



PROBLEMATIZANDO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SERIAM O ACESSO À CULTURA E A HUMANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?

Sergio Roberto Chaves Junior¹

Sidmar dos Santos Meurer²

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira³

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões subsidiadas pelas investigações realizadas em escolas públicas de Curitiba-PR, há pelo menos dez anos, e se inscreve no debate acadêmico acerca do fazer pedagógico da Educação Física no ambiente escolar. Pretende-se contribuir para a identificação das chamadas boas práticas educativas nas aulas de Educação Física, caracterizadas, sobretudo, pelo sentido formativo no acesso à cultura e na humanização das relações sociais. Busca-se compreender como estas práticas se constituem como resultado da interação dos múltiplos aspectos do trabalho pedagógico do professor e a experiência dos sujeitos envolvidos na sua concretização, notadamente educandos e educadores.

Palavras-chave: Educação física; boas práticas educativas; formação de professores.

QUESTIONING PHYSICAL EDUCATION CLASSES: WOULD BE THE ACCESS TO THE CULTURE AND THE HUMANIZATION OF SOCIAL RELATIONS CONSTITUTIVE ELEMENTS OF GOOD EDUCATIONAL PRACTICES?

ABSTRACT

This article presents reflections subsidised by investigations carried out in public schools of Curitiba-PR, for at least ten years, and is part of the academic debate about the teaching of Physical Education in schools. It is intended to contribute to the identification of so-called good educational practices in Physical Education classes, particularly characterized by the formative meaning on the access to the culture and the humanization of social relations. It is searched to understand how these practices are constituted as a result of the interaction of multiple aspects of the teachers' pedagogical work and the experience of the subjects involved in its materialization, notably students and educators.

Keywords: Physical Education; good educational practices; teachers' training.

PROBLEMATIZANDO LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ACCESO A LA CULTURA Y HUMANIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES ¿SON ELLOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS?

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Assistente da Universidade Federal do Paraná (UFPR), lotado no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação (DTPEN/ED). E-mail: <sergiojunior79@hotmail.com>

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Assistente na Universidade Federal do Paraná, lotado no setor de Educação. E-mail: <sid_meurer@terra.com.br>

³ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor na Faculdade de Educação, onde está vinculado ao Departamento de Ciências Aplicadas da Educação, ao Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação - GEPHE, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social. E-mail: <marcustaborda@pq.cnpq.br>



RESUMEN

En este artículo se presentan reflexiones basadas en investigaciones realizadas en escuelas públicas de Curitiba-PR, desde hace por lo menos diez años, y se inscribe en el debate académico acerca del quehacer pedagógico de la Educación Física en el ambiente escolar. Se pretende contribuir con la identificación de las denominadas buenas prácticas educativas en las clases de Educación Física, caracterizadas notablemente por el sentido formativo del acceso a la cultura y la humanización de las relaciones sociales. Se busca comprender cómo estas prácticas se constituyen en resultado de la interacción de múltiples aspectos del trabajo pedagógico del profesor y la experiencia de los sujetos involucrados en su concreción, especialmente educandos y educadores.

Palabras clave: Educación Física; buenas prácticas educativas; formación de profesores.

Introdução

Neste trabalho procuramos apresentar e discutir, baseados em parte dos resultados de diferentes intervenções e reflexões desenvolvidas nos últimos dez anos no âmbito da UFPR⁴, um conjunto de pressupostos sobre a prática docente nas aulas de Educação Física em escolas públicas. Entre os objetivos propostos nestas ações, pretendeu-se avançar na caracterização das chamadas boas práticas educativas nas aulas de Educação Física, bem como na compreensão dos elementos pedagógicos envolvidos ou mobilizados na sua manifestação. Entende-se que tal preocupação, levada a cabo pelo trabalho coletivo, ainda é fundamental e necessária, vistas suas possibilidades de contribuição para os debates acerca da prática pedagógica da Educação Física, e também para a reflexão sobre os percursos de formação de professores de Educação Física no Brasil.

Destarte, esta pesquisa estabelece diálogo com uma série de outras iniciativas no campo da Educação Física escolar, as quais contribuem para firmar o entendimento que a

⁴ Estes investimentos foram motivados pelas experiências dos três autores com as disciplinas Prática de Ensino e Metodologia do Ensino da Educação Física, em diferentes momentos, ao longo da última década. Mais recentemente, o projeto interinstitucional intitulado *Recuperación de Buenas Prácticas Educativas escolares en los niveles inicial, primario y medio*, financiado pelo PROSUL/CNPq, do qual fizeram parte a UFPR, a UFSC e a UFRJ, no Brasil, Universidad Nacional de La Plata, na Argentina e Universidad de Antioquia, na Colômbia, constituiu-se como uma possibilidade de ampliar as reflexões em parceria com os pesquisadores que dele participaram. Nessa empreitada, como parte das atividades da UFPR foram realizadas observações em uma escola municipal da rede de ensino da cidade de Curitiba-PR durante o ano de 2007. Estas fontes foram analisadas e resultaram em algumas produções (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*; 2008; CHAVES JUNIOR *et al.*, 2010; e RICHTER *et al.* 2011). As reflexões tomaram outros direcionamentos e continuaram na pauta com o desenvolvimento do projeto intitulado *A formação inicial e continuada de professores de Educação Física a partir de experiências com boas práticas educativas nas aulas de educação física: um exercício investigativo e reflexivo em escolas municipais e estaduais*, realizado nos anos de 2011 e 2012 em instituições de Educação Básica na cidade de Curitiba-PR.

área experimenta um momento crucial em torno da discussão e definição de marcos pedagógicos que possam subsidiar e consolidar o *relevante*, o *significativo* nas maneiras de se fazer e pensar a Educação Física escolar, e mesmo com um conjunto de produções que procuram localizar estas características do lado do *novo* da *inovação pedagógica*. Sobre este ponto, cabe refletir como fazem Fensterseifer e Silva (2011), que as experiências *inovadoras* circunscritas em ações, como melhor descrito à frente, não são mais do que as atribuições do fazer docente. Ou seja, ao invés de focar o *novo*, a diferença se faz *sendo* professor, algo que, em muitos casos, foi abandonado do horizonte da escola.

Esses esforços não se encerram nas denúncias e críticas em torno do fracasso, da falência e do conservantismo escolar, mas ousam uma mirada que procura tomar a escola (e, conseqüentemente, as aulas de Educação Física) como lugar de possibilidades de formação e de acesso à cultura (FARIA *et al.* 2010; GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009 e 2010; VAGO, 2009; FENSTERSEIFER e SILVA, 2011).

Tais perspectivas partem do entendimento de que é fundamental orientar a prática pedagógica da Educação Física para além do *mero fazer por fazer* (SOUZA JUNIOR, 2001), quando os alunos se encontram entregues ao chamado *professor-bola* (SANTOS, BRACHT e ALMEIDA, 2009), caracterizando uma *cultura do fazer nada* (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2003). Para além de expressões jocosas, essas denominações marcaram (e ainda marcam!) fundo o fazer pedagógico da Educação Física escolar, sendo características de um conjunto de práticas de *abandono do fazer docente* ou de *desinvestimento pedagógico* (SANTINI *et al.*, 2005; MACHADO *et al.*, 2010; PORATH *et al.*, 2011).

O núcleo central dos investimentos de análise realizados nestes dez anos de investigações, e que culminam nas presentes reflexões, concentrava-se em torno da tentativa de buscar, arrolar e refletir sobre indícios de boas práticas educativas no âmbito da Educação Física escolar. Tendo em vista a constatação de que esse investimento demandava um expressivo exercício de observação, reflexão e compreensão sobre o fazer pedagógico na instituição escolar, vislumbrou-se o enorme potencial formativo implicado nessas iniciativas.

Potencialidades de prestar importante contribuição para a formação de professores e professoras de Educação Física em duas direções: na formação inicial, à medida que possibilita um contato orgânico e intenso dos acadêmicos com a prática pedagógica na escola e a identificação, sistematização e compreensão dos seus

componentes e das suas instâncias de realização; e também na formação continuada, à medida que favorece, aos professores e professoras em atuação nas escolas públicas, o constante e organizado exercício de reflexão e ressignificação do seu próprio fazer docente. É a partir deste mote que se lançaram as ações de que trata o presente texto.

Para começar impõe-se perguntar: o abandono de quaisquer perspectivas do fazer docente, denunciado por parte da literatura, fazer multifacetado, mas inequívoco, poderia ser considerado uma prática? Um professor que não *dá aulas* e *abandona* os alunos às suas atividades espontâneas é possuidor de uma prática? O que vem a ser, afinal, a prática?

Boas práticas educativas?

Esses dez anos de estudos perseguindo boas práticas demandaram o refinamento conceitual em torno de dois pontos fundamentais. Primeiro a caracterização daquilo para o qual se pretendia olhar: as práticas educativas; depois a sua problematização no sentido de construir um arcabouço teórico que fosse capaz de balizar a complexa noção do que seriam boas práticas pedagógicas (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Uma prática, diferentemente do que supõe o senso comum acadêmico, não é simplesmente um fazer, mas um fazer balizado e estruturado a partir de certos elementos constitutivos, os quais, combinados, emprestam um sentido à ação, seja ela docente ou não. Uma prática pressupõe um conhecimento experiencial, tomado este como um diálogo permanente entre o agente e os condicionantes sociais e culturais da ação. Quando agimos, o fazemos em condições determinadas, ainda que nossa ação possa ser inventiva, criativa ou crítica em relação àquelas condições. Por exemplo, um professor não ensina o que quer, mas ensina algo a partir da definição curricular, da qual raramente participa; em condições infraestruturais comumente precárias quando se trata das escolas públicas brasileiras; afetado por um conjunto de problemas que extrapola as suas possibilidades de intervenção. Esse saber experiencial vai muito além da improvisação, do *fazer por fazer* ou do *deixar de fazer*.

Contudo, ele pressupõe, também, uma regularidade. A prática define-se pela estabilização de certas maneiras de agir, o que não significa inércia, repetição mecânica ou

apego a fórmulas congeladas. Prática é aquilo que fazemos porque nossas ações foram testadas, mostraram-se potenciais, sofreram a pressão das condições mais ordinárias do cotidiano ao longo dos anos e... estabilizaram-se! Por isso, por mais que seja fácil proclamar discursivamente, não é simples alterar ou transformar práticas. Elas estão encarnadas nas experiências, nas trajetórias de vida e nas memórias de cada agente em relação aos seus interlocutores ou detratores. Ao ignorar essas dimensões do ser professor, muitas teorias pedagógicas abstraem a concretude da vida, da possibilidade de formação de professores e proclamam a existência de um tipo ideal de professor, como se isso fosse possível.

Essas ações regulares e algo reguladas foram aprendidas e treinadas, exaustivamente repetidas, se quisermos. Uma prática, fundada no conhecimento experiencial, não é uma ação espontânea, improvisada ou intempestiva. Ela é fruto de um lento processo de maturação, de afirmação, de estabilização de um modo de agir em determinadas condições. Não raro, em choque com outras formas de compreender as ações e suas possibilidades. O fim desse processo pode ser a automatização de gestos, condutas, intervenções, o que implicaria reconhecer que alguém está preparado para realizar determinada ação; ensinar, por exemplo. A prática de cada agente pode ser – e normalmente é – diferente, mas deveria ser inimaginável conceber que um professor não tem um repertório de práticas que permita o desempenho, ao menos satisfatório, da sua função social, seja ela instruir, educar ou formar. Ou seja, ela é justamente aquele amálgama que permite a diferenciação de um indivíduo em um conjunto de ações que visam à realização de finalidades comuns estabelecidas pela sociedade. Essas ações – para nós, práticas – são comuns a uma corporação profissional, por exemplo, como a dos professores. A sua expressão, esta sim, pode ser marcada pela singularidade de cada professor.

Da escola espera-se que forme, dos professores espera-se que atuem na direção de oferecer condições – ensinem – para que a formação seja possível. Logo, *não fazer nada* não pode ser considerado uma prática, pois isso, por si, contraria a função primeira do professor: agir no mundo. Negar-se a agir, apenas rolando uma bola, é negar a própria condição de possibilidade de um processo educativo significativo. Um professor pode ter, dependendo do ponto de vista, práticas incorretas, inadequadas, conservadoras, insatisfatórias. Mesmo assim, ele desenvolve determinadas ações, age articulando os três aspectos anteriormente explicitados. Um professor que não o faz, além de ferir um princípio

ético básico, não pode ser tomado como alguém que produz práticas docentes. Néscio ou oportunista, ele abdicou da condição de docente ao negar-se a atuar no mundo.

Estamos cientes de que a noção de práticas não constitui, na literatura educacional, elemento consensual. Na perspectiva tecnocrática, inclusive, ela pode tender à fragmentação do cotidiano escolar e/ou do fazer docente, o que comprometeria a compreensão da natureza processual e da dimensão teleológica que caracterizariam a atividade educativa. Nunca é demais reforçar o alerta de que a noção de práticas, como possibilidade de síntese da ação docente, capaz de inundá-la de sentido, não prescinde a compreensão dos inúmeros aspectos que compõem e que subsidiam a prática pedagógica. Tal como tomamos neste texto, as práticas são o resultado mais visível da interação de um conjunto vasto de elementos que compõem o trabalho pedagógico (e que, portanto, reclamam do sujeito que aja no seu domínio), de condições sociais e estruturais concretas, e de histórias e expectativas de vida, catalisadas por uma intencionalidade e uma organicidade da ação. Então foi necessário estabelecer um recorte conceitual para os propósitos das pesquisas que dão suporte a este escrito, o qual se produziu no âmbito das teorias curriculares, procurando caracterizá-lo a partir do acréscimo do qualificativo educativo ao uso do termo práticas. Afinal, não é de qualquer prática que tratamos, mas de práticas docentes em uma instituição social específica, a escola pública.

Desta maneira, nossas análises não recaíram sobre toda e qualquer prática escolar, mas sobre aquelas que intencional e declaradamente pretendem levar a efeito o desenvolvimento do componente curricular Educação Física. Em outras palavras, tratamos de práticas situadas no tempo e no espaço da escola e que podem “assumir diferentes configurações de acordo com as concepções de currículo de cada unidade escolar” (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 5), sendo a unidade *aula* uma das suas mais emblemáticas manifestações. Dito de outro modo, tratam-se das práticas que se justificam e se desenvolvem na escola com a manifesta intenção de dar tratamento a esse artefato curricular que é a aula de Educação Física (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Com base nas contribuições de Chervel (1990) sobre o estatuto das disciplinas escolares e que ajudam a demarcar a unidade aula, foram definidos como elementos constituintes de uma aula os seguintes pontos: uma finalidade ou objetivos para o ensino; a apresentação ou o contato com um conteúdo ou corpo de conteúdos; exercícios de

interação com o(s) e/ou assimilação do(s) conteúdos proposto(s); práticas de encorajamento, motivação ou incitação aos estudos; tempo, espaço, materiais e/ou outros elementos de natureza infraestrutural; instrumentos e estratégias de avaliação; e modos e formas de participação dos alunos (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*, 2008), sempre tendo em tela que esses elementos podem ou não serem mobilizados coerente e concomitantemente, e que uma aula pode conter um ou mais desses elementos.

Também foi importante a realização de recortes conceituais e refinamento teórico no que se relaciona aos elementos que caracterizariam a ocorrência de boas práticas ou de uma boa aula em Educação Física. Essa definição parte da constatação que existem aulas ruins, ou práticas ruins, seja nas aulas de Educação Física ou de qualquer outra disciplina. Mesmo assim, inicialmente visualizou-se a necessidade da construção de um marco de análise que não atuasse no sentido da rotular, padronizar ou hierarquizar as práticas ou aulas, ou ainda professores e professoras, mas que fosse possível captar o desenvolvimento complexo de uma aula e a integração daqueles elementos antes arrolados. Se houve a preocupação de não produzir a ideia de um tipo ideal de aulas de Educação Física que, conseqüentemente, levasse a uma atitude autoritária de desconsideração das singularidades e especificidades das diferentes realidades escolares e a diversidade dos sujeitos nelas e com elas envolvidos, ao mesmo tempo procuramos reconhecer que a escola cumpre certas finalidades – dela a sociedade espera alguma coisa que é variável no tempo – e que os professores têm um papel a cumprir na organização social, a qual pode até ser difusa, mas é unívoca em um sentido: ensinar, educar, formar, instruir. Ora, a realização deste desiderato pressupõe que um professor aja em conformidade com certos princípios, valores, condições, mas que o faça de maneira inequívoca⁵.

⁵ Está bastante disseminada entre os educadores a ideia que se espera tudo dos professores, hoje. Mesmo os grandes meios midiáticos frequentemente questionam problemas que dizem respeito à ordem social, política e econômica como um todo, como um problema de *educação*, desde os atuais *rolezinhos* até o monolinguismo da população brasileira, passando pelo tráfico de drogas, pela violência endêmica, etc. Ora, além de essa compreensão produzir uma sensação de impotência nos professores, contribuindo para o que se pode caracterizar como *mal estar docente*, ela contribui para obliterar o papel histórico da escola como instituição de formação cultural e moral básica das novas gerações. Logo, o papel social do professor está historicamente delimitado desde a constituição da *forma escolar* (VICENT; LAHIRE e THIN, 2001), e nisso deveríamos todos nos empenhar para fazer valer a premissa que o professor não é o *salvador da pátria* ou o responsável pela reforma social. Circunscrevendo e assumindo claramente qual é o papel do professor, podemos dimensionar de maneira mais clara os limites e as possibilidades da sua atuação.

Finalmente, move-nos uma preocupação de não reduzir a possibilidade de encontrar indícios de boas práticas com base no alinhamento com os pressupostos de uma ou outra abordagem ou concepção de ensino. Antes, pressupusemos que os marcos das análises pudessem ser suficientemente sensíveis à ocorrência de indícios de boas práticas no fazer pedagógico de professores e professoras, independentemente das possíveis rotulações que se possa imputar à luz das (inócuas) disputas teóricas que cortam o campo da Educação Física no Brasil (TABORDA DE OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Tentando levar a cabo as referidas precauções, definiu-se como marco analítico o entendimento de que boas práticas educativas seriam aquelas com consequências formativas, tomando como base o que se pode apontar como o elemento definidor da escola, ou seja, como instituição social historicamente construída com a finalidade de levar a cabo processos formativos pautados no contato e na transmissão da cultura. O sentido formativo que caracterizaria as boas práticas educativas, portanto, baliza-se pelo que se pode chamar de formação cultural, reportando-se ao conjunto de ações intencionalmente organizadas que permitem o acesso ao que Snyders denominou *cultura elaborada*, que se caracterizaria por ser uma cultura refletida, sistematizada, acumulada, a ser transmitida (SNYDERS, 1998). Assim, tomando-se por base as contribuições deste autor, entende-se que as boas práticas educativas caracterizariam-se pela possibilidade de *elaboração* da cultura, em um processo de ampliação, aprofundamento, ressignificação ou recriação daquilo que foi definido por um amplo e lento processo de seleção cultural, o qual está sujeito, ainda, à intervenção crítica.

Um segundo sentido formativo que atuaria como elemento identificador das boas práticas educativas, contíguo e complementar ao sentido de garantia de acesso à cultura, define-se em torno do que se pode chamar de humanização das relações sociais. Como humanização compreende-se o sentido emprestado de Adorno, de oposição à barbárie ou à barbarização da sociedade (ADORNO, 1995). Significa que as boas práticas educativas também se caracterizam pela ocorrência e fortalecimento de sentidos, como a alteridade, a solidariedade, o mutualismo, o respeito à diversidade, a autonomia, bem como o enfrentamento e questionamento das diversas formas de violência e exclusão social e cultural presentes na nossa sociedade.

Valendo-se da construção desse marco conceitual de referência para o que se pode entender como boas práticas educativas, e contribuindo para a ampliação dos focos de análise⁶ apresentados por Chaves Junior *et al.* (2010) e Richter *et al.* (2011), apresentamos a seguir algumas das atividades desenvolvidas no projeto *A formação inicial e continuada de professores de Educação Física a partir de experiências com boas práticas educativas nas aulas de educação física: um exercício investigativo e reflexivo em escolas municipais e estaduais*⁷ e que continuam procurando identificar *in loco* a ocorrência de boas práticas educativas nas escolas públicas.

O que se pode apreender do contato com boas práticas educativas?

Do conjunto de atividades de pesquisa deste longo investimento teórico-metodológico são apresentadas, a seguir, análises dos dados empíricos coligidos no projeto há pouco mencionado, o qual teve suas atividades desenvolvidas no ano de 2011 em quatro escolas, sendo duas da rede municipal e duas da rede estadual de ensino, todas localizadas em Curitiba-PR⁸. Para o ano de 2012, as investigações foram realizadas em outras quatro instituições públicas de ensino em Curitiba, observando a mesma divisão igualitária quanto

⁶ Ao realizarem um exercício analítico de um conjunto de fontes catalogadas em 2007, os autores apresentam a possibilidade de caracterizar boas práticas educativas pelo entrelaçamento de quatro focos ou eixos de análise, a saber, mediação pedagógica, organização do espaço pedagógico, organização do tempo pedagógico e dimensões do cotidiano escolar. Esses descritores, mais do que categorias, continuaram a orientar a investigação.

⁷ O projeto foi coordenado pelos professores Sergio Roberto Chaves Junior e Sidmar dos Santos Meurer e contou, no ano de 2011, com quatro bolsistas, todos do curso de Licenciatura em Educação Física: Natália de Gasper Lenartowicz, Patrícia Cechet, Renata Aparecida de Amorim Silva e Willian Fernando Batista. Destaca-se, ainda, a participação voluntária da acadêmica Luisa Berthier Araújo, também do curso de Licenciatura em Educação Física. No ano de 2012 foram bolsistas as acadêmicas Daniella de Alencar Passos, Emi Luani de Andrade, Mariana Tolentino dos Santos e Viviane Denise Silva de Jesus, do curso de Licenciatura em Educação Física, e os acadêmicos Edgard Diego Conceição e Emilene Heloísa Rodrigues, ambos do curso de Pedagogia da UFPR. Um primeiro esforço de sistematização das reflexões contidas no presente texto está no volume 3 dos Cadernos do Professor, publicação que dá circulação às várias iniciativas do Licenciador, programa de incentivo às licenciaturas da Universidade Federal do Paraná. Para maiores informações, ver Chaves Junior e Meurer (2012).

⁸ Agradecemos aos professores e alunos da Escola Municipal Lapa, da Escola Municipal CAIC Cândido Portinari, do Colégio Estadual Papa João Paulo I e do Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa pela contribuição para o desenvolvimento das ações em 2011. Em especial, aos professores de Educação Física Ana Paula Henklein Kutianski, Andressa Fochesatto, Nilo Silva Pereira Netto e Michelle Rodrigues de Almeida, docentes das instituições acima nominadas, respectivamente. Ainda colaboraram com o projeto, em substituição a dois dos professores por conta de seus afastamentos temporários, as docentes Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa e Elaine Naira de Sousa Menezes.

às mantenedoras⁹. A escolha das realidades educativas deu-se tendo em vista as experiências realizadas em anos anteriores nessas instituições e o conhecimento das práticas desses professores e professoras, em decorrência de diferentes atividades acadêmicas.

As atividades rotineiras do projeto consistiam em reuniões semanais com os coordenadores e a permanência nas escolas durante dois períodos letivos semanais, sendo um deles observando as aulas de Educação Física e, o outro, sempre que possível, acompanhando as atividades que professores e professoras realizavam nas chamadas *hora-atividade*. Desta forma, os acadêmicos bolsistas puderam perceber as rotinas escolares e suas idiosincrasias, para além do tempo e do espaço escolar denominado *aula*. O ressaltar dessa particularidade faz-se necessário por entender que todas essas questões envolvem o fazer docente: trabalhos e avaliações para elaborar e corrigir, planejamento das aulas, auxílio em questões diversas do universo escolar, entrega de boletins e conversas com os pais dos alunos, substituição de professores faltantes, troca, adiantamento e/ou reposição das aulas, envolvimento nas mobilizações grevistas, participação em cursos de formação continuada ofertados pelas mantenedoras, entre outras, foram algumas das atividades que aconteceram durante o período de permanência nas escolas.

Nas oportunidades em que os bolsistas realizaram as observações das aulas, foram registrados os eventos em ordem cronológica, com o rigor metodológico definido na primeira realização dos dez anos de investigação sobre as boas práticas. Assim, os pesquisadores procuraram registrar a maior quantidade possível de detalhes na forma de diários de campo. Nos horários reservados para a *hora-atividade*, as questões das observações anteriores eram esclarecidas a partir do diálogo com os professores, o que ajudava a complementar os registros dos diários de campo, aprimorando, assim, a qualidade dos mesmos. Em tais oportunidades os bolsistas também tiveram contato com os planejamentos e demais diretrizes norteadoras do trabalho dos docentes, estabelecendo relações com as aulas observadas e percebendo com maior intensidade a necessidade do

⁹ Aqui também agradecemos à comunidade escolar do Colégio Estadual do Paraná, da Escola Estadual Ernani Vidal, da Escola Municipal Maringá e da Escola Municipal Sidônio Muralha, representados pelos docentes Cleber José Cezar, Mario Cerdeira Fidalgo, Veridiana Dallarmi Pellanda, Martha Almeida Picaz Glomb e Lorena Isabel Bylnoski, que compartilharam conosco suas experiências no ano de 2012.

constante planejamento das intervenções¹⁰. Esse já é, segundo nosso entendimento, um indício de uma boa prática!

A análise do material empírico¹¹ produzido permite destacar alguns elementos constitutivos das boas práticas educativas, no sentido de contribuir para os esforços reflexivos realizados anteriormente por Taborda de Oliveira *et al.* (2008), Chaves Junior *et al.* (2010) e Richter *et al.* (2011). No presente texto propomos apresentar algumas considerações gerais sobre as aulas observadas, com o intuito de dar visibilidade às boas práticas educativas registradas.

Ao ressaltarmos, nas próximas laudas, alguns excertos das quase quatrocentas aulas observadas nas diferentes realidades educativas¹², temos consciência de que muitos dos fenômenos registrados precisam ser compreendidos nos contextos de seus acontecimentos. Contudo, ao operar com o destaque de algumas passagens, buscamos contribuir com o debate sobre as práticas pedagógicas da Educação Física apresentando os elementos constitutivos que apareceram com certa regularidade nas ações docentes, e que representam as potencialidades formativas oportunizadas por meio da elaboração da cultura e da humanização das relações sociais.

¹⁰ Uma particularidade do ano de 2012, devido à participação de dois bolsistas do curso de Pedagogia, foi a realização de reuniões específicas com os professores e professoras responsáveis pela coordenação e/ou orientação pedagógica nas escolas, além da observação das aulas de Educação Física e das conversas na *hora-atividade*. Os bolsistas da Pedagogia, ao longo do ano letivo, permaneceram determinado período em uma escola municipal e outro período em uma estadual, procurando perceber as particularidades de cada realidade educativa. Ao avaliarmos essas questões nas reuniões semanais, ficou claro que esta ampliação das ações contribuiu para reforçar o entendimento da importância da articulação de todas as disciplinas com as demais instâncias escolares no projeto de formação levado a cabo pela escola.

¹¹ Ao longo dos dois anos de desenvolvimento do projeto foram registradas cerca de 400 aulas, 15 horas de entrevistas gravadas (em grande parte transcritas) e as cópias dos planejamentos dos professores colaboradores. A análise deste material, ainda não esgotada dada sua extensão e riqueza, é um dos focos principais da continuidade do projeto, o que envolve a triangulação dos dados das observações com questões ligadas à materialização do currículo e à história de vida dos professores em questão, por meio dos quais é possível compreender com maior clareza as chamadas boas práticas educativas. Dados os limites do presente texto, propomo-nos avançar em algumas análises ao operar com o destaque de parte do universo documental, sem a pretensão de esgotá-lo.

¹² Foram observadas aulas em turmas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio, incluídas, ainda, em uma das escolas, observações de um conjunto de aulas de uma turma de classe especial composta por alunos (de 8 a 19 anos) com algum grau de dificuldade de aprendizagem. A partir dessa pluralidade de experiências, é importante reforçar que é preciso levar em consideração as especificidades de cada um dos níveis de ensino da escolarização básica e das práticas condizentes com os objetivos e finalidades em cada uma dessas realidades. Optamos, aqui, em trabalhar com os registros das ocorrências de boas práticas educativas de uma maneira geral, sem nos preocuparmos, neste momento, em separar as análises por etapa da escolarização, reconhecendo que uma comparação entre as práticas que ocorrem em diferentes níveis de ensino que não seja contextualizada pode se tornar inócua.

De início, um dos aspectos mais emblemáticos das práticas observadas foi a preocupação e o investimento dos professores e professoras na tentativa de garantir que aqueles tempos e espaços que configuravam a aula de Educação Física fossem lugares ampliados de acesso e tratamento à cultura. Ampliação, aliás, que não se esgota apenas na justa e necessária diversificação das práticas corporais ofertadas, mas que investe em um alargamento do espectro de saberes que são mobilizados nas aulas. Pode-se falar mesmo em uma ampliação de duplo sentido: horizontal, quando as mais diversas experiências eram propostas e desenvolvidas indicando um considerável acréscimo de práticas corporais que podemos alocar em torno do que convencionamos denominar cultura corporal de movimento¹³ relacionadas com as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, e os jogos e as brincadeiras; mas uma ampliação também vertical, denotando uma preocupação sempre presente em aprofundar a compreensão dos conteúdos abordados, superando a exclusividade da motricidade ou do fazer corporal, e avançando em direção à transmissão e à construção de saberes que pudessem atribuir, ao fazer corporal, sentidos e significados pessoais e/ou sociais.

Acreditamos que este é um movimento necessário às aulas de Educação Física a fim de que estas possam compor um projeto de formação coadunado com as potencialidades formativas das quais a instituição escolar é portadora. É neste movimento, aliás, que os conteúdos dos quais se ocupa a Educação Física são inundados de relevância social, discussão tão cara ao debate sobre a tópica curricular. O modo como este movimento era construído nas aulas, é claro, guarda singularidades, especificidades, idiosincrasias, próprias da diversidade de realidades sociais e estruturais, de experiências, percursos formativos e valores pessoais, de escolhas teóricas dos professores. Contudo, mais do que a eleição de diferentes manifestações culturais codificadas como conteúdos, o que já significaria um avanço em relação à *cultura do fazer nada* anteriormente citada, ficou claro, em diversos momentos que, sob diferentes modos, se inscrevia uma intencionalidade de

¹³ Cabe o registro de que, tanto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba quanto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, documentos que constituem as referências de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições investigadas, tais possibilidades de diversificação e ampliação de conteúdos para a disciplina de Educação Física estão previstas, embasados pela concepção crítico-superadora, ao eleger a cultura corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física (PARANÁ, 2008).

que as seleções e os arranjos dos conteúdos culturais abordados possibilitassem conhecer e refletir sobre as práticas corporais na sociedade.

Um modo de produzir estes arranjos, observado em diversos momentos, foi o de selecionar e abordar uma diversidade de conteúdos, códigos e suportes culturais como meios para se atingir questões mais amplas e que extrapolavam a experimentação corporal, como podemos perceber no recorte a seguir, quando do trabalho com a temática da ginástica circense:

Momento de reflexão e discussão sobre o filme [*No Meio da Rua*]. A última cena mostrava um menino [de classe média] observando, de dentro do carro, o que estava acontecendo na rua, conforme o carro se movimentava. Ele repara primeiro em um homem fazendo malabarismo (com fogo) na rua, depois em algumas pessoas dormindo na rua, em seguida em uma prostituta e, por fim, em um garoto vendendo balas no semáforo. O professor e os alunos construíram uma série de questões [sobre as desigualdades sociais, as formas de violência, a exploração do trabalho infantil, os diferentes usos das habilidades corporais dos malabaristas, entre outros aspectos marcantes retratados no filme e que foram registrados no exercício de síntese proposto] (Diário de campo, 6ª série F, 16 mai. 2011¹⁴).

Análogo à preocupação com a ampliação dos conteúdos culturais abordados, outro aspecto bastante marcante foi o de perceber como os diferentes professores procuravam dar vazão a um intento de produzirem soluções didático-metodológicas capazes, primeiro, de atender a pretensão de alargamento da oferta cultural durante as aulas de Educação Física; e, também, para garantir que o tratamento destas produções culturais pudesse acontecer eivado de sentido. Nas práticas dos diferentes professores tornou-se patente que a pretensão de garantir que as aulas de Educação Física fossem lugares de formação cultural demanda a produção de arranjos didáticos apropriados à especificidade dos conteúdos abordados, mas que, ao mesmo tempo, convergem para com as finalidades sociais da escola.

¹⁴ Optamos por apresentar dessa forma as referências aos diários de campo por entender que, no momento, a distinção de instituições e/ou professores e professoras não são centrais para a análise que propomos. Outra observação se faz necessária: em 2011 estava em curso a mudança de nomenclatura das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, qual seja, passando de 5ª à 8ª séries para 6ª ao 9ª anos. Preservamos os registros realizados com a nomenclatura daquele momento, solicitando ao leitor a observância dessas diferenciações.

Dito de outro modo, aqueles professores não restringiam suas preocupações didáticas à importação ou transferência de soluções didático-metodológicas produzidas em outros espaços sociais (como a importação dos modos de proceder das escolinhas de iniciação esportiva, para usar um exemplo bastante recorrente), mas recorriam a uma diversidade de alternativas metodológicas capazes de levar à apropriação, (re)elaboração, e mesmo produção cultural. No exemplo acima, o professor tem claro que a ampliação da oferta cultural com a exibição de uma produção cultural específica (o filme), em uma linguagem muito particular (a cinematográfica), não garante a possibilidade de elaboração cultural. Para este fim, era necessária uma série de exercícios de reflexão, discussão, proposição de questões, construção coletiva, atividades de registro e produção de sínteses, organizados pelo professor.

Outros docentes, ao seu modo, manifestavam distintas alternativas para o problema da adequação didática, como a ênfase na problematização ou na experiência dialógica, por exemplo. Uma expressão dessas possibilidades pode ser observada com certa regularidade nas aulas observadas, em especial as de uma das professoras, a qual utilizava o que chamou de *roda de conversa*. Tal momento tornara-se rotina nas aulas como uma oportunidade de orientar os alunos e de (re)organizar a prática pedagógica e as atividades decorrentes. O excerto a seguir representa um desses momentos observados:

No círculo central, em roda de conversa, a professora explica a brincadeira e todos participam, dando suas opiniões e expondo suas dúvidas. [Após a experimentação da atividade] a professora reúne os alunos e sugere que eles deem ideias que sejam além de músicas. Os alunos sugerem passar dançando; falar o nome de um desenho; ao invés de falar mãe disco, falar mãe desenho ou mãe dança. [Ao final da aula, após a experimentação de algumas das variações propostas pelos alunos, a professora] reúne novamente os alunos fazendo uma reflexão e explicando que, nas brincadeiras populares, nós podemos incluir regras (Diário de campo, 4º ano E, 21 jun. 2011).

Em outra realidade educativa observada, alguns dos registros realizados trazem mais elementos para ilustrar diferentes maneiras de propor a ampliação horizontal e vertical do universo cultural dos alunos e alunas. Ao tematizarem os Jogos Olímpicos como forma de subsidiar os alunos para a escolha das modalidades que fariam parte de um evento denominado *Mini-olimpíadas* (ocorrido internamente naquela escola), as professoras

reuniram duas turmas em uma mesma sala para projetar vídeos e imagens referentes ao evento esportivo de escala mundial ocorrido em Pequim, em 2008. Ao longo da exposição, as docentes realizaram considerações sobre as imagens projetadas, dialogando com toda a sorte de dúvidas e comentários dos pequenos alunos sobre os símbolos olímpicos, as mascotes, as modalidades esportivas, a grandiosidade dos palcos esportivos, o desejo manifesto de alguns alunos em habitar algum dos apartamentos da vila olímpica, o doping e o espírito esportivo. Na medida em que estes comentários surgiam, as professoras procuravam responder aos questionamentos e apresentar leituras críticas quanto ao evento, indicando “que são poucas pessoas que podem estar lá participando”, os altos “investimentos para a construção dos espaços esportivos”, as diferenças culturais entre os povos do ocidente e do oriente, entre outras temáticas (Diário de campo, 2º ano A e 3º ano B, 05 jun. 2012).

Outro elemento presente com certa regularidade nas aulas refere-se ao constante diálogo de professores e alunos nas intervenções pedagógicas, reforçando a necessidade de respeitar regras estabelecidas, baseadas nos valores de solidariedade, de igualdade e de justiça, e que eram testadas constantemente nas experiências compartilhadas nos tempos e espaços escolares. Podemos identificar tais preocupações nos seguintes trechos:

A professora precisa reunir todos para conversar sobre a falta de respeito durante a brincadeira, pois um colega se machuca em função de puxar pela blusa ao invés de encostar para pegar o colega. Desta forma, a professora conversa e chama a atenção de todos, falando que devemos assumir se formos pegos, respeitando as regras e sendo honestos (Diário de campo, 3º ano C, 21 jun. 2011).

[O professor] reúne a turma para conversar sobre três situações ruins que aconteceram em um curto tempo de saída da sala [para a quadra esportiva]: 1) Duas meninas brigaram [porém, quando interpeladas], elas disseram já ter se resolvido; 2) A turma desobedeceu ao combinado de não sair da sala correndo e gritando; 3) E a última situação foi a de um garoto que, ao falar comigo [bolsista] e me chamar de tia, quando eu disse que ele não era meu sobrinho, ele respondeu usando de palavrões. [O professor] pede para que a turma forme dois círculos enquanto conversa com o garoto da última situação, e ele diz não ter proferido os insultos diretamente contra a minha pessoa. [O professor] reafirma o combinado sobre o não uso de palavrões e o garoto vem a mim para se desculpar (Diário de Campo, 6º ano C, 19 jun. 2012).

Por fim, um último aspecto que se destaca em boa parte das observações é que, para além do ensino de determinados conteúdos, ocorria a problematização de situações que aconteciam durante as aulas, relacionadas ao uso excessivo da força física, à explicitação da violência de gênero, à necessidade de comunicação dos alunos na organização das atividades, entre outras problemáticas costumeiramente presentes nas aulas de Educação Física. Um exemplo representativo desses momentos foi registrado quando um dos professores, ao propor uma atividade em sala de aula, sistematizou no quadro alguns pontos que ele havia observado nas aulas anteriores, quando foi proposta a vivência de um jogo escolhido pelos próprios alunos das 6^{as} séries, com a condição que eles propusessem algumas modificações de regras¹⁵. Ao dinamizar as discussões sobre o que fora observado nas aulas, surgiram questionamentos sobre a divisão de times com base nas questões de gênero (meninos contra meninas), a desigualdade de condições entre as equipes (uma mais *forte* e outra mais *fraca*), a agressividade dos alunos no desenvolvimento do jogo (especialmente, mas não exclusivamente, de meninos sobre as meninas), a ausência de diálogo e de esclarecimentos sobre as regras modificadas, o enfrentamento do problema da participação mais efetiva de todos os alunos e alunas envolvidos com a atividade, entre outros. Após um rico momento de apresentação de opiniões de boa parte das turmas, o professor sugeriu que os próprios alunos, com base nas experiências e nas reflexões, procurassem propor, coletivamente, soluções para os *problemas imediatos* e para os que seriam *resolvidos ao longo das próximas aulas* (Diários de campo, 6^{as} séries B, D e E, 30 mai. 2011).

É imperiosa uma observação: como era de se esperar, as práticas dos professores das instituições de ensino investigadas, obviamente, possuem elementos distintos por conta das características peculiares de cada contexto. Isso apenas enriquece nossa abordagem, justamente por termos em mente que a experiência é uma chave para a compreensão e instituição de boas práticas. Como não está entre os objetivos a elaboração de um modelo explicativo para esquadrihar e classificar boas práticas educativas,

¹⁵ O jogo escolhido para esse conjunto de aulas foi o caçador, como é conhecido em boa parte da região Sul do Brasil. Porém, este jogo possui variações de nomenclatura (e de sistemática de desenvolvimento) em outras localidades, sendo denominado das seguintes formas: barra bola, bola queimada, cemitério, mata-mata, mata-soldado, queimado, carimba, baleado.

entendemos que justamente a pluralidade de contextos oferece índices seguros para indagar sobre boas práticas, que não são iguais ou necessariamente melhores que outras. As práticas observadas são, acima de tudo, práticas contextualizadas, carregadas, como já explanamos, por um agir no mundo necessariamente marcado pela singularidade de cada professor e grupo de alunos em tensão com aquilo que deles se espera. Sendo assim, não é possível alimentar a ingênua pretensão de localizar aulas perfeitas. Tantas práticas são materializadas nas mais diferentes realidades educativas diuturnamente. Elas não necessariamente se assemelham a essas por nós investigadas, mas, da sua maneira, apresentam importantes contribuições formativas, se consideramos o horizonte do que caracterizamos como boas práticas educativas. Portanto, a própria noção de boas práticas educativas é plural, uma vez que podem existir – e existem – diferentes maneiras de se desenvolver boas práticas.

Considerações finais

Como forma de fechamento do presente texto, entendemos ser importante destacar alguns dos aspectos centrais da prática docente nas aulas de Educação Física desenvolvidos nas laudas anteriores. Em primeiro lugar, o esforço de localizar e compreender as boas práticas educativas nas instituições de ensino permite vislumbrar perspectivas significativas, especialmente no sentido de pensar o fazer pedagógico (não só da Educação Física) com vistas à compreensão dos seus elementos identificadores e, por isso, essenciais. Ressaltamos um entendimento do que seriam práticas educativas e a condição *sine qua non* do protagonismo dos professores e professoras para que aconteçam, na relação com os alunos e alunas, potenciais situações formativas e de aprendizado.

Outra perspectiva destacável refere-se às contribuições das reflexões aqui realizadas para a formação de professores. Faz-se importante relacionar o caráter indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão com boa parte das ações desenvolvidas pelos autores nas diferentes atividades desenvolvidas no âmbito da UFPR. A estreita proximidade entre as atividades das disciplinas Metodologia do Ensino da Educação Física, da Prática de Ensino, e dos projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos denotam a importância dessas dimensões na formação dos professores, tanto na sua etapa inicial

quanto às possibilidades de formação continuada dos professores das escolas públicas com os quais desenvolvemos as ações. Essa aproximação possibilita um intercâmbio de experiências muito importante para todos os envolvidos.

Por fim, entendemos que compreender o significativo conjunto de dados empíricos produzidos ao longo desses anos de investigação constitui um desafio necessário, especialmente no sentido de tentar apreender uma pretensa regularidade que identificaria a ocorrência de boas práticas educativas em realidades e experiências tão diversas, como as identificadas ao longo das investigações. Ao mesmo tempo, tais exercícios exploratórios e reflexivos têm colocado desafios importantes, especialmente no aprofundamento de uma série de questões que, dados os limites deste texto, não foram exploradas de forma exaustiva. O próprio horizonte daquilo que identifica as boas práticas educativas não se configura como modelo fixo ou ideal de intervenção pedagógica. Pelo contrário, estas reflexões devem ser problematizadas, no sentido de desafiar e colocar em cheque os entendimentos e noções conceituais aqui construídas, denotando suas potencialidades e seus limites.

Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CHAVES JUNIOR, S. R.; MEURER, S. S. Boas práticas educativas nas aulas de educação física: um relato de experiência das investigações de um projeto do programa Licenciatura. In.: BRITO, G. S. (org.) **Cadernos do Professor**, v. 3. Programa Licenciatura: vivenciando a Licenciatura. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Curitiba: UFPR, 2012.

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, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FARIA, B. A. *et al.* Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**. v.1. n. 12. Valladolid, n. 12. v.1, p. 11-28, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1. n. 1. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 9-24, set. 2009.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1. n. 2. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 10-21, mar.2010.

MACHADO, T. da S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Educação Física. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PORATH, M. *et al.* Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 203-222, out./dez. 2011.

RICHTER, A. C. *et al.* Em busca de *boas práticas educativas* nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – XVII CBCE / VI CONICE - 2011, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CONBRACE, CONICE, 2011.

SANTINI, J. *et al.* A síndrome do esgotamento profissional: O abandono da carreira docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, set. 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CONBRACE, CONICE, 2005.

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.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. Porto Alegre: Manole, 1988.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, 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. *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.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1. n. 1. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 25-42, set. 2009.

VICENT, G; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

RECEBIDO EM 29 DE JULHO DE 2014.

APROVADO EM 16 DE OUTUBRO DE 2014.