



**EM BUSCA DE BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: É POSSÍVEL PENSAR A ESCOLA COMO LUGAR DE CULTURA?**

Ana Cristina Richter

Jaison José Bassani

Luciane Paiva Alves de Oliveira

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Sergio Roberto Chaves Junior

**RESUMO**

*O presente texto apresenta análises dos resultados de uma pesquisa integrada desenvolvida em escolas públicas brasileiras, argentinas e colombianas. No tocante a essa comunicação, são analisadas as fontes originadas de um conjunto de observações de aulas de educação física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - PR. O conjunto de reflexões que seguem parte do pressuposto que ocorrem boas práticas educativas em instituições públicas, a despeito de leituras que insistem na falência total da escola pública como possibilidade de transmissão da cultura.*

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; boas práticas educativas; ensino de educação física, currículo.

**ABSTRACT**

*This paper presents some analyses results of the integrated research developed in public schools of Brazil, Argentina and Colombia. In this communication, are analyzed a set of observations accomplished in physical education classes in a municipal public school of Curitiba-PR. These reflections indicates that it's possible the occurrence of good educational practices in public schools, in spite of some theorizations that affirm the total failure of public school as a possibility of culture transmission.*

**Keywords:** scholar physical education; good educational practices; physical education teaching; curriculum.

**RESUMEN**



*El trabajo presenta un análisis de los resultados de una investigación integrada desarrollada en escuelas públicas brasileñas, argentinas y colombianas. Su énfasis recae sobre un conjunto de observaciones de clases de educación física en una escuela de la Red de Enseñanza de Curitiba-PR. El conjunto de reflexiones que se sigue parte del supuesto que ocurren buenas prácticas educativas en instituciones públicas, mismo que llevamos en cuenta las lecturas que insisten en la falencia total de la escuela pública como posibilidad de transmisión de la cultura.*

**Palabras clave:** *educación física escolar, buenas practicas educativas, enseñanza de educación física, curriculum.*

## **PALAVRAS INICIAIS**

O presente texto resulta de um balanço de pesquisa integrada desenvolvida em escolas públicas brasileiras, argentinas e colombianas, e retoma relatórios produzidos em diferentes momentos da investigação.<sup>1</sup> A tentativa é oportunizar o debate sobre os resultados obtidos naquela investigação a partir do material empírico que dispomos, originado de um conjunto de observações de aulas de educação física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR, e das reflexões teóricas que mobilizamos para a sua interpretação.

Apesar de reconhecermos os problemas existentes nas aulas de Educação Física em escolas públicas, comumente tidas como um momento de passar o tempo; com escassez de espaços e materiais; sob a orientação de profissionais com formação precária; resultando num descaso com o compromisso docente em sistematizar e transmitir conhecimentos e, no limite, de produzir cultura nos tempos e espaços escolares, entendemos que, a despeito de leituras que insistem na falência total da escola pública como possibilidade de transmissão da cultura, *boas práticas educativas* são almejadas e podem ser encontradas em instituições públicas.

Partindo do reconhecimento de debates do campo, dos avanços nas formulações e proposições pedagógicas – pelo menos nos ambientes intramuros universitários – e das críticas direcionadas ao ensino

<sup>1</sup> Inicialmente, pelos trabalhos do projeto interinstitucional intitulado *Recuperación de Buenas Prácticas Educativas escolares en los niveles inicial, primario y medio*, financiado pelo PROSUL/CNPq, integrando 3 universidades brasileiras, 1 argentina e 1 colombiana, foram realizadas observações de um conjunto de 23 aulas em turmas do 3º e do 5º do ensino fundamental, além de 10 aulas na educação infantil, ao longo de 2007, na Escola Municipal Rolândia, a qual pertence à rede de ensino da cidade de Curitiba/PR. Dessa primeira etapa, originou-se o relatório intitulado *Práticas de professores escolares como possibilidades de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?*, produzido por Marcus Aurelio Tabora de Oliveira, Francis Madlener de Lima, Leandro de Oliveira Belgrowicz e Nicole Roessle Guaita, pesquisadores que compunham o grupo da UFPR entre os anos de 2007 e 2009, sob a coordenação do primeiro. Esses pesquisadores, juntamente com Luziana Cardoso e Rubens Meggetto Junior, foram os responsáveis pelo registro dos dados ora analisados. Na continuidade do projeto, integraram-se à pesquisa Ana Cristina Richter, Jaison José Bassani, Luciane Paiva Alves de Oliveira e Sergio Roberto Chaves Junior, os quais organizaram um segundo texto, direcionado ao seminário de pesquisa do projeto, ocorrido em La Plata (ARG), em 2010. Da articulação entre aqueles dois relatórios surgem as análises e considerações aqui apresentadas.



da Educação Física realizadas nas últimas três décadas no Brasil, pesquisadores da área têm revelado a permanência e prevalência de concepções e práticas vinculadas, fundamentalmente: à reprodução do esporte e seus vetores, como paródia de si (SOUZA JUNIOR, 2005; BASSANI *et al.*, 2008; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003); currículos centrados no paradigma da aptidão física no qual a técnica e os mecanismos de disciplinamento assumem protagonismo (VAZ; BASSANI; SILVA, 2002); programas orientados por abordagens desenvolvimentistas pautados em procedimentos protocolares e na aquisição de habilidades motoras, ou, então, pela recreação, atribuindo às aulas o caráter de simples passatempo ou mera atividade com vistas à recuperação psicofisiológica dos alunos(as) para o trabalho em sala de aula, considerado “sério” e “mais importante” (ALBINO *et al.*, 2008; LOVISOLO; SOARES; SANTOS, 1995).

Nesse contexto, o trabalho docente nas aulas de Educação Física no âmbito da educação básica consistiria basicamente no desenvolvimento de habilidades motoras básicas tais como equilíbrio e coordenação, como constatou Sayão (2002, 2004, 2008), e na distribuição e recolha de materiais pelo “professorbola”, como denominam, ironicamente, Santos, Bracht e Almeida (2009), ficando alunos e alunas entregues, geralmente, àquilo que Souza Junior e Darido (2003) caracterizam como “cultura do fazer nada”. Não raro professores se apresentam como organizadores de atividades como passeios, festas comemorativas e outros eventos característicos da cultura da escola, como diagnosticava Taborda de Oliveira (1999), e não como condutores de um processo de ensino.

Conhecedores dessas representações e dessa realidade, procuramos identificar *in loco* a ocorrência de experiências de ensino significativas em uma escola pública, estabelecendo quatro focos de análise considerados fundamentais para a ocorrência do que chamamos boas práticas nas instituições escolares. São eles: *mediação pedagógica, organização do espaço pedagógico, organização do tempo pedagógico e dimensões do cotidiano escolar*. Nossa tentativa foi entender como esses elementos se manifestam, se entrecruzam e/ou se distanciam em um contexto específico, colaborando para influenciar, seja positiva ou negativamente, a constituição daquilo que entendemos como *boas práticas educativas*.

## **MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Nas fases iniciais da investigação, quando buscou-se definir de alguma maneira o entendimento dos elementos que caracterizariam *boas práticas educativas* não apenas de Educação Física, mas de qualquer outra disciplina, apoiamos-nos nas contribuições de Chervel (1990) para estabelecer alguns critérios que ajudariam a definir o estatuto de uma disciplina escolar e, por extensão, de uma aula. Entre esses elementos destacam-se: a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo determinado; exercícios; práticas de motivação e incitação ao estudo; e, provas de natureza avaliativa. Nesse sentido, o processo de mediação pedagógica, compreendido no âmbito dessa investigação como o conjunto de elementos presentes na interação que se dá entre professor(a) e alunos(as), quando o primeiro trata de transmitir/produzir um determinado conhecimento aos/com os segundos, constitui elemento determinante daquilo que podemos entender por uma aula. Restaria a questão de saber qual a natureza desses processos quando pensamos não apenas no que constitui uma aula, senão no que caracterizaria uma *boa aula* de Educação Física.

Ganha destaque, nessa perspectiva, o lugar atribuído aos professores(as) de Educação Física, ao tomar em conta os processos de seleção, organização e transmissão/produção dos conhecimentos relativos



a essa disciplina escolar. Ou seja, ressalta-se a importância do processo de mediação pedagógica das práticas culturais, isto é, a passagem de sua condição de fenômeno social para a de saber que possa ser ensinado na escola, o que pressupõe, então, a sua transformação em um conteúdo escolar (não apenas como mera transposição didática). Se consideramos o debate produzido na área nas últimas décadas em torno da formulação de propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física na escola, poderíamos dizer, ainda que de forma provisória e com algum grau de generalização, que uma *boa aula* caracterizar-se-ia pela apresentação, historicização, experimentação, problematização e recriação do acervo de formas de produção e representação do mundo desenvolvidas no decorrer da história, exteriorizados na/pela cultura corporal de movimento, tal como jogos, brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginásticas, não excluindo aí aquele acervo oriundo das culturas primeiras dos alunos(as) e das comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Nas aulas de Educação Física investigadas pudemos observar, ainda que maneira desigual e não homogênea, elementos que configuram *boas práticas educativas* de Educação Física, no sentido destacado acima. Nossas observações e análises revelaram que os procedimentos adotados pelas professoras participantes da pesquisa visavam o tratamento das práticas culturais no seu processo de ensino.

A transformação de conhecimentos em conteúdos aparece permeado por um conjunto de ações, relativamente constantes nas aulas pesquisadas, que envolvem: a) apresentação do tema da aula; b) identificação dos conhecimentos dos alunos e alunas a respeito do tema; c) exposição oral a respeito dos conteúdos que abrangem a temática a ser desenvolvida com apoio de ilustrações, cartazes e registros escritos; d) reprodução de gestos a partir de modelos representados pelo professor ou pela professora; e) acompanhamento, correção e intervenção diante das vivências dos alunos e alunas na realização daqueles; f) interrupção das atividades para esclarecimentos e inserção de sugestões indicadas pelos alunos e alunas; g) aplicação dos gestos vivenciados em diferentes situações; g) formulação de questões orais a respeito das vivências; h) ampliação do conhecimento por meio da inserção de novos gestos e do alargamento nos graus de complexidade dos movimentos.

Alguns destes aspectos podem ser observados na cena em que

a professora apresenta o tema da aula aos alunos: o corpo. Pergunta aos alunos sobre as partes do corpo. [...] É perguntado especificamente sobre as partes da cabeça. [...] A professora instiga os alunos a falarem sobre o que tem nas mãos [...], quantos dedos tem em cada mão, e nas duas mãos e em todo o corpo. (Educação Infantil, 21/08/2007)

O desdobramento da proposta, na continuidade da aula, é acompanhado pela realização de uma brincadeira em que as crianças correm até espaços previamente demarcados, a partir de pautas que focalizam determinadas características corporais, tais como a cor dos olhos ou dos cabelos. Além disso, a aula abarca brincadeiras cantadas que envolvem a nomeação de partes do corpo. Por fim, a professora convida as crianças para desenharem seus corpos: “lembrando aos alunos do início da aula, quando falaram das partes do corpo, diz que aquelas partes devem aparecer nos desenhos. Ela passa distribuindo giz [...]”. (Educação Infantil, 21/08/2007).



Em outra situação, tomando como foco o ensino do “drible” para uma turma de terceiro ano, outra professora, ainda em sala de aula, inicia um diálogo com os alunos(as) a fim de apresentar uma definição e de localizar os esportes que fazem uso de tal fundamento: “ela [a professora] escreve a palavra ‘drible’ no quadro e pergunta aos alunos o significado. Vários dão exemplos de dribles, todos do futebol. A professora lembra aos alunos dos esportes que fazem uso do drible com as mãos.” (3º ano, 21/08/2007). Já em quadra, a professora demonstra e orienta a realização de diferentes tipos de dribles e os deslocamentos dos alunos(as) por espaços que se ampliam gradativamente.

Em outra aula observada, dessa mesma professora, os alunos(as) do terceiro ano receberam uma folha de papel contendo a letra de uma música. Em sala de aula, sentados em suas carteiras, os alunos(as) deveriam primeiramente acompanhar a letra enquanto a música tocava no aparelho portátil que a professora trouxera consigo. Por diversas vezes ela os incentivou a encontrarem na letra o ponto em que a música estava e também para que tentassem cantá-la. A sequência da aula foi assim registrada no diário de campo:

Após o final da música a professora pergunta se eles já conheciam a música e dá oportunidade para que os alunos, que assim desejam, falem sobre o que conheciam da música. Ela solicita aos alunos que procurem na letra da música palavras que não lhes são familiares [como “xote”, por exemplo], as quais foram anotadas no quadro. [...] Durante o comentário [explicação] da palavra “xote” a professora demonstra, com a ajuda de uma aluna, uma possibilidade dentro de tal ritmo. [...] Durante a conversa sobre as palavras desconhecidas a professora faz referência a situações apresentadas na mídia, ressaltando a ligação do que estava sendo conversado e a possibilidade de visualizar essas palavras em outros lugares. Antes de sair da sala de aula, para a próxima atividade, a professora comenta como seria a atividade na quadra: a experimentação da música que foi apresentada no início da aula. (3º ano, 15/06/2007)

Nesse registro percebe-se a preocupação constante com o tempo necessário ao ensino, no que concerne a apresentação, organização e problematização dos conhecimentos. Isso também pode ser observado nas cenas descritas no diário de campo, quando os conteúdos de aulas anteriores são retomados por meio da apresentação de esquemas ilustrativos, conversações dirigidas, questionamentos a respeito das modalidades ou dos fundamentos – tanto técnicos quanto conceituais – das práticas corporais em estudo.

Durante as aulas, alunos e alunas também são instigados pelas professoras a refletirem tanto a respeito das experimentações e vivências realizadas, quanto das frequentes dificuldades de organização e encaminhamentos das tarefas. Em uma aula para o terceiro ano cujo conteúdo era as formas de arremesso, após a realização da primeira tarefa proposta, que consistia em realizar arremessos com uma bolinha de plástico, a professora reuniu os alunos(as) no círculo central da quadra e solicitou que falassem a respeito das dificuldades encontradas para arremessar a bola para o colega. A partir da dificuldade diagnosticada por eles(as), qual seja, o fato de ventar muito naquele dia e da bola utilizada ser muito leve, a professora propôs a substituição das bolas de plástico por de borracha (*nogan*) e encaminhou a segunda tarefa: arremessar a bola em um alvo (3º ano, 07/08/2007).



Esse aspecto pode parecer insignificante se não considerarmos que tempo e espaço são definidores do currículo. Daí que no horizonte da pesquisa esses elementos ajudaram a orientar a análise do material empírico pelas formas como foram usados e/ou criados. Partimos, assim, do pressuposto de que qualquer ação pedagógica possui as marcas de tempos e espaços determinados, e no ambiente escolar essas dimensões se entrecruzam inspirando, produzindo, orientando práticas educativas. Ou seja, as ambivalências do tempo e do espaço repercutem sobre a própria construção daquilo que convencionamos chamar de aula e afetam a sua qualidade (VIÑAO; ESCOLANO, 1998).

## **ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO**

No contexto pesquisado, as aulas de Educação Física são organizadas em dois encontros semanais de cinquenta minutos que aparecem demarcados por: a) um período de orientação dirigida; b) um momento de vivência das práticas corporais; c) um período de finalização e dispensa da aula. Essa configuração se contrapõe à estruturação do tempo tradicionalmente posta (aquecimento, desenvolvimento e volta à calma), que acompanha a composição originária do treinamento esportivo, como lembram Vaz, Bassani e Silva (2002), e marcou as formas tradicionais de organização didática dessa disciplina, no Brasil.

A dinâmica inicial das aulas ou o período de *orientação dirigida* envolve: a apresentação dos objetivos do encontro; o acesso às regras que compõem os eixos de conteúdos; a retomada de ações, problemáticas e conceitos abordados em encontros anteriores; uma primeira exposição a respeito do planejamento e organização da aula; orientações sobre os temas ou conteúdos a serem desenvolvidos, incluindo o uso de imagens, ilustrações, explicações orais e escritas na delimitação de termos e conceitos com os quais se almeja trabalhar. O momento seguinte, de *vivência das práticas corporais*, aparece implicado pela experimentação dos gestos técnicos relativos aos eixos de estudo em questão, ou, noutros termos, pela sistematização de um conjunto de conhecimentos, como se podem observar no registro abaixo:

A professora ensina aos alunos o movimento de “ginga”; ela demonstra o movimento e o realiza junto com os alunos em roda; a professora explica aos alunos uma brincadeira que utiliza de base o movimento da “ginga”; [...] reúne os alunos novamente e convida-os a fazer a “ginga” em duplas ao som de uma música de capoeira; passa por entre as duplas orientando os movimentos e a troca de duplas; [...] a professora pergunta aos alunos se eles já viram um jogo de capoeira; ela comenta sobre a base deste jogo e pede para alguns alunos demonstrarem seus conhecimentos. (3º ano, 15/06/2007)

Esse período também envolve momentos de diálogo e recriação de gestos, regras ou formas diferenciadas de se relacionar com os temas, conteúdos e materiais que envolvem a cultura corporal, além de tempos destinados à livre exploração dos materiais. Igualmente, além de focar os grandes temas da cultura corporal, deparamo-nos com hábitos, valores, preconceitos (étnicos, de sexo, de classe entre outros), violências, estereótipos corporais e de gênero, tabus etc., que permitiriam que considerássemos o trato com a corporalidade para além de sua dimensão motriz (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA;



VAZ, 2008). Desse modo, as aulas envolvem uma forma de trato com os corpos para além da organização formal dos conteúdos, levando em consideração diferentes problemáticas que abarcam as relações socioculturais que se inscrevem e deixam marcas nos indivíduos. Em vários momentos das aulas observadas esses fatores foram levados em consideração pelas professoras, ainda que não necessariamente estivessem prescritos em suas propostas de intervenção. Naquela experiência foi possível flagrar, “pela via da escolarização [,] as marcas das manifestações corporais no processo de formação humana” (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 304).

Esse tipo de questão ou ocorrência, ainda que em raras ocasiões, são também retomadas no período de finalização ou ao *término das aulas*, quando as professoras de Educação Física procuram avaliar coletivamente o encontro, esclarecendo dúvidas com relação aos conteúdos, relembando combinações, dialogando a respeito de intrigas, exclusões ou brigas que ocorrem durante o tempo de vivência das práticas.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO**

No caso do espaço, as anotações de campo oferecem indícios sobre como ele é *vivido* pelos sujeitos, isto é, como ocorre a ocupação, a utilização, enfim a constituição do “lugar” reconhecido como aula (VIÑAO, 1996).<sup>2</sup> Sendo assim, procuramos examinar aquilo que o espaço eventualmente teria a nos revelar sobre o que é uma *boa prática educativa*, até porque “o espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (VIÑAO, 1996, p. 64).

Em termos gerais, os dados indicam certa racionalidade no uso que as professoras fazem dos diferentes espaços da escola, ou seja, a sua utilização era colocada a serviço de uma organização necessária à transmissão dos conhecimentos e não somente como forma de controle encerrado em si mesmo. Isso se revela na constante relação anunciada pelas docentes frente a necessidade da ordenação do espaço para o alcance dos objetivos traçados na aula. Em certos momentos, esse assunto ganhava centralidade nas discussões e os próprios alunos eram estimulados a propor alternativas para os problemas encontrados.

Já, em outras ocasiões, o controle no uso do espaço esteve atrelado às condições de segurança que envolvia o trânsito dos alunos pela escola. Sobre esse aspecto é importante reconhecer que o número elevado de alunos por turma exige o emprego de certas estratégias que previnam aglomerações e, conseqüentemente, eventuais incidentes no transcorrer das aulas. Essas medidas de controle fazem parte do trabalho docente, demonstrando como certas composições são necessárias à rotina escolar para preservar o próprio cuidado com o(s) corpo(s).

Normalmente, as mediações das professoras em torno do uso do espaço previam o atendimento do interesse coletivo. Desse modo, alguns comportamentos acabavam sendo coibidos por se afastar do que

---

<sup>2</sup> No que se refere ao espaço é importante destacar que concentramos nosso olhar nos momentos da aula propriamente dita, de modo que outros determinantes espaciais ainda não foram considerados, entre eles a relação entre o espaço da escola e a cidade/comunidade, a dimensão arquitetônica do estabelecimento, os usos realizados a partir das variações localizadas na distribuição interna do prédio etc. Embora considerados aspectos relevantes para o entendimento do espaço, esses elementos deverão ser avaliados em uma análise subsequente.



era previsto em grupo. Se a preocupação com a coletividade era uma constante, o uso do espaço estava restrito somente aos discentes que efetivamente estavam em seu momento de aula, conforme ficou explicitado em uma ocasião em que um aluno de outra turma foi prontamente advertido pela professora por “brincar” na quadra. Isso demonstra como o espaço de aula era assumido como um *território*, dirigido a um público específico, ou seja, àqueles que estivessem envolvidos com os interesses e as finalidades de ensino que ocorriam naquele tempo determinado.

No que se refere à otimização do espaço, uma das práticas utilizadas pelas professoras era a solicitação para que os alunos permanecessem na arquibancada que existia na quadra, enquanto ouviam as explicações e/ou exemplificações em torno do conteúdo. Assim, elas conseguiam centralizar as atenções dos alunos para aquilo que pretendiam demonstrar. A ordenação dos alunos no espaço também ocorria nos momentos em que a comunicação entre professor-aluno poderia ser prejudicada pelas próprias condições de saúde da docente, como no caso que a “professora pede para os alunos sentarem agrupados, pois ela está com dor de garganta e isso facilitaria seu trabalho”. (3º ano, 17/08/2007).

Aspecto interessante a ser notado diz respeito à participação ativa das professoras no processo de ensino, o que redundava na sua movimentação constante pelo espaço de aula. Na tentativa de efetivar a mediação pedagógica, circulavam entre os alunos observando, motivando e explicando o tempo todo o que deveria ser feito. Apesar disso se mostrar como uma característica importante, às vezes os dados nos levam a indagar sobre o desgaste físico que essa constante interação geraria em relação à saúde das docentes. Esse aspecto precisa ser considerado quando sabemos que a jornada de trabalho do professor é extensa, com a necessidade de atuação em vários períodos e escolas, o que, fatalmente, repercute nas condições objetivas para a realização de *boas práticas* (GONZÁLEZ; FERSTERSEIFER, 2006). No caso estudado, essas condições podem ter influenciado as licenças para tratamento de saúde a que as próprias professoras precisaram se submeter durante o período investigado, aspecto que fatalmente imporá limites ao desenvolvimento constante de *boas práticas educativas*.

Ainda nesse sentido, é preciso reconhecer que a dinâmica das aulas envolvia um tipo de ensino diretivo, em que as professoras eram responsáveis não só pela proposição, mas também pelo controle sobre aquilo que deveria ser realizado pelos alunos. Isso ocorria de modo intenso, exigindo uma série de intervenções durante o período de aula. Do mesmo modo que essa constatação revela algo sobre a própria cultura que envolve a educação das crianças, com certa centralidade atribuída ao professor, também nos instiga a tentar compreender se o mesmo ocorreria em relação às *boas práticas* localizadas no contexto da educação de adolescentes e jovens, por exemplo. Ou seja, com aqueles que teoricamente poderiam contar com maior grau de autonomia ao longo do processo formativo.

Na escola pesquisada pode-se perceber que, normalmente, os alunos correspondiam às “expectativas docentes” em torno do uso do espaço. É certo que, em alguns momentos, a possibilidade de movimentação em espaços livres gerava dispersão; assim como, em determinadas ocasiões, a manipulação de materiais ocorria fora do tempo previsto. Mas quando essas ações chegavam a interferir no andamento da aula, as professoras utilizavam estratégias que as auxiliavam a recompor o que estava previsto, como, por exemplo, a troca de lugar de certos alunos ou a tomada de outras atitudes disciplinares, sempre procurando garantir o bom termo da aula.



## **DIMENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR**

Neste quarto foco de análise dos elementos constituintes do que entendemos como *boas práticas educativas* nas aulas de Educação Física, apresentamos algumas dimensões do cotidiano escolar. Tais dimensões influenciam diretamente no andamento das aulas, apesar de não serem exclusividades dessa disciplina, ou seja, existem em diferentes tempos e espaços escolares e são apropriados de diferentes formas pelos sujeitos escolares.

As dimensões analisadas referem-se a rituais, gestos, normas, rotinas e possíveis idiosincrasias próprias do ambiente escolar. Entendemos como exemplos de rituais e gestos próprios do cotidiano escolar, no que se refere à educação do corpo, a formação de filas e as maneiras de *acomodar* os corpos nos diferentes espaços e tempos escolares; a linguagem verbal e a linguagem não-verbal de alunos e professores, que influenciam no trato com os conteúdos e saberes e que servem como marcas pelas quais cada um, aluno ou professor, se faz diferente dos demais; o universo de práticas que afeta direta ou indiretamente o currículo prescrito, entre outros fatores. Sendo parte da práxis humana (PENIN, 1989), os rituais ajudam a configurar uma dimensão simbólica de difícil apreensão para os pesquisadores. No entanto, constituem parte significativa do que se tem chamado *culturas escolares* (VIÑAO, 1995), merecendo nosso esforço de decodificação. Sendo uma forma de experiência que marca o cotidiano, é preciso reconhecer que pode ser um bom indicativo das suas forças e/ou fraquezas, apontando como os rituais sofrem a agência dos indivíduos, ao mesmo tempo em que impõe mudanças, muitas vezes, à revelia daqueles, ao que foi prescrito.

Aqueles momentos são atravessados por normas que regulamentam a vida de alunos e professores, orientam e dão feição aos combinados e tratos disciplinares, enfim, constituem um campo de experiências onde tensão e acomodação jogam um papel importante, configurando a estrutura da escola como um lugar muito próprio (CANDIDO, 1983, p. 108). Nos limites desse trabalho tentaremos evidenciar em que momentos tais dimensões do cotidiano escolar foram observadas.

### **As filas, os deslocamentos pela escola e os momentos de “aguardar as atividades”**

Nos registros das observações, percebemos que os alunos já possuíam, naquele contexto, o hábito de formar fila e aguardar a presença das professoras – não apenas de Educação Física – no pátio interno da escola. Essa situação é costumeiramente adotada em diversas escolas, a fim de organizar e controlar os deslocamentos nos momentos de transição de espaços e tempos, como no início das atividades diárias ou ao término do recreio para a volta à sala.

A transição da sala de aula para os espaços abertos da instituição escolar também era realizada a partir dessa lógica de organização, com o acréscimo de outras orientações relacionadas ao comportamento dos alunos, como a “lei do silêncio” (5º ano, 22/06/2007), a fim de manter-se a ordem no deslocamento pelos corredores.

Contudo, em alguns momentos, o rigor esperado com esse tipo de disciplinamento não era correspondido na prática. Os dados nos mostram que os alunos tendiam a lidar com as ordens e com os sistemas de organização a partir de seus interesses, e que isso podia variar de acordo com a situação. Mas isso não significa, necessariamente, o caos ou o descontrole absoluto, mas formas de intervenção na



realidade. Podemos perceber que, apesar da necessidade constante de uma lógica organizacional, ora os mecanismos disciplinares eram exigidos, ora deixavam de ser solicitados. No caso das professoras, parece haver alguma consciência que os limites são objeto de negociação, não de imposição. Daí que mesmo diante da não observância das filas em diversos momentos, dado que a atividade transcorria sem problemas, não houve necessidade de aplicar uma regra, simplesmente, de forma “legalista”, como veremos a seguir.

### **O estabelecimento dos combinados e tratos disciplinares: entre a sujeição e a “quebra” dos mesmos**

Fundamentais para o bom andamento das atividades, alguns combinados e tratos fizeram parte das aulas observadas. Mais do que disciplinar os alunos, eles são importantes para que exista certa organização nas aulas, a fim de facilitar o aprendizado.

Uma situação em particular permite tratar esse tema no âmbito do estudo. No transcorrer do período analisado, uma das professoras investigadas se afastou das atividades por conta de uma licença, sendo substituída por um professor. Por mais que os alunos estivessem acostumados a um tipo de combinado constituído pela primeira professora, pudemos perceber que o novo professor também demonstrou preocupação com relação ao andamento das aulas, propondo alguns novos combinados, em seu primeiro encontro com a turma. Os resultados pareceram ser satisfatórios, pois, após o estabelecimento dos combinados e dos tratos, em diversos momentos os alunos passaram a se comportar de “acordo com o esperado” pelos professores. Contudo, em diversas oportunidades, como seria de imaginar, aconteceram situações nas quais os professores precisaram intervir, seja para lembrar os combinados, seja para coibir comportamentos indesejados. Claro está que esses combinados têm uma direção evidente no que se refere às relações de poder ali estabelecidas.

Peter McLaren (1991), em sua tipologia dos rituais escolares, destaca um conjunto considerável de práticas que se caracterizam como *rituais de resistência*, os quais, de maneira sutil ou dramática, expressam uma inversão simbólica. Em outras palavras, de maneira ativa e/ou passiva os atores sociais acabam expressando sua reação aos dogmas e códigos pré-estabelecidos. Diversos são os motivos que podem levar os alunos a não cumprirem os acordos feitos. Os alunos reagem por intermédio de um rito de transgressão como tentativa de individuação, numa tentativa ritualística da não sujeição a uma representação de *aluno ideal*, tido como dócil e domesticado.

Observou-se, por exemplo, em um momento específico da investigação, a utilização de um novo brinquedo – denominado “centopeia” – nas aulas de Educação Física das turmas do 3º ano. A professora previamente reforçou alguns dos combinados, como não brigar com os colegas e nem destruir os materiais. Porém, os alunos acabaram por não cumprir aquilo que foi estabelecido, gerando alguns conflitos que mereceram atenção especial da professora.

Todavia, às vezes, os combinados não precisavam ser lembrados pelos professores, pois os próprios alunos nos dão indícios dessa inculcação quando cobram dos colegas certas atitudes que foram previamente definidas, tal como no excerto que segue:



na fila da “centopeia”, as crianças seguem, em princípio, as normas estabelecidas pela professora, mas quando as mesmas são infringidas por alguém, os próprios alunos destacam o que foi combinado (3º ano, 03/07/2007)

Com toda a aparente agitação dos alunos naquela aula específica, ao final a professora promoveu uma conversa sobre os acontecimentos e eles próprios reconheceram o descumprimento daquilo que havia sido solicitado. Desse modo, a professora reforçou os acordos estabelecidos anteriormente e lembrou os alunos que a regra servia para promover a participação de todos, falando sobre as boas maneiras ao brincar com os colegas, a necessidade de pedir licença e agradecer.

Ainda que os exemplos acima possam ser entendidos a partir do que McLaren (1991) denomina *rituais de revitalização e de intensificação*, os quais funcionam para injetar uma renovação de compromissos com as motivações e valores dos participantes da vida escolar, não é demais reiterar o caráter unilateral das proposições, pois é definida pela vontade do adulto-professor. Mais do que ouvidos sobre como deveriam se comportar e atuar, os alunos recebem dos professores orientações que são definidas como combinados. Sua eficácia parece certa, mas nem por isso podemos afirmar que estamos diante de uma atitude dialógica, a menos que possamos aferir o grau de participação dos alunos também no estabelecimento dos combinados – algo que não foi possível no contexto desta investigação, em função dos dados que dispúnhamos –, não apenas no seu cumprimento. Talvez esse aspecto ajude a entender porque tantos tratados são quebrados e constantemente renovados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de recuperar os resultados expressos no primeiro relatório do projeto (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*, 2008) parece plenamente justificado ao fim dessa nova etapa da pesquisa. Se naquele documento formulávamos um conjunto de premissas que pareciam arrojadas sobre os dados por nós produzidos no decorrer da pesquisa, o enfoque proposto neste momento da investigação, mais que simplesmente identificar um conjunto de práticas pedagógicas, qualificando-as como sendo *boas*, a partir dos focos de análise acima descritos, bem como os seus usos e desusos pelos sujeitos escolares no contexto específico investigado, parece confirmar que estávamos diante de *boas práticas* possíveis no ambiente de uma escola pública brasileira. Ou seja, a finalidade, metodologicamente orientada, de “sair” da base empírica em direção à teoria, e retornando novamente ao universo documental com outras lentes, permitiu reconhecer um conjunto de ações e possibilidades de professores escolares que tem o seu trabalho cotidiano fundado no compromisso com a transmissão da cultura, para além do “fazer por fazer”.

Depreendemos que para que *boas práticas educativas* aconteçam, alguns elementos devem estar presentes nas ações cotidianas dos sujeitos escolares. Deveria ser óbvio que, sendo a escola uma dimensão viva da cultura, tais elementos nem sempre estejam presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade em uma aula, porém, é importante entender que em determinados momentos se fazem fundamentais para que possamos identificar tais práticas. Da presença combinada da maior variedade possível desses elementos em um espaço-tempo chamado aula, podemos localizar a existência de práticas de qualidade. Reconhecemos, ainda, que outros focos de análise são necessários para que possamos identificar e entender com maior profundidade o que estamos denominando como *boas práticas*



*educativas*, inclusive para melhor compreender as diversas manifestações de tais práticas nas diferentes dinâmicas escolares.

Sobre outro ponto de vista, é preciso considerar ainda que, se por um lado, os resultados de nossa investigação permitem afirmar que são possíveis *boas práticas* no âmbito das escolas públicas brasileiras, por outro, essa constatação não deve desviar as lentes dos graves problemas que atravessam a profissão de ensinar e os ambientes escolares contemporaneamente. Desde os salários medíocres, passando por péssimas condições de trabalho e pela sua não fixação em lugares estáveis, chegando à organização e gestão do sistema educacional, o fato é que é possível localizar e recuperar *boas práticas educativas* de professores escolares cada vez menos valorizados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, B. S. *et al.* Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 139-147, maio/ago. 2008.
- BASSANI, J. J. *et al.* Sobre a presença do esporte na escolarização: da centralidade da disciplina e do desempenho ao discurso da formação. **ISEF Digital**, Montevideu, v. 12, p. 1-14, jun. 2008.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/ago. 2003.
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1983.
- CHAVES JUNIOR, S. R. *et al.* **Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: inquirindo as fontes**. Curitiba: UFPR, 24 p. Relatório de pesquisa, 2010.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.º 2, p. 177-229, 1990.
- GONZÁLEZ, F. J.; FERSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte, 3, 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006. p. 1-9.
- LOVISOLO, H.; SOARES, A. J. G.; SANTOS, M. D. Educação Física em escolas do Rio de Janeiro. In: LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- McLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, p. 141-165, abr./jun. 2009.



SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

\_\_\_\_\_. O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na educação infantil. In: SANTA CATARINA. PMF. SMEI. **Caderno de Formação-Divisão de Educação Infantil**. Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SOUZA JUNIOR, M. Política curricular e Educação Física: competências, ciclos e qualidade social na proposta da Rede Municipal do Recife. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 31-81.

SOUZA JUNIOR, O. DE; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 2, p. 119-135, jan./dez. 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, L.; VAZ, A. F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, 303-318, set./dez. 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. et al. **Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?** Curitiba, 59 p. Relatório de pesquisa, 2008.

VAZ, A. F.; PETERS, L. L. LOSSO, C. D. Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 71-77, jan./jul. 2002.

VAZ, A. F.; BASSANI, J. J.; SILVA, A. S. da. Identidades e rituais na educação do corpo na escola: um estudo em aulas de Educação Física no ensino fundamental. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 23-39, 2002.

VIÑAO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82 set./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

**Endereço para correspondência:**



Rua Angelina Braga Cortezzi, 286 - casa  
Jd. Ipê - Santa Felicidade - Curitiba - PR  
CEP 82410-220

**e-mail:** [sergiojunior79@hotmail.com](mailto:sergiojunior79@hotmail.com)

**Recurso tecnológico:** datashow

**Ana Cristina Richter**

Mestre em Educação (UFSC) e doutoranda em Educação (UFPR/CAPES)

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq) e do Laboratório de investigações sobre corpo, gênero e subjetividade na educação (UFPR)

**Jaison José Bassani**

Doutor em Educação (UFSC)

Professor Adjunto do Departamento de Educação Física (UFSC), Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq)

**Luciane Paiva Alves de Oliveira**

Doutora em Educação (PUC-SP)

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (UFPR)

**Marcus Aurelio Taborda de Oliveira**

Doutor em Educação (PUC-SP)

Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional (UFMG)

**Sergio Roberto Chaves Junior**

Mestre em Educação (UFPR)

Professor Assistente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (UFPR)