, assim, se inscrevem naquilo que imprecisamente podemos caracterizar como “concepções críticas”.

A análise das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba –DCMC permite identificar uma inexatidão em relação à concepção de Educação Física apontada como a norteadora das práticas escolares, aquela baseada no conceito de cultura corporal. Além disso, outros apontamentos em relação aos objetivos e encaminhamentos metodológicos também parecem ferir os princípios que orientam a apropriação daquele conceito. Assim, são necessários alguns esclarecimentos acerca dos pontos confusos localizados no documento. Estes esclarecimentos são importantes uma vez que, ao adotar uma determinada “concepção” de Educação Física, é preciso ter clareza de onde surge essa concepção, pra quem ela se destina e quais seus objetivos. Pensar a educação física escolar requer essa clareza, ainda que tenhamos no horizonte que todas as formulações teóricas (portanto, metodológicas) sobre como ensinar correm o risco imaneente de serem baseadas em vagas abstrações sobre a “natureza” do ensino, da aprendizagem e da própria escola. Mas sendo essa uma dimensão do currículo prescrito (Goodson, 1995a), não podemos negligenciar o seu impacto sobre a organização do trabalho dos professores.

No que se refere à leitura do *Projeto político pedagógico da Escola Municipal Rolândia*, buscou-se perceber continuidades e descontinuidades em relação às diretrizes municipais, pontos importantes e questões que merecem destaque, baseando-se especificamente das dimensões apontadas: diagnóstica, judicativa e teleológica.

Os dois documentos curriculares se autodefinem como críticos, ainda que não possamos afirmar que têm o mesmo entendimento daquilo que seria uma educação crítica. De qualquer modo, no que respeita a Educação Física e ao seu ensino, ambos se fundamentam na noção de cultura corporal, conforme ela foi apropriada e desenvolvida no Brasil pelo Coletivo de Autores (1992). No entanto, Taborda de Oliveira lembra que

Cultura corporal é uma expressão que procura designar o conjunto dos elementos que se exteriorizam pelo corpo em movimento e configuram uma linguagem. Seriam exemplos os esportes, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, as acrobacias, entre outros. Ela foi amplamente divulgada no Brasil por meio do livro *Metodologia de Ensino de Educação Física*, escrito por um Coletivo de Autores (1992). Não é propriamente uma expressão

“original”, uma vez que já era empregada no contexto dos países socialistas, em especial, na República Democrática Alemã (*Körperkultur*). Este conceito rivaliza/complementa o de *cultura de movimento*, que procura deslocar a ênfase para o *movimentar-se* (*Sich-bewegen*), para os sentidos que o movimento pode ter para seu autor/ator, reconhecendo que o *movimentar-se* (e não simplesmente “deslocar-se”) comporta as dimensões do agir, do pensar e do sentir (2006, p. 12).

Sobre as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba para a Educação Física

O texto das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba para a Educação Física inicia-se com um histórico da disciplina, apresentando brevemente suas concepções históricas, desde a “concepção militar”, passando pelo “movimento higienista” e apontando a crítica ao caráter “tecnicista” desta disciplina, feito principalmente a partir do chamado “movimento renovador” da década de 1980 (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006, p. 65). Aqui já é possível destacar um problema comum a muitos documentos curriculares: ao se proporem formular prescrições sobre o ensino de uma determinada disciplina, muitos autores desses documentos, nas mais diversas disciplinas, parecem ter uma compulsão pelo passado, percorrendo de forma superficial, arbitrária e muito imprecisa os longos processos que configuram as formas atuais das disciplinas escolares. Não estamos convencidos que para desenvolver um bom trabalho educativo um professor escolar tem que conhecer a história da sua disciplina. Sobretudo quando essa “história” é esquemática a ponto de classificar processos complexos em esquemas que pouco ou nada contribuem para conhecer o passado. Mas sabemos que essa é uma característica de determinadas “concepções” de ensino que parecem acreditar que a história é tudo.

Mas voltemos à análise do documento *tout court* que é o nosso objeto nessa seção. A partir de uma caracterização “histórica” o documento aponta “procedimentos didático-pedagógicos que propiciam o posicionamento crítico” dos alunos (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006, p. 66). Aponta o movimento como objeto de estudo da Educação Física, apesar de afirmarem anteriormente que a concepção que norteia o documento é a da cultura corporal. Aí encontramos uma primeira inexatidão acerca da

concepção de Educação Física que consta como balizadora destas diretrizes, pois segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 39) “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola”. Esta perspectiva “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal...” (Coletivo de Autores, 1992, p. 38). Assim, não caberia à Educação Física escolar tratar o movimento por si só como objeto de estudo, e sim a expressão corporal como forma de exteriorização da cultura corporal, pois, os movimentos, as atividades corporais “foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (Coletivo de Autores, 1992, p. 39). Não se trata de uma educação do movimento ou pelo movimento, no sentido estrito, mas de uma Educação Física que considere as manifestações corporais.

Ainda baseando-se na concepção da cultura corporal, o texto das Diretrizes apresenta os eixos da cultura corporal (ginástica, dança, jogo, luta, esporte) como suporte para as aulas. Porém, as Diretrizes apresentam um discurso bastante atrelado à aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras: “Os jogos recreativos no Ciclo I propiciam o desenvolvimento de capacidades físicas, como a resistência e a força; condutas psicomotoras, como a coordenação motora geral e a organização e orientação espaço-temporal” (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006, p. 70). Essa perspectiva de Educação Física escolar é antagônica à perspectiva baseada na cultura corporal, a qual não reduz o homem à sua dimensão motriz. Daí a incongruência expressa no documento.

Mas é preciso reconhecer que as Diretrizes mantêm a formulação de muitas das teorias do desenvolvimento –aqui incluídas as teorias psicomotoras–, tão em evidência no Brasil a partir dos anos 1970. Essas teorias, reafirmando a longa tradição do desenvolvimento da Educação Física como disciplina escolar, se baseiam em fundamentos biológicos, tratando o conhecimento de forma que os discentes apreendam as atividades corporais que lhe permitem atingir o máximo rendimento de sua capacidade física (Vigarello, 2005). Para essa tradição tratava-se (ou trata-se) de exercitação

física, de atividade motora, o que contraria a perspectiva historicamente recente que pretende que os discentes acessem o conhecimento de forma contextualizada, elaborando reflexões sobre a construção social desses conhecimentos. Na verdade, as contradições do documento expressam o próprio debate da área no Brasil, uma vez que estamos longe de uma definição de qual seria a melhor perspectiva para a presença da Educação Física na escola. A pluralidade do debate parece redundar na ambiguidade da prescrição para os professores escolares.

Em alguns momentos, essa falta de coerência e articulação entre a concepção de Educação Física apontada como norteadora das reflexões e os conteúdos e formas de trato didático dos mesmos soam como a expressão de um “recorta e cola” de concepções ou de uma tentativa de “consenso” entre diferentes perspectivas:

Isso posto, deve-se considerar que, antes e após a realização de qualquer prática corporal, é necessário realizar o alongamento, com a função de preparar os músculos e as articulações para o desenvolvimento da atividade física, procurando diminuir o risco de lesões e proporcionar um melhor desempenho (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006, p. 71).

Trata-se, sem dúvida, de uma formulação eclética, que só deve contribuir para confundir os professores que por ventura se aventurem pelo documento. Nas Diretrizes os cinco passos da chamada pedagogia histórico-crítica são adaptados e apresentados em três momentos da aula: ação - reflexão - nova ação consciente (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006, p. 73). Essa adaptação talvez seja uma tentativa de adequar a metodologia crítico-superadora aos ciclos I e II de escolarização, pois para alguns ela não funcionaria com as séries iniciais, uma vez que demandaria um encaminhamento metodológico que não cabe às crianças pequenas. Assim, essa mudança/adaptação dos cinco passos de uma determinada concepção (crítico-superadora) parece uma tentativa de alterar essa perspectiva de forma a torná-la possível para as aulas com as crianças do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental. Aqui temos mais um exemplo de como as concepções pedagógicas não são “puras”.

Em outra passagem do texto verifica-se nova desarticulação entre a concepção da cultura corporal e os objetivos propostos, como quando se

aponta a necessidade de uma educação para um estilo de vida saudável e o desenvolvimento do gosto pela atividade física (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006, p. 74), pautado num discurso de *qualidade de vida*, sem contextualizar esse conceito dentro da sociedade capitalista, contextualização fundamental dentro da perspectiva da cultura corporal.

Acompanhando as reflexões de Bracht (1999, p. 82), entendemos que a Educação Física não se legitima mais na escola através dos discursos da aptidão física e do esporte, como ocorreu em outros períodos da nossa história, uma vez que

a visão neotecnicista (economicista) de educação, que enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da Educação Física e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público (1999, p. 82).

Assim, não caberia à Educação Física se afirmar como importante no espaço escolar através da promoção de um estilo de vida saudável, desenvolvendo nas crianças o gosto pela atividade física, pois, além de todas as contradições que o modelo societário brasileiro já expõe,

a revitalização do discurso da promoção da saúde é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a Educação Física na escola, mas tem pouca probabilidade de encontrar eco, haja vista a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal. Além disso, o crescimento da oferta e do consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola e do sistema tradicional do esporte (...) permite o acesso à iniciação esportiva, às atividades físicas, sem depender da Educação Física escolar (Bracht, 1999, p. 82).

Ao analisar o documento da Prefeitura de Curitiba para a Educação Física somos levados a questionar a assertiva de Bracht, pois, afinal, trata-se de uma política pública. É importante lembrar que a Educação Física vem, desde a década de 20, pelo menos, questionando o paradigma do esporte e da aptidão física a partir de um debate que mobiliza intelectuais das mais diversas formações, e não somente os chamados

experts em Educação Física. Ou seja, a crítica a determinados modelos de Educação Física a serem ensinados nas escolas brasileiras não é um produto dos anos 1980, mas deita longas raízes no debate educacional brasileiro, como mostra Linhales (2006). Assim, é preciso reconhecer o exagero da formulação de Bracht, para quem “o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação e da Educação Física em particular como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe” (1999, p. 78). Se a formulação está correta para os anos 1980, ela não é menos correta para os anos 1920, o que já nos remete aos limites daqueles debates que se inauguram para “reformular” a educação, a Educação Física, ou mesmo a própria sociedade.

No entanto essas considerações não pretendem preservar o “mosaico” que são as Diretrizes. Antes, pretende mostrar que em alguma medida a fragilidade das prescrições curriculares para a Educação Física escolar é reflexo dos próprios limites, das imprecisões ou das insuficiências que o debate na área tem no Brasil, debate que tem pelo menos 80 anos.

Desta forma é fundamental questionar diretrizes curriculares que ainda apontam a aptidão física, a qualidade de vida, a aquisição de habilidades motoras como objetivo da Educação Física escolar, que tem o movimento como pressuposto exclusivo, sobretudo se essas Diretrizes se inscrevem na dimensão crítica do debate educacional. Dentro da atual configuração da sociedade brasileira, cada vez mais premida pelo ataque à cultura e cada vez mais motivada por uma lógica utilitária das possibilidades do corpo, não interessa a formação de sujeitos que sejam capazes sequer de pensar possibilidades de transformação da sociedade. Portanto, parece não caber também uma educação física que se fundamente nessa perspectiva. Mas não sabemos se as opções dos formuladores das Diretrizes são assim tão cristalinas. Apontamos várias incoerências encontradas neste documento: a falta de conexão entre a concepção da cultura corporal e a afirmação do movimento como objeto da Educação Física, e a promoção do gosto pela atividade física e do desenvolvimento de um estilo de vida saudável como seus objetivos. Incoerências estas que trazem consigo a ausência de uma reflexão atenta sobre a função da Educação Física na escola, seus objetivos e seus encaminhamentos metodológicos.

Mas elas expressam também um debate acadêmico que, se por um lado vem formulando proposições críticas para pensar o ensino de educação física nas escolas, por outro é eivado de contradições, amálgamas de interesses difusos, além de extremado apego às palavras de ordem sobre o papel da Educação Física na escola e na sociedade como um todo. Certamente estamos de acordo com Bracht quando este autor afirma que já não serve mais à escola o discurso da aptidão física e esportiva, uma vez que da forma como a escola vem sendo pensada em sua função de formar trabalhadores adequados às mudanças dos processos produtivos, cabe a Educação Física um papel secundário. Mas a imposição desse pressuposto está nos próprios movimentos corporativos de afirmação da Educação Física como disciplina escolar ou como “área” de conhecimento acadêmico. Se os professores escolares não forem chamados a contribuir com as iniciativas de reformulação curricular, o que continuaremos a ver serão documentos que ficam a meio caminho entre a possibilidade de ser um bom guia de ação e reflexão para os docentes e um texto recheado de preceitos acadêmicos sem qualquer qualidade ou legitimidade. O fracasso das prescrições talvez esteja justamente na ausência daqueles que deveriam ser os seus agentes primeiros: os professores escolares (Goodson, 1995b).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rolândia

Partindo da leitura das Diretrizes do Município, consideramos necessário entender como o documento específico da Escola –o Projeto Político Pedagógico (PPP) (Escola Municipal Rolândia, 2006)– se apresenta como continuidade ou descontinuidade em relação às propostas do município, analisadas anteriormente. Entendemos como fundamental a discussão dos documentos da escola, uma vez que configura uma dimensão do currículo oficial que é organizado pelo coletivo da escola, com intuito de construir uma proposta pedagógica que atenda às reais demandas daquele contexto escolar específico. Porém, entendemos ainda que o cotidiano das aulas não pode ser “capturado” pelos documentos, residindo aí a riqueza da cultura da escola, bem como o nosso esforço de tratar os dados coletados nas nossas observações das aulas, o que empreenderemos em seguida.

De acordo com relatos da equipe pedagógico-administrativa da escola, em 2007 o PPP estava passando por um processo de reformulações, principalmente no que se refere ao ensino de educação física. Essa reformulação vem se desenvolvendo com a participação da equipe pedagógica e com a equipe de professores de Educação Física da escola.

O documento é iniciado com a afirmação do “compromisso com um projeto político de sociedade” (Escola Municipal Rolândia, 2006, p. 1), apontando a expectativa que a comunidade tem em relação à escola, com relação à aquisição de bens culturais. Afirma-se também que o PPP “leva em consideração aspectos da conjuntura nacional e internacional” (Escola Municipal Rolândia, 2006, p. 10), aspectos esses que são comentados no início do documento. Em várias passagens do texto é reafirmado o objetivo de formar cidadãos críticos que futuramente poderão atuar numa perspectiva social transformadora, a partir da opção por uma Pedagogia Progressista, e de uma Teoria Crítica da Educação. Porém, não fica claro no texto que teoria crítica é essa, uma vez que existem diferentes teorias críticas, com bases epistemológicas diversas.

É importante destacar que no momento da presença da equipe pedagógica da escola nas atividades da universidade, a pedagoga responsável afirmou que a Escola Rolândia teria feito uma opção política –quando o PPP foi elaborado– de omitir a adesão da escola à pedagogia histórico-crítica por se tratar de uma teoria que contrariava a proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação naquele momento. Ou seja, de alguma maneira estavam em jogo as disputas às quais aludimos anteriormente, o que só torna cristalina a dimensão política da educação escolar, do currículo e da seleção de parâmetros para a sua realização. Dimensão política que motiva uma determinada instituição a criar mecanismos de resistência às imposições da mantenedora. De fato, o PPP da Escola Rolândia é um primor no que se refere ao discurso da pedagogia histórico-crítica, pelo menos no que se refere à coerência, o que não ocorre com o documento da mantenedora.

Como os pressupostos afirmados no PPP são os mesmos anteriormente discutidos, novamente nos deparamos com reflexões em torno de três importantes dimensões para aquela tradição: dimensões diagnóstica, judicativa e teleológica. A concepção de educação ali exposta afirma a escolarização como um “empreendimento político-cultural” (Escola Municipal

Rolândia, 2006, p.17), sendo que os conhecimentos presentes na escola legitimam determinados interesses. Portanto cabe à escola a “superação das condições alienantes”, visando a “transformação da realidade”. Neste PPP a educação é vista numa perspectiva de totalidade, na qual cada área do conhecimento é vista como parte da totalidade, afirmando, assim, uma abordagem interdisciplinar. Entendemos que o preâmbulo do documento aponta para aquelas dimensões antes aludidas, uma vez que se afirma a escola como inserida numa determinada sociedade, adotando certos conteúdos que legitimam determinados interesses (da classe dominante), sendo necessária uma educação que possibilite aos sujeitos a compreensão dessa sociedade e a instrumentalização para a sua superação. Por mais mecânico que isso possa soar aos nossos ouvidos há coerência entre o que propõe o documento da escola e os pressupostos da concepção que o orienta. Existe então uma leitura da realidade, com determinado juízo de valor e a determinação de uma finalidade para a escola. Podemos afirmar até mesmo que existe uma filiação da escola, expressa no seu PPP à pedagogia histórico-crítica.

Ao analisarmos este documento fica clara em várias passagens do texto uma preocupação da escola com a sociedade na qual vivemos, e com a comunidade na qual a escola está inserida. Esta preocupação aponta para uma escola que pretende educar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

A Educação Física no PPP

A parte destinada à Educação Física é iniciada com uma questão fundamental: “frente a uma sociedade com profundas contradições, qual o papel da Educação Física escolar?” (Escola Municipal Rolândia, 2006, p. 59). Seguindo a concepção apresentada nas Diretrizes, o PPP aponta o trabalho da Educação Física com os elementos da cultura corporal, relacionando sua prática com as questões sociais relevantes. A escola organiza a aula de Educação Física em vivenciação, reflexão e reelaboração, alterando a forma constante nas Diretrizes; porém, parece que mantém a mesma tentativa de organização da aula de Educação Física a partir da concepção histórico-crítica também presente nas Diretrizes.

Ainda de acordo com o documento, a Educação Física tem como desafio sua efetivação como “prática pedagógica capaz de promover o

desenvolvimento da consciência corporal e de competências para a realização voluntária e consciente de suas práticas, propiciando a compreensão e explicitação da realidade, bem como atuação do aluno como sujeito ativo, responsável pela construção e transformação desta realidade social” (Escola Municipal Rolândia, 2006, p. 59).

Em outra passagem, que mostra a abrangência que se pretende dar à aula de Educação Física, afirma-se que ela deverá promover conceitos como corporalidade, cultura corporal, trabalho, etc. Conceitos que merecem uma reflexão específica para que se possa apontá-los como importantes para o trabalho da Educação Física, uma vez que trazem consigo uma série de sentidos e significados, ligados às diversas teorias que os explicam.

Em relação à avaliação é dito que os procedimentos acompanham todo processo de ensino-aprendizagem, e em outro ponto do PPP, quando se discutem as formas de avaliações das disciplinas, afirma-se que a Educação Física será “avaliada em termos de desempenho do aluno no decorrer do processo, através de registro descritivo que demonstre o nível de aprendizagem do aluno” (Escola Municipal Rolândia, 2006, p. 28). Não pudemos observar até que ponto essa avaliação de fato ocorre e se existem outras formas de avaliação. Nas aulas observadas não tivemos oportunidade de observar se esse registro descritivo de fato era efetuado pelas professoras. Mas na maior parte das observações nos deparamos com as professoras propiciando aos alunos momentos para refletir sobre aquilo que desenvolveram nas aulas, ponderando sobre possibilidades, erros, acertos, participação, etc. Sabemos que a avaliação é um dos grandes problemas da Educação Física escolar, assim como de outras disciplinas escolares. Então, entendemos que, mesmo sem saber se as professoras avaliavam da forma como estava prescrito no documento da escola, ainda assim elas desenvolviam algum tipo de avaliação dos alunos ao longo das aulas observadas. Aliás, nos seus depoimentos elas deixam transparecer justamente esse sentido de avaliação: um acompanhamento sistemático e dialógico do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Com relação às possíveis lacunas que encontramos na parte do PPP destinada à Educação Física, novamente as conversas com a equipe pedagógica foram elucidativas. Soubemos da existência e tivemos acesso a outros documentos elaborados pela escola sobre a Educação Física, os quais não constam no PPP. Porém, optamos por analisar o PPP apenas,

por considerarmos que é o documento que melhor representa a organização das reflexões da escola sobre seu projeto educativo, mesmo porque os outros documentos são bastante difusos no que diz respeito ao sentido da Educação Física naquela escola.

Reafirmando a importância da leitura desses documentos oficiais da escola, reconhecemos, no entanto, que ainda existe certa distância entre o currículo real, que se efetiva no dia-a-dia da escola, e os documentos que tratam dela, o que já é um truísmo para os estudiosos do currículo. Porém, é importante que essa leitura se efetive para que possamos dimensionar o alcance do que se pensa e do que se escreve sobre a educação e a Educação Física no âmbito escolar em uma escola pública.

Desta forma, a leitura das Diretrizes municipais demonstrou incoerências em relação à concepção de Educação Física que se propunha e os objetivos e encaminhamentos metodológicos que seguiram, apontando assim a necessidade de uma reflexão e reelaboração deste documento, bem como sua ressignificação dentro do espaço escolar. Se consideramos que a concepção de um currículo deve partir de uma determinada análise e juízo acerca da realidade na qual a escola está inserida, apontando caminhos para sua superação, o documento é falho, pois levanta brevemente fatos históricos da Educação Física sem fazer uma análise crítica dos mesmos nem apontando a realidade na qual as nossas escolas e a Educação Física estão inseridas hoje. Consequentemente, não apresenta caminhos nem possibilidades de transformação dessa sociedade.

No sentido oposto, o documento da escola (PPP) apresenta em vários momentos uma análise da sociedade e da comunidade específica na qual a escola está inserida, demonstrando clareza na escolha de determinadas opções pedagógicas, epistemológicas e ideológicas. A escola visa claramente educar os filhos e filhas da classe trabalhadora com a perspectiva de questionar e superar o modelo societário vigente. Porém, esta reflexão densa para a escola como lugar de cultura poderia ocorrer de forma mais profunda no que refere à Educação Física. Para esta disciplina são apontadas algumas reflexões acerca dos desafios que ela enfrenta no âmbito escolar, mas ainda assim falta um aprofundamento e um questionamento mais detalhados sobre as suas possibilidades no processo de formação.

Nosso entendimento é que pensar a elaboração destes documentos escritos é mais do que burocratizar ou regular a escola, mas sim – como

analisaremos na sequência – buscar a sistematização de “boas práticas” pedagógicas, as quais certamente ocorrem em muitas escolas públicas, como pudemos atestar no dia-a-dia da Escola Rolândia. Os documentos escritos, o currículo prescrito

constituem espaços de luta política, já que a sua análise permite questionar os interesses presentes no forma de autoridade textual dominante. Importa, então, perguntar? (...) Como os textos são lidos e construídos na prática curricular em meio a relações de poder e autoridade que legitimam determinados discursos e determinadas vozes? (Moreira, 1995, p. 12).

Experiência e ação do professor: em busca de pistas sobre boas práticas pedagógicas

É comum observarmos que os indivíduos que fazem parte de uma aproximação da universidade com a escola possuem diferentes impressões e expectativas deste tipo de relacionamento. Há quem ache que as pesquisas acadêmicas servem somente para aumentar o volume das prateleiras nas bibliotecas, pois nelas não se consegue entender o cotidiano da escola. Por outro lado, há também quem ache que a complexidade do ambiente escolar possa ser compreendida e explicada sob a luz de uma teoria acadêmica qualquer. Nossa base empírica nos permitiu perceber que foi possível extrapolar estas perspectivas, especialmente no que diz respeito à relação entre pesquisador e professor. Sendo assim, numa ponta esteve a vontade de refletir sobre o que acontece no “chão” da escola para resgatar as práticas escolares bem sucedidas, e, na outra, a possibilidade que o vínculo com a pesquisa dá ao professor escolar de repensar sua própria prática, o que, segundo entendemos, seria um dos elementos fundamentais para o sucesso das reformas curriculares, principalmente, porque no “calor” das suas aulas diárias, por vezes, não é possível os professores pararem e refletirem sobre os pressupostos das suas ações.

Empreenderemos, na sequência, algumas análises sobre um conjunto de observações que desenvolvemos entre junho e outubro de 2007, contemplando três níveis da escola fundamental: uma turma de Educação Infantil, uma turma de 2º ano e uma turma de 4º ano. Todas as turmas

eram mistas e tinham um tempo próprio para as aulas de Educação Física. As aulas da Educação Infantil e do 4º ano estavam sob a responsabilidade da professora Marcela Rubia Vieira, enquanto as aulas do 2º ano eram da responsabilidade da professora Mercedes Lopes Parrilha Kluge.

Mesmo reconhecendo que o empreendimento de análise da prática pedagógica não é algo simples, porque sempre carregará consigo as marcas do juízo de valor que é inerente a quem observa, nossa expectativa não foi de criticar irresponsavelmente ou enaltecer de forma acrítica o trabalho das professoras. Ao contrário, a tentativa de recuperar as suas ações expressas nas suas expectativas, necessidades e possibilidades nos parece repor uma dimensão que pode ser caracterizada como o sequestro histórico da experiência dos professores escolares. Não por outro motivo os recentes estudos sobre o currículo têm justamente tentado dar visibilidade e compreender o *currículo em ação* (Goodson, 1995a) ou o *currículo em uso* (Moreira, 1995). Assim, a tentativa aqui é de compreender em que medida as aulas observadas podem ser consideradas como boas práticas, tendo como pano de fundo a questão de como valorar a prática pedagógica e qualificá-la como aula *normal*, *boa* ou *má*, haja vista a consideração inicial de pesquisarmos aulas que ocorrem *de fato*, o que talvez já seja um dos indicativos para essa qualificação.

O conjunto de observações realizadas durante as aulas de Educação Física da Escola Rolândia, quando analisadas a partir dos parâmetros definidos no início deste trabalho, não deixa dúvida de que naquelas aulas há um trabalho educacional sendo realizado de fato, ou seja, as aulas acontecem de forma sistemática. Em linhas gerais pudemos reconhecer naquela prática pedagógica o tratamento dos elementos que relacionamos como constituintes de uma aula, ainda que as perspectivas das duas professoras sejam sensivelmente distintas. Mas justamente por entendermos que não existe um modelo do que seria uma boa aula, arriscamos afirmar que, mesmo com perspectivas distintas, ambas as professoras desenvolvem boas aulas de Educação Física. Senão, vejamos:

a intervenção da professora Mercêdes é algo que contorna cada parte das aulas. Sua presença é marcante e parece ser indispensável (1) para que sejam ampliadas as possibilidades de experimentação e contestação sobre as práticas corporais, (2) para dirimir as dúvidas e alavancar o conhecimento, e (3) para resolver os problemas disciplinares, incluindo-se

a tentativa de promover a humanização das relações. Vale lembrar que ao cumprir estes três aspectos a professora vence uma exigência abordada na literatura especializada, a qual em parte

Exige que o profissional de Educação Física pense o mundo, o homem e a organização social a partir de uma nova perspectiva mais ampla, menos fragmentada. Essa perspectiva supera a visão do homem-motor e pensa o homem a partir da sua construção histórico-cultural. Seu objetivo primeiro deve ser a busca da mudança/transformação dos padrões de relação dos homens entre si e com a natureza. Para isso, é preciso considerar a pluralidade da condição humana, na tentativa de possibilitar *a todos* os homens e mulheres sua humanização plena. Assim, no plano mais amplo, para além de suas especificidades técnicas, o professor de Educação Física precisa tornar-se um profissional pensador da cultura (Taborda de Oliveira, 1998, p. 128).

Em vários momentos e em diversas aulas a professora buscou oportunizar aos seus alunos diferentes formas de experimentação das práticas corporais, não reduzidas à sua dimensão motriz. Houve sempre o incentivo para que os alunos testassem diferentes meios/formas de fazer o que se propunha. Além de incentivar outras maneiras de fazer, também existiu o incentivo pelo novo, pela descoberta ou “construção” do conhecimento. Isto certamente se toca a uma preocupação que vai além da execução de movimentos, uma vez que a corporalidade parece orientar as preocupações da professora. Aqui cabem dois exemplos: em um jogo intitulado “gafanhoto”, além da possibilidade dos alunos conhecerem o jogo e sua dinâmica, existiu uma abordagem de todo o conhecimento que o envolve. A professora propiciou aos alunos uma conversa aberta sobre as características do animal que dá nome ao jogo, o incentivo a buscar mais informações sobre este animal, uma distinção das cores primárias e secundárias da bola que compõe o jogo e ainda um questionamento sobre a quantidade de repetições que podem ser feitas, diante de uma relação com gasto energético e excesso de atividade física.

Em outro exemplo, ao ensinar uma determinada dança a professora trabalhou desde a letra da música, o significado das palavras que eram desconhecidas para os alunos, o ritmo, até a experimentação da dança,

denotando uma aguda preocupação com a transmissão da cultura no sentido mais largo. Como durante a sua entrevista a professora Mercedes fez questão de destacar que as aulas de Educação Física para ela serviriam para propiciar aos alunos o acesso à cultura como possibilidade de afirmação humana, acreditamos que esta prática pedagógica tenha no seu horizonte a formação humana para além do ensino do movimento corporal, como os exemplos permitem inferir.

Para a “tradição” da Educação Física escolar isso pode parecer banal ou indiferente, posto que a motricidade marcou essa tradição. No entanto, a professora demonstra a preocupação com o alargamento do horizonte intelectual dos alunos (conteúdos e objetivos), com as suas efetivas possibilidades de apreensão (metodologia e avaliação), e mesmo com a sua formação moral, diálogo, respeito às divergências, etc (finalidades). O conjunto das observações permite afirmar que as aulas de Educação Física para esta professora são muito mais do que um tempo e espaço de passar tempo, descansar ou catalisar energias. A aula nos aparece como um projeto de transmissão da cultura e se organiza conforme os preceitos que definimos anteriormente. São, efetivamente, *boas* aulas, até porque essa professora assume com vigor as suas responsabilidades pedagógicas e políticas diante do sentido e da finalidade da escolarização em uma sociedade de pobreza e exclusão material e simbólica (Moreira, 1995).

Entretanto, o caso da dança nos faz pensar no que significa a adaptação no âmbito da escolarização. A dança desenvolvida pela professora parece ter tido como objetivo principal a apresentação de uma coreografia durante a festa junina da escola. Este é um fato comum nas escolas brasileiras, o qual não nos permitimos chamar de “tradição”. Claro que as festas juninas fazem parte da tradição e do folclore, não só brasileiros, mas neste país ganharam ares de “genuinamente” nacionais ao “festejar” a cultura caipira. No entanto, o que se vê ano após ano na maioria das escolas é uma festa que cumpre um papel de tratar como caricatura a cultura da gente do campo, além de servir para angariar fundos que ajudarão na manutenção da própria escola. Tem-se como desdobramento que os professores de Educação Física em geral assimilaram os meses de maio e junho como um período de preparação para a malfadada festa junina, que normalmente ocorre em um sábado do mês de junho. Assim, a escola se depara com a seguinte situação: transmitir a cultura também pelo

reconhecimento das tradições de um povo, manifestas na alimentação, na vestimenta, no vocabulário, nos seus costumes, mas fazê-lo de forma estereotipada, sem levar os alunos à compreensão do que significam, por exemplo, as culturas rurais, as formas de ser da gente do campo ao longo da história. Pouco vemos alguém questionando o sentido da festa junina em um projeto de formação, seja na Educação Física ou na escola em geral. Ao contrário, ela é quase uma atividade intocável das escolas, que se repete ano após ano.

A expectativa da dança como espetáculo escolar cria embaraços para a própria escola e, por conseguinte, para a professora de Educação Física. Conforme foi comentado em sala de aula pela professora, não houve da parte dos alunos a participação esperada na festa, pois muitos não compareceram. Mesmo assim, parecendo imune às demandas dos seus próprios alunos, os ensaios aconteceram tanto para os que foram à festa como para os que não foram.

Ao considerarmos um destaque significativo dado pela professora, ao afirmar que a dança deve ser concebida dentro de outras possibilidades que não somente a do espetáculo, como, por exemplo, para sentir-se bem e fazer amigos, é preciso refletir porque ensaiar coreografias para as festas juninas se nem todos os alunos participam do momento da apresentação. Seria essa uma tarefa da Educação Física? Qual o sentido desse tipo de ritual para a cultura daquela escola e daquela comunidade? Entendemos que essas reflexões fazem parte do esforço de questionar justamente a dimensão sócio-histórica do conhecimento escolar, uma vez que nos permite a crítica daqueles conteúdos naturalizados no ambiente escolar, bem como o entendimento dos dispositivos de poder que os perpetuam na escola. Os preparativos que envolvem as festas juninas, tanto quanto as gincanas, os torneios, etc., assim como a presença de determinados conteúdos são algo *certo* nas aulas de Educação Física e na escola, com poucas possibilidades de colocar em discussão a sua permanência. Insistimos que não se trata de negar determinados componentes da cultura, mas de refletir sobre o formato de sua continuidade, bem como dos interesses e das relações de força que favorecem a sua perpetuação.

Algo semelhante à problemática levantada em torno da dança poderia ser citado diante de algumas práticas corporais nas quais a competição é evidenciada. No trato dos dois elementos – a dança e a competição –, nosso

argumento se fundamenta na fala da própria professora. No caso da competição, mesmo quando a contagem de pontos parte da professora e leva à declaração de um vencedor, é possível notar que a sua vontade impressa ali é a de que houvesse uma experimentação, uma apropriação de conhecimento por parte dos alunos, muito mais que a exacerbação da dimensão agonística. Nas aulas a professora sempre procurou deixar isso bastante claro. Contudo, algo parece estar “truncado” na efetivação daquela experiência, pois no próprio reconhecimento do saber dos alunos, assim como nas referências feitas à mídia, a tentativa de relativizar o peso das atividades competitivas parece ser meramente retórica, posto que as próprias atividades escolhidas pela professora dão vazão ao sentimento de competição. Não encontramos uma crítica clara à competição, ainda que se procure sempre amenizar os seus efeitos. Seria um caso de má consciência de uma professora marcada, afinal, pela história da disciplina e da sua própria formação? Note-se que a professora Mercedes não tem uma experiência esportiva na sua vida, mesmo tendo se licenciado como professora no ano de 1976. As motivações para a sua chegada à Educação Física vêm do seu contato com o magistério e com a vivência de uma “cultura da rua”, desenvolvida ainda na sua cidade natal no interior do estado do Paraná, e não com o mundo esportivo.

Um traço importante na ação pedagógica da professora é o seu caráter diretivo, no que isso tem de mais relevante de uma opção pela qualidade da educação oferecida aos alunos. Os seus alunos sempre tinham à sua disposição o poder da professora para resolver as situações difíceis, principalmente, quando se tratava de conflitos entre alunos. Não se trata de casos repetidos de violência, pois eles não são uma constante nas aulas analisadas. Os casos mais recorrentes de conflitos tratavam de queixas de alguns alunos que chegavam à professora, ou algum fato que ela mesma observava e sobre o qual intervinha. Assim, a professora acabava por “julgar” a situação de conflito e os alunos não tinham necessidade de resolver os seus problemas. No entanto, frequentemente recorriam a ela para resolvê-los. Essa diretividade se manifestou, também, ainda que de maneira sutil, em outro tipo de situação comum nas aulas. Trata-se da solicitação recorrente dos alunos para trocarem de parceiro porque não queriam realizar as atividades com determinados colegas. A tendência observada era pela anuência da professora diante a solicitação dos alunos. Ficam as dúvidas: como lidar com a seleção de pessoas que os alunos

fazem? Selecionar colegas na própria turma deve ser visto como algo normal/bom? O encaminhamento para tais questões depende dos conceitos que o professor tem e acredita, certamente. No nosso entendimento, uma educação física escolar que almeja por possibilidades de formação humana não pode deixar de problematizar situações como estas nas aulas. No entanto, para a professora essas situações pareciam não ter muita relação com as finalidades específicas da disciplina Educação Física, ainda que em diferentes momentos enfatizasse a necessidade de formação, a perspectiva de transformar as relações sociais, etc. Por exemplo, é difícil avaliar se uma risada pode ser produto de discriminação e/ou preconceito. Mas quando duas meninas adentraram pela primeira vez na roda de capoeira –improvisada durante uma das aulas–, e alguns colegas começaram a dar risadinhas é possível que estivessem à mostra sinais de algo que se esconde em formas sutis, como a discriminação, o preconceito, o escárnio. Como lembra Zuin (2001, p. 15) recorrendo a Theodor Adorno, “ela [a barbárie] também é notada no sorriso conivente daquele “indivíduo” que acha graça da anedota preconceituosa, pois teme não ser considerado membro do grupo ao qual pertence caso não proceda dessa forma”. Deixar que tal situação passe despercebida, ou simplesmente recriminar a atitude de um aluno que age de maneira preconceituosa, pode acabar sem atingir o que se espera realmente de tal prática corporal. O caso em apreço certamente contraria tanto o que vem exposto nos documentos prescritos da escola, quanto o que a professora manifestou ser a uma forma de conceber o processo de formação e o sentido da Educação Física na escola.

Neste ponto é possível fazer a relação de um aspecto que unia a perspectiva das duas professoras. Na necessária ação cotidiana de “julgar” que as professoras precisavam fazer despontava outra questão: aquela que respeita ao tratamento dispensado às regras, as quais balizam mais do que os jogos e brincadeiras, pois estão por toda parte no cotidiano escolar. Observa-se que as regras apareciam frequentemente somente como algo a ser cumprido, não como uma dimensão necessária da vida em uma sociedade complexa. Isso não significa uma ausência de orientações quando ocorria o seu descumprimento ou quanto à necessidade de cumprimento das regras, mas parecia caracterizar um distanciamento em relação ao diálogo sobre o significado das regras para a convivência social. Aqui seria necessário aprofundar o tema da formação como motor da escolarização, o que não é

possível fazer em função dos limites deste texto. Mas é possível pensar na relação entre regras, heteronomia e autonomia como uma das promessas não cumpridas do processo de escolarização, o qual talvez ainda não tenha se realizado em toda a sua potência. A simples aceitação de regras, ou a sua contestação vazia por parte de professores e alunos engrossa o caldo das incertezas com relação ao papel que a escola cumpriria no processo de formação. Todavia, de acordo com aquilo que as professoras Mercedes e Marcela manifestaram nos seus depoimentos, o tratamento das regras precisa seguir um caminho de crítica para não sucumbir à pura heteronomia e para levar os alunos a aproximarem-se cada vez mais de uma atitude autônoma. No entanto, no dia-a-dia o que se observou foi a simples imposição e cobrança de determinados modelos de comportamento e de certas regras. Sabemos que não é uma tarefa fácil tratar desse aspecto da formação apostando na autonomia, pois são inúmeras situações que ocorrem, dentro da aula e fora dela, no atribulado cotidiano das professoras. Por suposto, conversar com cada aluno que transgredir uma regra, por exemplo, demandaria muito tempo e muita energia das professoras. Mas considerando os preceitos da proposta da escola, bem como dos planos de trabalho das professoras, parece que estamos diante de uma típica situação na qual o que está escrito pouco tem a ver com o que foi ou é realizado.

No entanto, em alguns momentos vislumbramos as tentativas das professoras de superar essa dificuldade. Em algumas aulas nas quais as práticas corporais realizadas requeriam a formação de grupos de alunos, se abriram duas frentes interessantes para se problematizar questões de ordem social. A primeira foi sobre a possibilidade que os alunos teriam de decidir algumas coisas em conjunto, sabendo que certamente o resultado das suas decisões não contemplaria o desejo de todos. Devidamente trabalhada essa questão, as professoras, em situações distintas, levavam os alunos ao reconhecimento e à aceitação das normas definidas pelo grupo, mesmo que ferissem o anseio particular. Por si esta problemática já validaria o trabalho em grupo, uma forma metodológica importante na perspectiva da escola e das próprias professoras. Mas as professoras ainda foram capazes de focar os valores de grupo durante as conversas com toda turma. A segunda frente diz respeito à composição dos grupos, quais alunos poderiam ou não compor este ou aquele grupo mediante o

consentimento dos demais. Isto recupera a pergunta sobre a seleção de pessoas e revela um caminho para a conscientização dos alunos a partir da exploração das diferenças. Nesse sentido, novamente estamos diante de evidências muito claras que ambas as professoras desenvolvem boas práticas no que se refere à coerência com um determinado princípio de formação. A professora Marcela, inclusive, no seu depoimento deu amplo destaque ao jogo como possibilidade de fomentar as relações sociais a partir da mediação dos conflitos.

No caso das aulas da professora Mercedes, uma determinada prática corporal que a professora desenvolveu junto com os alunos antes de sair de licença, chamou a atenção por ter evidenciado os sentimentos daqueles que participavam. Os alunos foram “forçados” a enfrentar seus medos e desejos. Foi perceptível a tensão que acompanhava o momento em que os alunos precisavam escolher um colega para passar um objeto e lhe dizer algumas palavras. Todavia, na conversa realizada logo, após a prática corporal, a professora vai direto ao ponto abrindo discussão sobre a escolha de uma pessoa do sexo oposto, fato que, segundo ela, “não determina que haja um relacionamento ‘amoroso’”, além de questionar os processos de sujeição de alguns alunos que faziam suas opções a partir da vontade dos colegas. Ainda nesta prática, a professora não se conteve e se emocionou, chorando ao afirmar que se pudesse escolheria todos os alunos. Com isso, entendemos, mais uma vez delatou o seu comprometimento com o trabalho docente. Esse aspecto pode ser percebido a cada aula, sendo uma pista de que existe uma preocupação da professora com a formação dos alunos, por mais que não nos tenha sido possível identificar uma filiação teórica precisa, o que, a nosso ver, evita que o professor se enrede em discursos esquizofrênicos que não dão conta da problemática que ele enfrenta no seu cotidiano. Estamos de acordo que para o bom andamento do seu trabalho docente o professor deve ser capaz de refletir sobre este mesmo trabalho, assumindo o seu papel de intelectual pensador da cultura, independentemente de proclamar um engajamento epistemológico qualquer. Ademais, deve ser levado em consideração, como aponta Goodson (2007), que “professores com um forte comprometimento e senso de missão são bens de valor inestimável em qualquer sociedade”. Nesse aspecto a professora Mercedes é a própria expressão de uma professora pensadora da cultura (Moreira, 1995).

Uma mesma professora, duas experiências distintas

Partindo da ideia de que um indício para pensar boas práticas seria a maior combinação de elementos constituintes de uma aula –conforme os apontados em nosso roteiro de observação–, poderíamos indicar as aulas de Educação Física na turma de Educação Infantil e na turma do 4º ano da escola pesquisada como “boas”, pois muitos daqueles elementos estão presentes ou são anunciados nas aulas. Contudo, é preciso extrapolar essa qualificação e pensar como estes elementos materializam-se e combinam-se no decorrer das aulas.

Dentre os elementos observados nas aulas da professora Marcela um se destacou: a disciplina. Grande parte do tempo das aulas foi utilizada para conter, acalmar, manter o controle sobre os corpos dos alunos através de diversos dispositivos disciplinares, ainda que certamente esse esforço fosse mais intenso no caso da turma de Educação Infantil. Muitas vezes esses dispositivos pareciam mais importantes do que o próprio processo de formação que a professora indica em seu plano de ensino ao apontar como objetivos de suas aulas a autonomia, a consciência corporal e a exploração de limites, também presentes no planejamento referente ao 4º ano.

A hora de falar, de levantar da carteira, de beber água, de ir ao banheiro ou de comer deveriam estar submetidas ao cronograma da escola e/ou aos comandos da professora como percebemos nas seguintes passagens do caderno de campo:

Lucas pede para ir ao banheiro e a professora não deixa dizendo que ele deveria ter ido na hora do recreio.

10:15 – Volta para a sala. É destinado tempo para as crianças beberem água, uma de cada vez e a professora ajuda alguns a tirarem seus sacos, pois estava calor.

A música começa e a professora pede que todos fiquem de cabeça baixa até que a professora de literatura chegue. Dois alunos saem da mesa e pegam lanche, a professora adverte dizendo que a hora do lanche já passou, mas não tira a comida das crianças.

Ao explicar a atividade dá exemplos de quais as esculturas poderiam ser feitas: boneco, tartaruga, palhaço... Um aluno pergunta se pode

fazer um castelo; a professora responde dizendo que castelo eles já sabem fazer e que agora deveriam tentar fazer coisas novas. Os alunos começam a falar, todos ao mesmo tempo, sobre qual escultura desejavam construir. A professora pede que levante a mão quem quiser falar. A professora permite então que um de cada vez fale.

Essa postura da professora, não dissociada do discurso da escola moderna, aproxima-se bastante dos elementos que para Michel Foucault (2002) caracterizavam o que ele chamou de sociedade disciplinar, embora não devamos esquecer que a escola é marcada por uma historicidade muito própria. Mas foi a modernidade que os mais diversos setores da sociedade foram “pedagogizando-se”; era necessário cuidar das pessoas, principalmente das crianças, dizer-lhes o que poderiam ou não fazer dando-lhes regras precisas para serem seguidas no transcorrer de suas vidas (Narodowski, 1995; Caruso, 2005).

Os esforços para manter a ordem através de prescrições de como e quando se movimentar contrasta com o brincar, atividade levantada pela professora como central na educação da criança:

Porque eu sempre falei assim que a Educação Física não é... Claro que a gente tem que ter todo um planejamento, tem que ter toda uma estrutura, *mas é o brincar*, não adianta a gente fugir porque a criança tem que ser feliz na Educação Física (professora Marcela, 2007, grifo nosso).

A articulação entre o brincar, pensar e desenvolver-se também é apontada como fundamental pela professora ao referir-se à influência da concepção de Educação Física apresentada por João Batista Freire em sua formação: “Ele assim, pra mim foi uma referência viva (...) Falando do brincar, da criança. Da criança assim: brincando, pensando e desenvolvendo”. Segundo a professora a finalidade da Educação Física seria desenvolver a criança num todo e o brincar aparece como uma possibilidade para isso:

É tudo (risos). É o desenvolvimento de habilidades, é o lúdico da criança, é o cognitivo, é o psicológico, é o motor. É a criança num todo, porque eu vejo a criança, assim, não dividida: ela está pensando isso, depois vai brincar. Acho que no brincar ali ela está

pensando um monte de coisa, está fantasiando muita coisa, está desenvolvendo habilidades.

Algo, porém, apresenta-se como descontínuo, pois embora a professora declare o brincar como uma potencialidade para a Educação Física, a sua prática continua reproduzindo justamente as características disciplinares que o próprio Freire enxerga como empecilho na formação das crianças:

É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta (1997, p. 12).

Além disso, é notória a discrepância entre a perspectiva de ensino adotada pela professora Marcela e os documentos oficiais da escola, o PPP. Ou seja, estamos diante de um claro exemplo de como o currículo é uma “invenção”: a mantenedora propõe uma diretriz curricular; essa, por sua vez, é apenas parcialmente assumida pela escola; por fim, as professoras imprimem sua marca própria no planejamento escolar e, por consequência, no dia a dia da escola. Por mais que o currículo possa ser também uma ferramenta de imposição de modelos, como política cultural ele permite múltiplos usos, múltiplas invenções da parte dos professores que se dispõem a atuar como intelectuais que refletem sobre a cultura.

Mas outros problemas se interpõem na possibilidade de realização de boas práticas, nem sempre na esfera do controle do professor. A Escola Rolândia oferece apenas uma turma de Educação Infantil a qual foi implantada na escola somente a partir do ano de 2007, devido a exigências do Núcleo Regional de Educação, por conta da demanda de tal faixa etária naquela região. A preocupação da Rede Municipal de Ensino, principalmente do Departamento de Ensino Fundamental em garantir nos seus estabelecimentos o atendimento a estas crianças deve-se a mudança na legislação educacional brasileira quanto à duração deste nível de ensino, o qual antes percorria um período de oito anos e recentemente passou a ser de nove anos. As turmas de Educação Infantil são então uma espécie de preparação para se tornarem, oficialmente, em até no máximo 2010, o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em conversas informais com a coordenação pedagógica da escola, observa-se um grande desafio em relação ao trabalho com esta turma. As dificuldades emergem já nos documentos que regem o ensino deste nível, pois não existe até o momento uma diretriz municipal para seu ensino. Quanto ao trabalho pedagógico propriamente dito –especialmente por peculiaridades observadas naquela turma, como por exemplo a constante entrada e saída de alunos–, as dificuldades da professora são imensas. É notório que a escola não está plenamente preparada para atuar com esse nível de escolarização. O caráter diferenciado dado a esta turma, devido as suas especificidades –observado tanto na criação de um documento especialmente para a Educação Infantil nesta escola quanto no maior número de reuniões realizadas com os pais em comparação com os outros anos, por exemplo– caminha paralelamente a tentativas de inclusão destes alunos no funcionamento geral da escola. A escolha da turma de Educação Infantil para a apresentação de dança no festejo do dia das crianças, juntamente com uma turma do 3º ano, pode ser considerada uma demonstração deste esforço de manter uma certa “unidade”, uma certa “coerência” no projeto pedagógico da escola.

O cotidiano com a turma obedece uma dinâmica simples. Inicialmente a professora recolhia os alunos em fila no pátio da escola, visto que as aulas sucederam-se após o recreio, e os levava até a sua sala. Essa mesma dinâmica estava presente nas aulas com o 4º ano. É ocioso ressaltar que a sala da turma de Educação Infantil é tradicionalmente diferente das outras turmas, o que parece querer significar que ali se encontram “crianças especiais” no que se refere ao processo de formação. Os espaços utilizados para as aulas de Educação Física, pelo menos no período de observação, foram a própria sala de aula, um pequeno corredor de cimento que fica entre a sala e o muro da escola, o parquinho, o campinho de areia, e por apenas uma vez o pátio –por motivo do ensaio para a festa do dia das crianças. Ou seja, para essas aulas “especiais” o espaço era exatamente o mesmo daquele disponível para os demais alunos da escola.

É interessante destacarmos que a finalidade do ensino não pôde ser compreendida diretamente em nenhuma das aulas, mas sim em algumas conversas informais com a professora Marcela, quando esta afirmava a necessidade de 5 aulas para o ensaio da coreografia de dança para a festa do dia das crianças, ou quando justificava a escolha

de determinados conteúdos e de determinados encaminhamentos para uma das aulas na qual deixou os alunos um pouco mais livres: “os alunos já estavam estressados de ficar ensaiando a coreografia para a festa; eles precisavam fazer algo diferente”. Curiosamente, contrariando o que se vê com frequência nas escolas, a professora quase não utilizou o expediente das “aulas livres” com os alunos do 4º ano, mesmo que na sua entrevista tenha sobressaído a ideia de que as aulas de Educação Física deveriam estar baseadas nos jogos e na liberdade da criança experimentar o seu corpo e os seus movimentos. Parece-nos que a prática com a Educação Infantil às vezes escapava aos anseios da professora.

Quanto aos conteúdos/ saberes e objetivos das aulas, alguns apareciam implicitamente na dinâmica da professora enquanto outros ficam a mercê de nossas interpretações. No planejamento disponibilizado pela professora identificamos alguns dos conteúdos e objetivos pretendidos para o ensino da Educação Física na turma de Educação Infantil. Consciência corporal, limites e possibilidades do corpo; organização do espaço, criatividade, comunicação, memória; coordenação, equilíbrio e ritmos, além de autonomia, cooperação e segurança são elementos que segundo este documento devem ser trabalhos ao longo do ano através de saberes tais como danças (tradicional e criativas), jogos, brincadeiras, brinquedos cantados, ginástica e capoeira. Os conteúdos apresentados no planejamento foram cumpridos ao longo das aulas observadas, contudo, nem sempre se relacionavam com os objetivos e finalidades do ensino, assumindo assim diversas funções no espaço das aulas, que não apenas um meio de transmissão / produção de conhecimentos. Nesse ponto vale a pena destacar uma preocupação constante da professora com os limites do seu trabalho com aquela turma. Ao contrário do que ocorria com a turma do 4º ano por nós observada, a turma de Educação Infantil apresentava uma série de problemas que comprometiam dioturnamente a execução de qualquer planejamento, por mínimo que fosse. As constantes mudanças de alunos, que saíam e chegavam com frequência, a presença de pelo menos um aluno com seriíssimos problemas comportamentais, a falta de auxiliares e a própria novidade desta modalidade na escola parecem deixar claro que nenhum professor pode ir além das condições objetivas que são oferecidas para o desempenho das suas funções pedagógicas. Daí porque a infraestrutura institucional foi um dos elementos que compuseram o espectro do nosso plano de observações.

Os jogos e as brincadeiras, que em determinados momentos foram utilizados como meio para alcançar algum objetivo de ensino nas aulas do 4º ano, em outros serviram apenas como “aquecimento” ou preparação para outras atividades, sobretudo no caso da Educação Infantil. Nesse nível identificamos o primeiro caso na atividade de “adivinha”, na qual os alunos de olhos vendados deveriam descobrir através do tato qual era o objeto num primeiro momento, ou os colegas, posteriormente, que a professora colocara em suas mãos ou em sua frente. Já o segundo exemplo pode ser caracterizado pela brincadeira de “mãe pega do macaco”, uma espécie de mãe pega de joelhos na qual para “colar” o colega só poderia tocar nos pés do outro, a qual serviu como “aquecimento” da atividade do maculelê. Podemos especular que uma das brincadeiras propostas aparece como que uma “obrigatoriedade” de haver movimento durante a aula de Educação Física, uma vez que a aula teve como centralidade o trabalho com desenhos e representações que os alunos faziam de seus corpos. Isso porque a proposta desta brincadeira apareceu de forma descontextualizada do restante da aula. A proposta original era de que cada um desenhasse seu corpo dentro de um círculo que a professora havia rabiscado no chão, atividade antecedida por uma espécie de “coelho sai da toca”, na qual ao comando da professora os alunos deveriam mudar de círculos, sendo que quem ficasse fora do círculo correria o risco de ser pego por um aluno que assumia o papel de “pegador”.

O mesmo ocorre com a música, ou seja, as brincadeiras cantadas, que durante o período de observação das aulas foram utilizadas de diversas formas. Cantigas sobre as partes do corpo introduziram o trabalho sobre o conteúdo consciência corporal, a música da “borboletinha” (recorrentemente utilizada pela professora, inclusive mais de uma vez por aula) –que em sua letra pede que as crianças acalmem-se e deitem a cabecinha para dormir– apareceram como uma forma de controle da turma. Por último, a possibilidade de sentar em círculo e cantar músicas infantis diversas apareceu em uma das aulas como alternativa para o planejamento que “não deu certo” devido à “bagunça” de alguns alunos. Novamente parece que estamos diante de um sincretismo entre uma concepção que procura ampliar as possibilidades educativas da Educação Física, focando a corporalidade dos alunos, e outra que recupera a tradição da área ao não conseguir desvencilhar-se dos imperativos da motricidade.

Quanto ao conteúdo dança, este foi trabalhado sob o pretexto de apresentação de uma coreografia na festividade do dia das crianças. Elementos como ritmo e coordenação –objetivos apontados no planejamento da professora– podem ter sido trabalhados de forma secundária nestas aulas, no entanto o objetivo principal daquela nos pareceu ser a dança espetáculo, uma mera exposição do trabalho de reprodução de uma coreografia a fim de embelezar a festa, tal como no caso da festa junina, anteriormente discutida. A construção da coreografia realizada somente pela professora, a escolha de uma música midiática e o encaminhamento dos ensaios de forma que os alunos apenas reproduziam os passos mostrados pela professora nos dão elementos para este entendimento que, em casos bastante corriqueiros, a escola parece muito mais reproduzir os determinantes da indústria cultural do que propriamente se colocar como um centro irradiador e fomentador da cultura, conforme intui Sarlo (2003).

Em contrapartida, os conteúdos das últimas aulas observadas, aparentemente, não estavam contemplados nos elementos contidos no planejamento da professora e podem, inclusive, parecer para muitos como um distanciamento do que chamamos de especificidade da Educação Física. Novamente aqui é imperioso reconhecer que a professora tem uma noção mais ampla do que seria a Educação Física em um projeto de escolarização, contrariando a tradição. Nem tão próxima de algumas perspectivas mais recentes da Educação Física brasileira, que reconhecem a corporalidade como o grande eixo da formação, ainda que não declare adesão a este debate, ou mesmo use este termo, a professora Marcela parece conceber o corpo, mais que o movimento, como o “motor” da formação humana. A proposta das suas aulas estava muito próxima de algo que podemos chamar de *educação dos sentidos*, a qual remete para diversas experimentações corporais, fossem na Educação Infantil ou no 4º ano. No caso destas aulas o intuito era de trabalhar com as sensações proporcionadas pelos órgãos do sentido. Numa aula, por exemplo, além das atividades semi-direcionadas de contato com a areia, uma das tarefas foi a criação de esculturas na areia. Também eram recorrentes as atividades com os olhos vendados, com a voz, etc.

A mesma professora também fomentava esse tipo de atividade com os alunos do 4º ano, como pudemos observar. Por exemplo, em uma aula que tinha como objetivo o reconhecimento de alguns elementos básicos da chamada *ginástica artística*, a professora levou os alunos (meninos e meninas)

à experimentação da textura, largura, comprimento do equipamento, ao contato do material com os seus corpos, à troca de informações sobre o material entre os alunos, até chegar a recomendar o uso completamente livre do mesmo. Ou seja, nos parece que havia de fato uma aula voltada para a experiência, a partir de um determinado artefato cultural, que dava grande liberdade aos alunos na exploração dos seus sentidos e na sua integração. Talvez alguns entendam esses direcionamentos apenas como “preparação” para atividades mais complexas. Não é o que parece à luz dos planos de trabalho e da forma como a professora concebe o papel da Educação Física.

No entanto, boa parte das suas aulas era motivada pelo movimento, o que novamente aponta para um sincretismo entre as possibilidades de renovação das práticas de Educação Física e a permanência de formas já consagradas. Entre as duas medeia a ação e as idiosincrasias dos professores escolares. Na singeleza das suas opções não podemos localizar quaisquer indícios de uma Educação Física revolucionária. Mas não temos dúvida que estávamos diante de boas práticas pedagógicas!

A modo de conclusão

A frase que dá título a este trabalho procura demonstrar: 1) a expectativa que temos no que se refere a escola como um lugar de trato da cultura, o qual pode ou não se crítico, o qual pode ou não ser ocupado; 2) o reconhecimento que “boas práticas” educativas ocorrem cotidianamente em muitas escolas a despeito das meta-formulações que não cansam de atestar o fracasso dessa forma cultural.

A tentativa de localizar boas práticas não poderia prescindir de um reconhecimento da experiência dos professores, no nosso caso, das professoras. Se a experiência é “uma exploração aberta do mundo”, não poderíamos insistir no diagnóstico que a escola pública brasileira faliu sem ver e ouvir os seus agentes principais, os professores. Ao fazê-lo, a partir de certos parâmetros, não nos surpreende perceber quantas coisas “boas” ocorrem em uma escola. Não no sentido romântico da expressão “bom/boa”, como algo isento de fissuras, de fraturas, de contradições. Ao contrário, coisas boas que trazem as marcas das expectativas e das necessidades daqueles que as constroem cotidianamente, mesmo que todas as condições conspirarem para que a experiência da escolarização seja um fracasso absoluto. Pois mesmo sob os efeitos de salários aviltantes, de

condições de trabalho estapafúrdias, do descaso sistemático da sociedade e de toda sorte de governos com a formação das novas gerações, ainda assim é possível localizar professores que são capazes de levar aos seus alunos uma proposta de formação que passa necessariamente pelo acesso à cultura. Tratando à sua maneira o que podemos chamar de acervo cultural sobre as manifestações corporais, as professoras que nos receberam, diferentes desde a sua formação, o seu tempo de atuação, até a sua forma de conceber a escola e o ensino, nos oferecem mostras claras –às vezes contraditórias– que a escola pode formar, mais de que manter sob a sua guarda crianças e adolescentes com poucas perspectivas. Mas o que é formar? Para as professoras Marcela e Mercedes parece não haver muito consenso. Mesmo porque a segunda, corajosamente afirmou em uma reunião pública que “a gente não acha que é importante parar para pensar”. Mas longe da plêiade de possibilidades de definir o que seria “formação” reelaboram à sua maneira a cultura para oferecê-las aos alunos sob sua responsabilidade. E ao procurar transmitir a cultura, preocupação patente na escola investigada, fazem opções metodológicas, desenvolvem processos de acompanhamento e avaliação, ensinam preceitos éticos, fomentam o diálogo. Oferecem pequenos indícios que nos permitem pensar que é possível percorrer o longo processo que poderia levar o indivíduo à autonomia.

Talvez a escola tenha sido uma das muitas promessas não cumpridas pela modernidade. Mas se nos abstermos dos modelos ideais de formação para inquirir a escola possível no seu próprio tempo, é difícil não reconhecer que a escola *pode ser* uma rica experiência cultural. Além de que muitos professores e professoras têm feito dessa experiência uma possibilidade para pensar uma vida mais digna. Afinal, para que se pretende formar alguém?

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (1996). A ilusão biográfica. Em M. Ferreira, e J. Amado (orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, XIX(48), 69-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>
- Candido, A. (1983). A estrutura da escola. Em L. Pereira e M. Foracchi (orgs.), *Educação e sociedade* (pp. 107-128). São Paulo: Nacional.

- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Chauí, M. (1981). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2, 177-229.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Diehl, A. (1988). *A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930*. Passo Fundo: EDIUPF.
- Escola Municipal Rolândia (2006). *Projeto Político Pedagógico*. Curitiba, Brasil.
- Freire, J. B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- Goodson, I. (1995a). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (1995b). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2007). Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. *Pro-Posições*, 18(2), 17-37.
- Levi, G. (1996). Usos da biografia. Em M. Ferreira e J. Amado (orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 167-182). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Linhales, M. A. (2006). *A escola, o esporte e a “energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)* (Tese de doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
- Moreira, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. Em T. Silva e A. F. Moreira (orgs.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 7-20). Petrópolis: Vozes.
- Narodowski, M. (1995). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

- Prefeitura Municipal de Curitiba. (2006). *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba*, Vol. 3. Curitiba, Brasil.
- Sarlo, B. E. (2003). Escolas. Em R. L. Garcia e A. F. Moreira (orgs.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Souza Jr. M. (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...?... isso é História*. Recife: EDUPE.
- Taborda de Oliveira, M. A. (1998). Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? *Pensar a prática*, 2, 1-23.
- Taborda de Oliveira, M. A. (org.). (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados.
- Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa* (Vol. III, A força dos trabalhadores). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vigarelo, G. (2005). *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zuin, A. Á. S. (2001). Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, XXI(54), 9-18. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5265.pdf>

A guisa de posfácio – uma nota

Alexandre Fernandez Vaz

Faz parte da utopia moderna, desde Comenius, a presença da educação do corpo nos projetos educacionais do Ocidente, via de regra, como mostram a Filosofia Social e a História Social da Cultura, como controle dos afetos, organização das demandas pulsionais na forma da ginástica, dos jogos, dos esportes, no caso do que hoje chamamos *Educação Física* (e todo seu aparato de redução do corpo à mera condição orgânica), e em muitas outras formatações que dizem respeito a uma educação do corpo para além das quadras e pátios.

Este livro considerou, de certa forma, que se é possível por meio do corpo e de sua educação responder, ou ao menos mais bem precisar, importantes questões da educação contemporânea, então a pesquisa nas instituições de ensino é fundamental para a análise e a crítica do presente. Afinal, é na instituição escolar que o corpo é alvo privilegiado, não fosse por outros motivos, pelo menos pelo longo tempo em que ficam alunas e alunos lá confinados dos dispositivos pedagógicos contemporâneos. Fazer-se corpo é algo que encontra lugar, em grande medida, em escolas, creches, núcleos de educação infantil.

O desafio de dizer algo sobre as “boas práticas” pedagógicas no que concerne à educação do corpo em escolas e instituições educacionais que atendem a crianças de zero a seis anos de idade foi enfrentado por três grupos de pesquisa de dois países, em chave metodológica que, se não foi comum, revelou um esforço conjunto que pode ter sido dos mais interessantes. Pelo menos do ponto de vista dos realizadores, tal movimento foi bastante significativo, colocando em marcha uma questão-chave

anunciada neste livro desde seu prólogo, que é a da indagação não mais tanto sobre quais seriam os problemas enfrentados nas práticas educacionais (que, no entanto, continuam em tela), mas soluções encontradas por professores e professoras em seu dia a dia. Resta ao leitor auferir o quanto o esforço de investigação foi profícuo e em que medida ele terá potência para contribuir no debate sobre as práticas institucionais que tomam o corpo e suas expressões como tema, deliberado ou não.

A escolha pelo tema das “boas práticas” é, por natureza, polêmica, uma vez que carrega de antemão algum juízo em relação ao que elas seriam, como se poderia identificá-las, diferenciando-as daquelas que, supõe-se, não seriam “boas”. Essa foi uma questão exaustivamente discutida no interior de cada grupo de pesquisa participante do projeto, assim como nos seminários de trabalho conjunto. “Boas práticas” foi e é, antes de tudo, uma pergunta inicial para as investigações que compuseram o projeto. Desta forma, não se tratava de “comprovar” que nesta ou naquela instituição havia boas práticas educativas, mas de operar na tensão de uma perspectiva que poderia se apresentar, inicialmente, como tal.

Assim, enquanto um dos grupos começou desde um demarcador cultural importante para delimitar seu ponto de partida, a hegemonia de uma opinião disseminada, segundo a qual em determinada escola se realizam práticas de qualidade para nela estudar as formas de educação do corpo, outro indagou sobre a própria pergunta, deixando-a, em princípio, em aberto, e assumindo a posição de que não seria de antemão possível dizer, mesmo que provisoriamente, o que seriam “boas práticas”. Um terceiro optou por investigar um processo que se mostrava paradoxal, que é a legitimação da disciplina Educação Física (parte importante, mas não exclusiva da educação do corpo institucionalizada) no contexto das práticas de educação da infância. Esse movimento possibilitou que se explorasse a fecundidade da diferença, tanto de cada campo, quanto das abordagens de investigação.

O corpo educado é o das práticas educacionais, como lemos em cada uma das grandes partes deste trabalho. Essas práticas se materializam em currículos, infâncias e juventudes, multiplamente conformados no embate com as tradições e experiências docentes. Se as diferentes abordagens teórico-metodológicas não foram empecilho para que o diálogo aberto e profundo pudesse se dar em cada um dos encontros, o mergulho específico de

cada grupo em sua própria tradição propiciou uma leitura balizada pela universalidade da educação do corpo.

Por fim, é preciso destacar a importância da divulgação analítica das experiências pesquisadas, não porque elas seriam “boas” em si mesmas, mas porque mostram as possibilidades e tensões das práticas, elas discursivamente materializadas neste livro.

Florianópolis, 2011; Berlim, 2016.

Con el objetivo de rastrear buenas prácticas educativas, las universidades brasileras de Santa Catarina y Paraná y la de La Plata se unieron en una investigación con base en tres etnografías de instituciones escolares. Como resultado, este libro presenta el objeto de estudio construido y su proceso de construcción, con la intención de abrir el debate sobre la variedad, riqueza y complejidad de las prácticas educativas, y sobre los distintos modos de llevarlas a buen puerto. Además, intenta poner en discusión las distintas maneras de indagarlas y prescribirlas, con el objetivo de descubrir en ellas lo que resulta adecuado, pertinente y acertado en términos de educación del cuerpo.



Cuerpo, Educación y Sociedad, 2

ISBN 978-950-34-1697-6

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

CONICET
SECRETARÍA DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
SECRETARÍA DE CIENCIAS Y HUMANIDADES