



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

Agustín Lescano
(compilador)



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

Agustín Lescano
(Compilador)

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

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

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

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



Licencia Creative Commons 4.0.

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

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

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

Directora

Gloria Beatriz Chicote

Vicedirector

Antonio Camou

Director del proyecto

Dr. Ricardo Crisorio (UNLP)

Coordinadores

Prof. Marcelo Giles (UNLP)

Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC)

Dr. Marcus Taborda de Oliveira (UFPR)

Compilador

Mg. Agustín Lescano (UNLP)

Investigadores

Argentina – UNLP

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

Patricio Fernández Etchemendi, Eduardo Galak,

Mario Mamonde, Celeste Marcelli, Liliana Rocha Bidegain,

Norma Rodríguez, María Eugenia Villa y Nicolás Viñes

Brasil – UFSC

Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves,

Carmen Lúcia Nunes Vieira y Ana Cristina Richter

Brasil – UFPR

Leandro De Oliveira Belgrowicz, Nicole Roessle Guaita

y Francis Madlener de Lima

Índice

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

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

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

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

Prólogo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ricardo Crisorio
La Plata, 2011; Ensenada, 2017

Referencias bibliográficas

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

PARTE I

Argentina, UNLP

Coordinador

Prof. Marcelo Giles (UNLP)

Investigadores

Argentina – UNLP

Agustín Lescano, Santiago Bracco, Aldo Román César, Julio Elverdin,
Patricio Fernández Etchemendi, Eduardo Galak,
Mario Mamonde, Celeste Marcelli, Liliana Rocha Bidegain,
Norma Rodríguez, María Eugenia Villa y Nicolás Viñes

Buenas prácticas educativas en el nivel inicial

Introducción. Interrogando las prácticas educativas

Cuando decidimos iniciar esta investigación, nos preguntamos qué es una buena práctica educativa en el nivel inicial. Podíamos definirla *a priori* e iniciar la pesquisa para probar si las prácticas que íbamos a interrogar estaban comprendidas o no en esa definición, pero elegimos “internarnos” en el jardín de infantes que habíamos resuelto investigar para observar, escuchar y registrar las prácticas (eje sincrónico), “sumergirnos” en su historia, rastrear en sus archivos y tomar nota (eje diacrónico); en suma, para recolectar los datos que nos permitieran dilucidar si habíamos encontrado buenas prácticas educativas y, en todo caso, por qué. Nuestra estrategia fue, entonces, ir hacia las prácticas, procurando suspender la teoría –aunque no se pueda lograrlo por completo– hasta que la interpretación nos autorizara a decir algo de ellas, tanto bueno como malo, sin interposiciones que no fueran sometidas a un examen por lo menos igualmente riguroso. Nos interesaba hacer un estudio que, en lugar de partir de juicios previos en términos de bien y mal para luego hacer entrar en ellos las prácticas observadas, analizara las formas de hacer, de decir, de conducirse; es decir, la acción, el pensamiento, en la medida en que implican el juego de lo verdadero y de lo falso.

El estudio nos planteó una segunda pregunta: ¿Debíamos examinar solo la Educación Física, recortada del currículum escolar del que forma parte, observar exclusivamente las clases del área e interrogar únicamente a sus profesores, o debíamos estudiar el conjunto de las prácticas escolares? Decidimos afrontar esta última alternativa, no solo por la sospecha de distorsión que todo aislamiento de un fenómeno a estudiar nos

provoca, sino porque nuestro interés excede la educación física, abarca la educación del cuerpo; y esta, más allá de que desde el siglo XIX se haya pretendido reducirla a la educación física y confinarla a sus clases, ocurre en las instituciones sociales en general, y en la escuela toda en particular. De todos modos, como dijimos antes, no íbamos allí a abrir juicio sobre el quehacer de los docentes ni respecto de los saberes técnicos específicos de las distintas áreas, incluida la nuestra.

La tercera cuestión que nos suscitó la investigación fue la de seleccionar el lugar, habida cuenta de que el escenario de la misma debe hacer posible su realización técnica concreta sin producir recortes artificiales en el objeto que se pretende construir, ni reducirlo a objetos preconstruidos por la experiencia común. En otras palabras, no se trataba de indagar, por ejemplo, las prácticas educativas de los docentes de una escuela experimental de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), sino de recuperar aquello que pudiera tenerse por buenas prácticas educativas en un sentido general, teórico, como objeto construido por abstracción deliberada y vigilante. En este sentido, y en otros de menor relevancia teórica pero no por ello menos importantes (como por ejemplo las posibilidades de acceso y aceptación), la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de nuestra universidad resultaba un espacio privilegiado. Por un lado, el estatuto de *buena escuela* que la ciudad de La Plata en general le asigna y que se refleja en la cantidad de familias que año tras año inscriben a sus hijos en las instancias de ingreso, sumado a la buena formación que se les reconoce a sus egresados, permitía suponer la existencia de buenas prácticas educativas mediante un criterio de objetividad por consenso, lo que nos eximía de predefinirlas recurriendo al juicio experto, cuya parcialidad queríamos evitar. Por el otro, el hecho de que tanto al nivel inicial como al primario se accede por un sorteo riguroso, elimina la posibilidad de que se trate de una escuela de elite. Finalmente, el carácter de escuela experimental que la UNLP le concedió desde su creación ha generado en sus maestros y alumnos cierta habituación, que proporcionaba a la investigación un marco que no se distorsionaría –o se distorsionaría en un grado casi imperceptible– por la irrupción de los investigadores.

Como ya mencionamos, nuestra estrategia implicaba suspender provisoriamente cualquier idea respecto de lo que pudiera caracterizarse o definirse como una buena práctica educativa, en particular aquellas que

nos resultaran más próximas, atractivas o interesantes, aun reconociendo la imposibilidad de lograrlo por completo. La ilusión de un acercamiento ingenuo –es decir, desprovisto de teoría– a cualquier objeto de investigación (del tipo que sea) no admite, a estas alturas, la mínima defensa. En cambio, la renuncia a esa ilusión y su vigilancia –dada la esterilidad de cualquier esfuerzo por desprenderse completamente y de una vez de las determinaciones que inciden en cualquier investigación– bien puede constituir el punto de partida teórico para el trabajo de campo y orientar la reflexión epistemológica sobre el proceso de recolección y construcción de los datos. En otras palabras, bien puede ocupar el lugar de la teoría previa que, de otro modo, atraviesa –inconsciente e insidiosa– toda decisión teórica y técnica. Pensamos, como Heidegger, que “la hermenéutica comienza ‘en casa’, en lo propio, con una interpretación de la estructura de la cotidianidad...”, lo que implica que “los seres humanos en realidad *son* un conjunto de prácticas sociales significativas”, que “son las que dan origen a la inteligibilidad”, pudiendo incluso ellas mismas “llegar a ser inteligibles”, y consideramos también, como él lo hace, “que esta afirmación en sí misma ya es una interpretación” (Dreyfus, 2003, p. 38). Esta referencia debería bastar para hacer ver el valor que asignamos a la interpretación y el consiguiente cuidado que nos obligamos a poner en el entendimiento de los otros. En parte por esto y en parte porque “la elección del método está condicionada por la naturaleza de los fenómenos que se van a investigar y por las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta al ser investigada” (Salgueiro, 1998, p. 45), nos obligamos a dar cuenta de cuáles han sido los instrumentos, técnicas y decisiones de orden metodológico que nos permitieron construir nuestro objeto de estudio.

En líneas generales, la investigación que llevamos a cabo puede caracterizarse como un estudio etnográfico, es decir, como “el proceso y producto de investigaciones sobre realidades sociales delimitadas en el tiempo y el espacio, cuyo fin es la descripción (*grafía*) de su particularidad (*etnos*, en el sentido de otredad)” (Rockwell, 1987, p. 14). No obstante, este tipo de trabajos que provienen del campo antropológico resultan igualmente pertinentes para la investigación de otros objetos de estudio, entre ellos la escuela. Es una metodología que parte de un trabajo de campo usualmente largo y, sobre todo, intenso, pero que incluye todo el proceso de construcción de conocimiento. Generalmente, toma la forma de una

monografía a la vez descriptiva y analítica. Una de sus peculiaridades sobresaliente reside en la ausencia de una norma metodológica que indique qué puede o debe hacerse en términos técnicos. De hecho, lo que se hace en el campo depende del objeto que se construye, de la interacción que se busca con la realidad y, en buena medida, de lo que ponen los otros con quienes se interactúa. De todos modos, y principalmente porque hallamos cierta confusión al respecto en algunos seminarios de tesis y asignaturas referidas a la metodología de la investigación, importa reiterar

el hecho obvio de que (en este tipo de investigaciones) el objeto de estudio es distinto del referente empírico. El objeto de estudio no es ‘la cosa real’, sino el producto del proceso de construcción. Es (diría Geertz) una ficción, en el sentido de algo que se fabrica para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. El “referente empírico”, en cambio, es aquella localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación (Rockwell, 1987, p. 15).

en nuestro caso el Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la UNLP.

En la elección de la “Anexa” (así se la nombra habitualmente, ya veremos por qué) como nuestro referente empírico, los “otros” fueron decisivos de muchas maneras. En principio, los padres, las familias, los profesores, la comunidad en general, todos ellos proporcionaron el criterio de objetividad respecto de la suposición de encontrar en ella buenas prácticas educativas. En segundo lugar, los directivos, maestros y personal de apoyo, recibieron al equipo y colaboraron con él proveyendo información o facilitando el acceso a ella en todo momento; colaboración particularmente imprescindible en un estudio cuyo punto de partida niega, como hemos dicho, que exista una forma verdaderamente ateórica de “ver” un objeto y que sostiene que este solo se percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, mediada por constructos conceptuales y formas de ver el mundo. Para esto, primero hay que recolectarlos mediante un conjunto de instrumentos definidos, que en nuestro caso incluyó la realización de observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, a los fines de contrastar y triangular distintas fuentes e interpretaciones de una misma situación desde varios ángulos o perspectivas.

Punto de partida

¿De qué se ocupa la escuela?

La escuela, en cuanto forma privilegiada de socialización de las nuevas generaciones, no es algo que haya existido siempre. Su origen es, en verdad, mucho más reciente de lo que suele creerse. La definición –y construcción– del estatuto de la infancia, la instauración de un espacio y tiempo específico para la instrucción, la aparición de discursos especializados, la desvalorización y eliminación de otros modos de transmisión de conocimiento, son fenómenos que comienzan a configurarse en el siglo XVI y que terminan de cristalizarse hacia fines del siglo XIX; cuando los Estados nacionales se abocan a la tarea de conformar sistemas de educación de alcance nacional con el objeto de “homogeneizar y estimular el sentido de pertenencia común entre los individuos sujetos a la autoridad del Estado” (Tenti Fanfani, 2001, p. 25). La escuela fue, pues, una institución que debía subordinar las identidades culturales particulares en favor de la instrumentación del proceso de creación de una identidad nacional común.

En el caso particular de nuestro país, como nos recuerdan Juan Carlos Tedesco (1986) y Ana Bertoni (2001), la injerencia del sistema educativo en la creación de la comunidad nacional no fue menor. Por un lado, la escuela fue la encargada de transmitir los valores, saberes y creencias en los que dicha comunidad se fundaba. La propuesta universalista impulsada por un Estado omnipresente permitió a amplios sectores de la población acceder al manejo de un código cultural común que los habilitaba para participar activamente en la vida social. La educación fue, hasta la década de 1980, el recurso mediante el cual varias generaciones concretaron el sueño del ascenso social. Por otro lado, la escuela se constituyó en un eficaz instrumento de gobernabilidad. El liberalismo decimonónico imaginó una sociedad formada por hombres libres y civilizados, que solo la existencia de individuos que participaran de su propio gobierno haría posible. La escuela, a través de la regulación moral de los sujetos, fue una de las instituciones que –junto con la fábrica, la familia, la iglesia, la prisión, el instituto neuropsiquiátrico– hizo posible el gobierno de una nación así concebida.

Hoy el panorama es muy distinto al que imperaba en el momento en el que los Estados nación conformaron sus sistemas de educación.

Desde las últimas décadas del siglo XX presenciamos una serie de transformaciones culturales, económicas y sociales de las que no hay precedentes. El proceso de globalización, caracterizado por la creciente internacionalización del capital, el surgimiento de nuevas relaciones políticas, la aparición de nuevos procesos de producción y de consumo, y el uso intensivo de tecnología, desplaza al Estado y revitaliza la presencia del mercado como agente dinamizador del orden social. La red institucional que enmarcaba y daba sentido a la vida de los individuos está sufriendo profundas modificaciones y se muestra incapaz de desempeñar las tareas que estaba llamada a cumplir. Tampoco cabe duda de que los medios de reproducción social y los instrumentos de gobernabilidad están atravesando por un período de mutación. Deleuze, en su breve “Post-scriptum sobre las sociedades de control” (1999), augura el advenimiento de nuevos mecanismos de control vinculados con los sistemas de información y comunicación. En efecto, la irrupción de los *mass media* y de las nuevas tecnologías de almacenamiento y transmisión de información no es algo que pueda soslayarse.

En este contexto, la escuela es una institución en crisis que ha perdido la especificidad de la función educativa. La tarea del maestro consiste en enseñar a los estudiantes a introducirse en un saber, en proporcionarles algo que otros ya poseen, en poner a su disposición un capital cultural, social y político seleccionado por la comunidad educativa para su enseñanza; lo que Stenhouse llamó ‘tradiciones públicas’: “los profetas pueden enseñar conocimientos privados –dice– los profesores deben tratar conocimientos públicos” (1991, p. 31). Pero enseñar se ha transformado en una tarea secundaria. Esto se debe en parte a la multiplicación y heterogeneidad de las demandas que reciben las escuelas; principalmente demandas de tipo asistencial y de compensación de falencias de los grupos familiares en la tarea de socialización primaria, a las que debe responder sin oportunidad de preguntarse por qué y qué debe hacer. Esta situación lleva a decir que las escuelas de hoy son instituciones que no funcionan o funcionan mal:

Hoy, a la escuela se le demandan muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos,

cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social (Dussel y Southwell, 2005, p. 1).

Los principios elementales –enseñar los saberes, sostener una sistematicidad en la enseñanza y enseñar a los estudiantes a introducirse en un saber– parecen haber sido corridos del lugar central en la institución escolar. La preocupación ya no está puesta en la estandarización de la educación, sino en atender estas nuevas demandas “en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso” (Dussel y Southwell, 2005, p. 26-33). Cabe señalar, por un lado, lo traumático de la forma en que nuestro país se “incorporó” al orden globalizado, generando el deterioro de la calidad de vida de buena parte de la población; y por otro, el desplazamiento del rol docente. El adulto, bajo la retórica *constructivista*, deja de enseñar para transformarse en una suerte de guía que –cual Sócrates– acompaña los aprendizajes “espontáneos” de los estudiantes.

Según Dussel y Southwell

Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la escuela en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza la tarea de los docentes, la estructura de los ‘contratos de trabajo’ y la organización en áreas y disciplinas, no se transformaron al mismo ritmo que se transformó la sociedad y la cultura... [de esta estructura organizativa y administrativa] lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que deben organizarse las escuelas, y lo que creemos que es una *buena enseñanza*. Esta manera de entender ‘qué es una escuela’ sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás (2005, p. 27).

Son numerosos los estudios que, al dar cuenta de estas diferencias entre las demandas que se le hacen y las estructuras organizativas de que se la dota, muestran preocupación acerca del lugar que ocupa y ocupará

la escuela en una situación contextual signada por el cambio. El espectro es amplio. Algunos autores presentan a la escuela como una institución decadente e incapaz de marcar subjetividades (Duschatzky, 2001). Otros, más cautos, plantean la necesidad de innovaciones de carácter tecnológico que permitan recuperar la especificidad de la tarea educativa (Tiramonti, 2005). Lo que parece fuera de toda discusión es la inviabilidad del viejo modelo “burocrático-disciplinario” que colocaba a la escuela como un dispositivo generador de consenso (Tenti Fanfani, 2001, p. 66). Esta situación justifica, según nuestro modo de ver, sostener la pregunta respecto de las buenas prácticas educativas, precisamente por cuanto se dificulta su respuesta: ¿de qué se ocupa –o debe ocuparse– la escuela?, ¿qué enseña la escuela?, ¿qué lugar tiene en ella el saber?; ¿este escenario provoca una reproducción de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas?, ¿cómo pensar la escuela en relación con la transmisión de las “tradiciones públicas”?; ¿qué ocurre –o debe ocurrir– en el interior de cada institución escolar?

Nuestro caso: la Escuela Graduada “Joaquín V. González”

La Escuela Graduada “Joaquín V. González” recibe actualmente alrededor de 1250 alumnos y cuenta con una planta orgánica de 170 docentes de diversas disciplinas y 18 no docentes. Existe también un gabinete interdisciplinario para el tratamiento de cuestiones psicológicas y pedagógicas, conformado por una fonoaudióloga, cuatro psicólogos y ocho maestras de apoyo para Lengua, Matemáticas y Metodología de estudio, y un proyecto de integración que cuenta con un coordinador, una maestra de apoyo y un auxiliar docente. La escuela dispone de cargos de maestro de grado o sección, auxiliar docente, preceptor y ayudante de clases prácticas. El resto de las funciones se rentan con horas cátedras. La mayoría de los docentes son designados en forma interina por el término de un año, pero gradualmente se está cumpliendo con el artículo 42 del Estatuto de la UNLP, que prescribe que los cargos docentes de los niveles preuniversitarios deben ser cubiertos también por concurso público.

Según lo establece la estructura actual de los colegios de la Universidad, aprobada en diciembre de 2005, la Escuela Graduada debe hacerse cargo de la educación inicial (1°, 2° y 3°) y la educación primaria (de 1° a 6°). Los alumnos que terminan la educación inicial a los cinco años ingresan

directamente al nivel de educación primaria y tienen la posibilidad de comenzar la educación secundaria en los colegios dependientes de la UNLP. Para atender las diferencias individuales, como también para garantizar el logro de los objetivos institucionales propuestos, se posibilita la permanencia (repitencia) para aquellos alumnos que no los hubieran alcanzado. Esta posibilidad se ofrece una sola vez por nivel de escolaridad.

En la actualidad la escuela se organiza en dos secciones centrales: jardín de infantes o nivel inicial y escuela primaria, y cada una tiene sus respectivas coordinadoras académicas. A esta estructura hay que sumar una directora, una vicedirectora y una secretaria para toda la institución. Por otra parte, la escuela cuenta con cuatro departamentos –Biblioteca, Orientación Educativa, Informática y Multimedia– y también con personal profesional especializado que coordina la tarea de los docentes y los capacita en las diferentes áreas disciplinarias y en los distintos niveles (coordinadores de Lengua, Matemática, Música, Plástica, Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Francés, Tecnología Educativa y Talleres). No existen cargos de jefe de departamento.

El edificio que aloja a la Escuela Anexa tiene dos plantas, con una superficie cubierta de aproximadamente 7000 m². La puerta principal, sobre la calle 50, da acceso a un *hall* central que oficia de distribuidor de las circulaciones: al frente comunica con el gran patio alrededor del que se estructura todo el edificio y con un acceso a la planta alta; por sus costados, a través de sendos pasillos de gran anchura, a un lado con algunas dependencias: secretaría, sala de profesores, sala de informática, y al otro, con el sector de aulas del nivel primario. Al final de cada pasillo, otras escaleras conducen a la planta alta. Además de las aulas convencionales para el dictado de clases, el edificio tiene un salón de proyección audiovisual y otro para música; salones especiales para actos escolares, ciencias naturales y museo, biblioteca y sala de lectura; cocina; gabinetes de física, química y biometría, dibujo; taller de plástica, modelado y carpintería; y un espacio de huerta en el que se dictan las clases de esa asignatura. El jardín de infantes ocupa el ala oeste del edificio, que forma un ángulo recto con el pasillo que se abre sobre las dependencias mencionadas y cuenta con una entrada independiente, también sobre calle 50, a través de una galería semicubierta que separa la construcción de un patio no muy grande. Este patio cuenta con algunos árboles, de cuyas

ramas penden casitas para pájaros realizadas con cartones de cajas de leche (en la escuela hay un programa institucional de reciclado de basura que empieza en el nivel inicial) y juegos de plaza (hamacas hechas con cubiertas de automóvil pintadas, toboganes, pasamanos, trepadores, estructuras de caño, subibajas, bancos de cemento, etc.), y detrás del mismo se abre el espacio de huerta. Las aulas del nivel inicial tienen una superficie aproximada de 60 m² cada una y están equipadas con mesas redondas y sillas bajas, una pizarra grande sobre una de las paredes, percheros y varios muebles para guardar los útiles y los materiales de trabajo. Todas comunican por detrás con el salón de usos múltiples (SUM), en el que se dictan clases de Música y Educación Física, se realiza el saludo inicial al comenzar la jornada y algunos actos escolares. Por delante, un pasillo igualmente ancho las separa de los baños, la cocina, la sala de maestras, la oficina de la coordinadora, el taller de plástica y la biblioteca infantil.

Según puede leerse en su página web, toda la estructura y organización de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”

apunta a que la educación preuniversitaria sirva para revalorizar el espíritu de la escuela primaria como elemental, primigenia y fundante de la construcción de nuevos saberes y pone el énfasis en la articulación con el sistema secundario de la UNLP como tarea compartida y de calidad [...] Su espíritu de integración con la comunidad se mantiene vivo a través de los padres, centralizados en la Asociación Cooperadora que con su permanente colaboración apoyan el accionar de la institución, y del Centro de exalumnos que año tras año reafirman con su presencia el agradecimiento por la formación recibida (Escuela Graduada, 2008).

No obstante, tanto los miembros de la Asociación Cooperadora, como los del Centro de exalumnos y la comunidad en general, conocen los límites de su participación, que la escuela sostiene en buenos términos pero con firmeza.

12 de marzo de 1906

Las clases se iniciaron el 12 de marzo de 1906 con 303 estudiantes, todos ellos varones, distribuidos en seis grados. La Escuela Graduada se creó como anexa a la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

de la UNLP (de allí el modo habitual de nombrarla). En 1914, cuando la Sección Pedagógica se transformó en la Facultad de Ciencias de la Educación, continuó anexada a ella y en 1920 a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), cuando aquella se convirtió en esta última. En 1926 se le dio el nombre de “Joaquín V. González” en homenaje a su fundador. Actualmente depende de la Presidencia de la UNLP, pero sigue “siendo” la Escuela Anexa. La directora es designada por el Consejo Superior de la UNLP a propuesta del presidente. Los actos resolutivos que exceden la competencia de la Dirección de la Escuela son refrendados por el presidente de la UNLP. La Prosecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad asesora a la Presidencia en los temas relacionados con la enseñanza preuniversitaria y coordina las sesiones del CEMyP (Consejo de Enseñanza Media y Primaria), dependiente del Consejo Superior, supervisado por la Comisión de Enseñanza, encabezado por su presidente (por lo general, el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y conformado por un profesor de la misma FaHCE, los directores de los colegios y docentes elegidos por sus pares en cada centro educativo. Fue creado con la finalidad de “asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos, estudiando, estableciendo y perfeccionando la coordinación de los ciclos primario, medio y superior en procura de la unidad del proceso educativo” (Escuela Graduada, 2008).

La escuela fue pensada como un campo de observación, experimentación e investigación para los estudiantes de los profesorado que cursaban en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, según lo expresan los documentos fundacionales y los discursos que hacen referencia a sus inicios (UNLP, 1927). El objeto de la enseñanza era transmitir principios éticos y estéticos, perfeccionar las condiciones o cualidades físicas e intensificar el cuidado psicofísico de la salud, con la finalidad de capacitar a los niños de forma gradual. Se buscaba impartir un ciclo completo de instrucción primaria, que sirviera como preparatorio del ingreso al Colegio Nacional. A su vez, se abrió un espacio “[...] para poner a prueba las más autorizadas conclusiones de la teoría y la práctica de la pedagogía moderna” (UNLP, 1927, p. 425).

Las actividades se desarrollaron en distintos sitios antes de ocupar su propio y actual edificio. En 1906 inició sus clases en la Escuela Normal Nacional, sita en diagonal 77 entre calles 4 y 46, donde luego se instaló el Liceo “Víctor Mercante”. Posteriormente funcionó en el edificio del

Consejo Escolar de La Plata, de calle 8 entre 57 y 58, y entre los años 1910 y 1924 en el Colegio Nacional de la UNLP, ubicado en la avenida 1 entre calles 48 y 50. Desde 1924 hasta 1942 ocupó unas casillas de madera que pertenecían a la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas, situadas en el Paseo del Bosque sobre calle 50. El 14 de noviembre de 1942 se colocó la piedra fundamental del actual edificio, en la calle 50, a la altura de 117. Mientras duraron las obras las clases se dictaron en la Escuela Industrial de la Nación, en la avenida 1 entre 57 y 58, y en el Liceo “Víctor Mercante”. Finalmente, el curso 1945 pudo iniciarse en el edificio actual.

En el acto de colocación de la piedra fundamental del edificio que iba a alojar definitivamente a la escuela, el doctor Alfredo Palacios, en ese momento presidente de la UNLP y senador de la Nación, enfatizó que:

Los núcleos escolares formarán la clínica de los estudios superiores, en la gran rama de las Ciencias de la Educación, quedando resuelto el doble problema universitario del momento: definir en forma evidente el carácter experimental de la Universidad en todos sus aspectos y dotar a los futuros profesores de todos los elementos de práctica y teoría que pudieran necesitar para una preparación completa. [...] La finalidad de nuestra Casa de Estudios es la de ser un laboratorio de la vida; un campo experimental de investigación y técnica donde se refinen los procedimientos y se aquilaten los métodos, a objeto de poder seleccionar los que sean más adecuados y eficientes (UNLP, 1942, pp. 8-11).

En otro pasaje, Palacios prometió que pondría todo su empeño para que dicha institución no se sujetara nunca a sistemas rígidos, para que siguiera el ritmo de la vida a fin de no ser cautiva de costumbres inveteradas, supiera distinguir entre el adiestramiento y la disciplina y no cultivara la memoria en desmedro del carácter. También sostuvo que “en la Escuela de la Universidad habrá que dar a la educación moral y estética mayor amplitud que a la instrucción intelectual y científica” (UNLP, 1942, p. 30). Fue en su gestión como presidente de la UNLP que se fundó la sección de Niñas de la Escuela.

Interpretando el currículo histórico

Los discursos y documentos fundacionales planteaban ciertos ideales para la escuela, que se procuraban traducir en el plan de estudios. El

principio fundamental era brindar al niño una educación integral. Para ello se establecían las asignaturas tradicionales para la enseñanza intelectual; clases de Educación Física mediante “gimnasia racional” (una clase diaria de 25 minutos); un taller para las manualidades; una granja para el trabajo de agricultura; canto, declamación y modelado para la cultura estética; francés e inglés para el idioma extranjero, con métodos adaptados a la edad y condiciones mentales; y una imprenta para difundir las noticias. Además, la institución contaba, ya en la década de 1930, con soportes audiovisuales y un museo escolar como apoyatura para la labor educativa. Cada uno de los grados disponía, además, de una biblioteca infantil.

Todos estos programas y líneas de acción fueron confeccionados conforme al método del doctor Decroly, figura destacada del movimiento reformista en educación conocido como “Escuela Nueva”. Esta innovadora corriente se oponía a las formas escolares tradicionales, a las que consideraba artificiosas, intelectualistas y caracterizadas por una propuesta homogénea que trababa e impedía el crecimiento del niño. Los escolanovistas querían, básicamente, que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del niño, cuya esencia era considerada *buena*. Esta idea se vio reflejada en propuestas curriculares que incluían espacios de desarrollo expresivo, social y técnico; dichos espacios no reemplazaban a los tradicionales sino que los complementaban, de modo que la granja, el taller y el periodismo escolar convivían con la lectoescritura y el cálculo (Cf. Dussel y Caruso, 1999 y Caruso, 2001). En este sentido, la Escuela Graduada se interesaba en lo que el niño era capaz de elaborar a partir del desarrollo de su *esencia* y no en lo que los maestros eran capaces de enseñar y transmitir.

Sobre las fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos

Para organizar la investigación de las prácticas del Jardín de la Anexa el equipo se dividió en dos grupos: etnógrafos y documentalistas, por llamarlos de algún modo. Los primeros, en el año 2007, tuvieron a su cargo la tarea de registrar densamente la vida escolar y entrevistar a las coordinadoras, maestras y auxiliares observadas. Los segundos realizaron un rastreo de material documental y bibliográfico en archivos de la escuela, bibliotecas de la Universidad y otras, con el objeto de reunir toda la información que pudiera resultar relevante respecto de la

escuela, sus orígenes, sus vicisitudes, las continuidades y rupturas de su historia, su presente.

En cuanto a las observaciones, antes de la entrada al campo analizamos todas las variables posibles con el objeto de definir modos de captar la mayor cantidad de situaciones de la vida escolar que nos permitieran realizar un análisis de la institución en su conjunto, aun sabiendo, como hemos dicho, que ello es imposible. El equipo de etnógrafos ingresó a la escuela con el objeto de registrar *todo*, desde la llegada de los niños a la escuela, pasando por una descripción densa de las actividades de la jornada, hasta la salida al finalizar el turno. Como explica Geertz

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son el mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después (1987, p. 21-24).

En esa oportunidad se evaluó la cantidad de salas por sección, talleres, actividades programadas y actividades especiales; y dado que no todos los niños llevan el mismo tiempo en la institución, se decidió observar como mínimo una vez a cada uno de los grupos en sala pero también en talleres (Biblioteca y Experiencias Estéticas) y materias especiales (Educación Física, Computación). Los observadores concurren en parejas y cada uno realizó su propio registro, con la intención de cubrir la mayor cantidad de hechos, dichos y situaciones. Las anotaciones fueron tomadas en forma manual y acompañadas por gráficos, fotografías o grabaciones, teniendo en cuenta las características de la situación a registrar y procurando no interferir (o interferir lo menos posible) el normal desarrollo de las actividades; es decir que las técnicas no se seleccionaron *a priori* sino de acuerdo con la evaluación que cada etnógrafo realizó de las prácticas a observar. Todas ellas permitieron luego ampliar los registros para tener una descripción minuciosa, sin obviar detalles, aun aquellos que en una primera impresión pudieron resultar poco relevantes o insignificantes a

los fines de la investigación. Culminada esa primera estadía en el campo, se realizó un trabajo de ampliación de registros y textualización de los mismos. En una segunda instancia y luego de evaluar el trabajo realizado en la primera entrada, el grupo regresó a la institución durante una semana más, con el objeto de cubrir aquellos espacios curriculares que no había podido registrar; presenciar actividades especiales programadas con posterioridad a la primera visita y ampliar las observaciones realizadas en orden a los resultados del primer análisis. Al culminar esta segunda estadía se volvieron a ampliar los registros y se triangularon con los de los otros etnógrafos. En total se realizaron 19 observaciones de clases en las salas naranja, verde, amarilla, fucsia y azul; clases de educación física, música, plástica, biblioteca y cine.

Las entrevistas constituyeron una segunda herramienta, a la vez independiente y complementaria, en el proceso de acopio de información. Por una parte entrevistamos a la coordinadora académica de Educación Inicial y por otra a las maestras de las salas que habían sido observadas. En el primer caso procuramos recabar información precisa sobre cómo fue concebido el proyecto que se lleva adelante, cómo se lo piensa y cómo se organiza operativamente su ejecución; cuáles son las características de la escuela; cómo se selecciona el personal y cómo se lo capacita; cómo es el vínculo de la escuela con la familia y la comunidad en general; cómo es el trabajo de coordinación, etc. En el caso de las maestras, las entrevistas tuvieron dos propósitos: por una parte, darles un espacio para que pudieran explicar los sentidos que ellas habían dado a las actividades, intervenciones y decisiones observadas por nosotros en sus clases, lo que implica aceptar, por un cuidado de método, lo impropio de otorgar a lo observado nuestros propios significados. Por la otra, preguntarles qué pensaban del proyecto en el que trabajaban y averiguar sus modos de involucrarse (o no) en él. En todos los casos trabajamos con entrevistas semiestructuradas, confeccionadas según un protocolo que contemplaba tres ejes: lo observado por nosotros, su punto de vista respecto del proyecto y su modo particular de posicionarse en él. Algunas de las preguntas relacionadas con el proyecto institucional fueron: ¿Qué idea tenés del proyecto institucional del jardín? ¿Cómo se articuló y se lleva adelante el proyecto institucional del jardín? ¿Cuál creés que fue/es tu papel o función dentro de esa/s tarea/s? ¿Cómo se construye, en ese marco, el “saber docente”?

En cambio, las preguntas relacionadas con nuestras observaciones apuntaron a la coordinación entre la maestra a cargo de la sala y la maestra auxiliar, y al modo como se conforman las parejas; a la flexibilidad o rigidez de los horarios y actividades; a las cuestiones didácticas relacionadas con contenidos como lectoescritura, matemática, etc.; a los modos de trabajar con el error de los alumnos; al lugar que ocupa el juego y las formas de incluirlo (como juego libre, sin consignas, y como juego temático, con ellas) y a las maneras de definir los momentos de descanso.

Con base en este esquema nos autorizamos a formular muchas otras preguntas –y, sobre todo, repreguntas– que nos permitieran ampliar y/o profundizar nuestra comprensión del fenómeno estudiado y limitaran, a su vez, nuestras posibilidades de adjudicar sentidos *a priori*. Se realizaron dos entrevistas con la coordinadora académica del jardín, una con la coordinadora del área biblioteca, otra con la coordinadora de Educación Física y otra con cada una de las maestras y auxiliares de las salas naranja, verde y azul.

El equipo de documentalistas, por su parte, tuvo a su cargo el trabajo con archivos, documentos, libros, CD, videos y otros elementos que pudieran aportar datos sobre la institución y sus prácticas. Dado que la escuela no cuenta con todo el material, se acudió a distintas bibliotecas, se buscaron resoluciones, viejos currículos, material producido por alumnos de la escuela y por la escuela misma con motivo de alguna festividad. A su vez, se relevó el proyecto actual y las planificaciones de aula de los últimos diez años. Los principales documentos utilizados fueron: *Colocación de la piedra fundamental del edificio de la Escuela Graduada Joaquín V. González*; *Las maestras jardineras*; el *Estatuto de la UNLP*; resoluciones del Consejo Superior y la Presidencia que involucraran a la escuela; el proyecto educativo del año 1997; planificaciones y proyectos de las maestras; etc. Una vez acopiado todo el material, se procedió al análisis del mismo con el objeto de seleccionar la información, cruzar lo viejo con lo nuevo, identificar los mandatos fundacionales y determinar si y cómo se articulan con la escuela actual. La idea fue completar el registro etnográfico, básicamente sincrónico, de las prácticas educativas de la escuela, con una indagación principalmente diacrónica de esas prácticas, procurando averiguar qué rupturas y continuidades hubo en ellas a lo largo del tiempo y con el presente, qué se perdió o modificó y qué se conserva, etc.

El Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” – Anexa, cuarenta y un años después

En el año 1906 se creó la Escuela Graduada Anexa y cuarenta años más tarde, en 1946, el profesor Heriberto M. Piombo, que entonces ocupaba la dirección del establecimiento, solicitó a las autoridades de la Universidad (de las que dependía ya entonces) que se autorizara la creación de un jardín de infantes (Velásquez, 1968). Esta petición se sostuvo con los mismos argumentos que justificaron la fundación de la Escuela Graduada: el jardín de infantes se pensó igualmente como un campo de observación, experimentación e investigación y como un espacio para poner a prueba las conclusiones teóricas y prácticas de la pedagogía moderna. Con él se completaría, además, el ciclo educativo en la UNLP, que ahora se iniciaría con la enseñanza preprimaria, continuaría con la primaria y la secundaria, y culminaría con la formación superior. De nuevo se argumentó extensamente sobre la finalidad de capacitar gradualmente a los niños en principios éticos y estéticos, y en el perfeccionamiento de las condiciones o cualidades físicas y psicofísicas.

Según refiere María del Carmen Moreno, la fundación del jardín de la Anexa se sostuvo en que era

necesario ampliar el campo educativo, tomando al niño desde una edad más tierna, incorporándolo a un grupo donde compartiría sus momentos y escucharía una cariñosa voz que complementaría, por contadas horas, a la de la madre. [...] Luego de su adaptación escolar, el maestro realizaría la obra educativa ensañándole a jugar, sí, digo bien, a jugar, porque en la evolución natural y biológica, era necesario estimular en forma ordenada la educación sensorial. Así en el transcurso de los meses, los párvulos conocerían la gama de colores, tamaños y formas; escucharían y distinguirían, en ese conjunto de notas armoniosas y simples que componen una ronda, la melodía que perfeccionaría su sensibilidad auditiva y su naturalidad y gracia en el movimiento, logrando mediante la belleza de la poesía, la fábula o el cuento, despertar la imaginación, haciendo que, con manecitas torpes al principio, procurara representar el personaje o motivo que su maestra había mencionado y mostrado durante su relato.

Era necesario encauzar la espontaneidad en el quehacer del niño, logrando el desarrollo de aptitudes que servirían de base a la formación del ciclo primario (1968, p. 95).

El profesor Piombo ofrecía esta argumentación al rector de la Universidad:

Como director de la escuela he comprobado que la mayoría de los niños de ambas secciones que cursaron primero inferior en el presente año escolar habían concurrido a jardines de infantes oficiales o particulares que existen en la ciudad, lo que prueba que la educación preescolar que reciben los coloca en condiciones ventajosas para responder a los tests de selección para el ingreso. Ahora, cabría la siguiente pregunta: ¿Por qué no se conforma usted con esos niños que reconoce mejor dotados? Porque si bien por un lado recibimos esta ventaja, por otro el alumno y la maestra sufren los inconvenientes de adaptación a una nueva escuela, con distinta disciplina a la que han concurrido, y algunos provienen de establecimientos con extrañas ideologías.

Por otra parte, los beneficios individuales y sociales que reporta la enseñanza preescolar, tan necesaria en la vida del niño, es indispensable en el momento actual; la Universidad debe ocuparse de ella como elemento social y extender en esta forma su acción educacional en todas las ramas: preescolar-primaria-secundaria y superior.

La finalidad del Kindergarten es atender al niño en los primeros años de su vida, auxiliando a los padres en la formación del mismo. El jardín de infantes no transmite conocimientos, sino que respetando la naturaleza del educando desarrolla aptitudes; se le educa física, moral e intelectualmente. Adquiere poder de observación y concentración. Proporciona hábitos de higiene, perseverancia y orden. Corrección en el lenguaje. Se despierta el sentimiento de patria y nacionalidad, enseñándoles desde pequeños a respetar y amar nuestra insignia. Distingue entre el bien y el mal. Proporciona educación sensorial y estética como asimismo habilidad manual.

Es teniendo en cuenta estos beneficios que propongo la creación de dos grados de jardín de infantes, que funcionarían en la sección niñas,

cuyo ambiente de serenidad, por la idiosincrasia femenina, es conveniente a los pequeños (Moreno, 1968, pp. 96-97).

Se mantuvo la idea de ordenar la enseñanza en etapas acordes con la naturaleza del niño. Esto suponía desarrollar desde temprana edad las posibilidades cognitivo-funcionales de los alumnos para lograr una mayor y mejor adaptación a su formación posterior. En otras palabras, no se trataba de enseñar sino de estimular esa naturaleza o esencia.

El proyecto del jardín de infantes fue aprobado el 31 de diciembre de 1946. En febrero de 1947 se recibieron las inscripciones correspondientes a ese ciclo lectivo para dos secciones de cinco años, de 25 alumnos cada una. El jardín se puso en funcionamiento en mayo de ese año, con dos horas y media de clases. En septiembre de 1947 se creó una tercera sección. Cada una estaba a cargo de una maestra normal y una *nurse*; contaba con una profesora de música y otra de gimnasia. En el año 1948 se amplió la inscripción a 180 estudiantes atendidos en cinco grupos, cada uno con una maestra y dos auxiliares. En el año 1953 comenzó a funcionar en el edificio que ocupa actualmente. Ese mismo año empezó a organizarse como escuela mixta desde jardín de infantes con una inscripción de 389 niños (Escuela Graduada, 2008). Hacia 1967, el prestigio alcanzado por el nivel preprimario originó serios problemas para la incorporación de los numerosos aspirantes, y obligó a las autoridades de la escuela a adaptar aulas para su mejor funcionamiento.

Sobre las directrices curriculares

El jardín de infantes hoy

Entre los años 1997 y 2005 el jardín contó con tres secciones de tres años, tres secciones de cuatro años y cuatro secciones de cinco años. A partir del año 2005 funcionan dos secciones de tres años, tres de cuatro años y cuatro de cinco años. Actualmente asisten 290 alumnos de ambos sexos, distribuidos en las respectivas secciones y turnos de escolaridad (mañana y tarde). La planta funcional se compone de una coordinadora académica, 13 maestras jardineras, 10 auxiliares docentes (también maestras jardineras), dos maestras de Música, tres profesoras de Educación Física, un profesor de Huerta (con título de ingeniero agrónomo), un coordinador de Lengua, uno de Matemáticas, uno de Ciencias Sociales,

uno de Ciencias Naturales y uno de Informática. El profesor de Huerta y los coordinadores cumplen parte de su carga horaria en el jardín de infantes y parte en la escuela primaria. En el año 2002 se incorporó, para los niños de las salas de cinco años y como apoyatura de otras áreas, una clase semanal de Informática de media hora reloj durante un cuatrimestre, la cual se dictó durante todo el año en 2005 pero a partir de 2006 pasó a darse cada 15 días (Escuela Graduada, 2007). Desde el año 2005 se instrumentó para las mismas salas el taller de Huerta, con una carga horaria semanal de media hora reloj durante el primer cuatrimestre. En la actualidad enseñan Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemáticas las maestras de sala, mientras que Educación Física, Música, Informática, Huerta, Cine, Experiencias Estéticas y Biblioteca están a cargo de profesores especializados en cada disciplina.

Como responsable de estas actividades, la institución cuenta con una coordinadora académica designada por concurso público, pero su función va “más allá de lo académico”. No se ocupa de las cuestiones administrativas pero “sí de los alumnos, de los maestros y de los padres”, y también de las contingencias: “si hace falta papel higiénico, si hay que comprar cera o buscar determinados materiales para una obra” (Entrevista a la coordinadora académica). Según el artículo 42 del *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata* (UNLP, 2008) y al igual que en la Escuela Graduada, todos los cargos (de maestras de sala, de profesores especiales y de coordinadores) deberían cubrirse por concurso público. Sin embargo, debido a la complejidad del proceso de regularización de la universidad toda, la mayoría de ellos son aún designados interinamente por el término de un año. La selección se basa en entrevistas con la coordinadora académica y con el gabinete, y el criterio principal de evaluación es la disposición y voluntad de capacitación. La coordinadora académica considera

fundamentales, para estar en esta institución, las ganas de formar parte de este proyecto y de perfeccionarse. Quien no esté bien predisuesto al perfeccionamiento en servicio no puede trabajar acá, eso es más importante que la antigüedad, la experiencia y el currículum que un docente pueda tener (Entrevista a la coordinadora académica).

Interpretando el currículum actual

En el año 1997, la actual coordinadora académica del nivel presentó el programa *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: 'El proyecto educativo'*, el cual, como su nombre lo indica, encuentra su base en la planificación por proyectos e implica un cambio sustancial en la manera de entender las actividades y las propuestas para los estudiantes, maestros y padres del jardín.

El programa propone “que los niños construyan el aprendizaje a partir de sus propios saberes” (Bordagaray, 1997, p. 3), y plantea trabajar con proyectos como estrategias didácticas para enseñar contenidos. El documento promueve la idea de detectar problemas, que pueden surgir tanto de los niños como de los docentes, e impulsa la búsqueda de soluciones alternativas para un mismo asunto. Al mismo tiempo postula no limitar a los alumnos en los temas a tratar porque los considera capaces de reflexionar, comentar y analizar. Además, prevé elaborar un producto final de cada proyecto y evaluar de manera permanente.

Esta modalidad significa un giro respecto de la forma de trabajo que sostenía la institución. El jardín partía de la idea de estimular tempranamente, pensando en una adaptación posterior a la formación futura. La nueva propuesta supone una ruptura metodológica, pues plantea enseñar en lugar de entretener y/o estimular:

Actualmente los niños desarrollan muchas de sus potencialidades antes de la edad escolar y muchos conocimientos derivan de la experiencia que viven fuera del Nivel Inicial, en especial la que les brinda los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Debido a esta influencia los niños de hoy no son como los de antes. Ahora sus intereses y necesidades son otros. Piensan, cuestionan y sienten de manera diferente. Los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas, y éste es el momento de tenerlo en cuenta.

A partir de este planteo surge la necesidad de modificar el trabajo que se venía desarrollando en el Nivel Inicial y pensar una nueva metodología que responda a los intereses y necesidades de nuestros niños, para que el Nivel no esté tan alejado de la realidad. Tenemos que romper con el concepto que nos caracteriza y dejar de entretener para

asumir el desafío que implica enseñar desde el Nivel Inicial, y así poder mejorar la calidad educativa.

Esta forma de trabajo impone la necesidad de un cambio en la actitud docente para guiar los aprendizajes en las prácticas y llegar al logro de buenos resultados. La propuesta de un cambio de actitud conduce a un planteamiento que tiene que ver con cada uno de nosotros, los docentes, quienes desde la práctica ponemos en marcha los motores que guían los objetivos y posibilitan el desarrollo de aquellos contenidos considerados válidos y necesarios como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología nos da la oportunidad de descubrir inquietudes que nos sorprenden, que permiten aprendizajes valiosos, en tanto surgen de los intereses de los niños y por eso resultan espontáneamente aplicables y transferibles (Bordagaray, 1997, p. 4).

En esta perspectiva se organizan diferentes dimensiones de trabajo: una dimensión organizacional y administrativa, una dimensión pedagógico-didáctica y una dimensión comunitaria. Cada una de ellas significa un trabajo diferente para el jardín y en todas ellas se establecen diversas actividades y objetivos. La dimensión organizacional y administrativa se centra en la reorganización de la planta funcional; delimita roles y funciones. La dimensión pedagógico-didáctica busca actualizar y cambiar contenidos del currículum en cada área del conocimiento y asesorar o capacitar a los maestros continuamente sobre distintos aspectos del quehacer educativo, por ejemplo: metodologías de enseñanza, planificación de la tarea, diagnósticos, seguimiento de los estudiantes. La dimensión comunitaria compromete a difundir la tarea que se realiza en el jardín.

Por último, el currículum está pensado en proyectos y actividades a diferentes escalas. Existe un proyecto institucional macro que corresponde a toda la escuela; otro del jardín, que es específico del nivel inicial y que contempla a todos sus alumnos, y también hay proyectos que propone cada sala, los cuales, por lo general, se trabajan de manera articulada con todas las salas de iguales edades. En cuanto a las actividades, las hay permanentes y no permanentes: las primeras son aquellas que perduran en el tiempo, que se pueden sostener y que siempre se realizan; las segundas, en cambio, no están en relación con los proyectos ni con las actividades permanentes, se pueden realizar en un día y no

necesariamente tienen que arrojar un producto ni perdurar en el tiempo como los proyectos.

El propósito de los proyectos es enseñar a los estudiantes diferentes saberes; el de las actividades, formar hábitos. Unos y otras son pensados y planificados de antemano y presentados a la coordinadora académica, la cual supervisa las planificaciones y el cumplimiento de las mismas, e interviene en caso de ser necesario. Se requiere de las maestras, además de una capacitación permanente:

Que se ajusten a lo que se planifica con los coordinadores en febrero y, a la vez, que realicen las planificaciones y las presenten antes de empezar el mes, para poder estar al tanto y realizar intervenciones si es necesario. Obviamente, el cumplimiento de las planificaciones, como todos sabemos, no puede exigirse de un modo rígido, pero en la medida de lo posible y sobre todo cuando hay proyectos institucionales de por medio, hay que tratar de cumplir. En términos de actitud, se les pide buen trato y afecto, tanto con los chicos como con los padres..., eso es lo más importante (Entrevista a la coordinadora académica).

Por otra parte, considera que el jardín de infantes representa el primer paso de escolaridad programada, pautada y sistemática. Su principal función es brindar una educación que contribuya a la formación de hábitos. Considero que, en el caso particular de esta institución, es fundamental que los chicos comiencen con su formación a los tres años de edad. Les explico por qué: el jardín tiene un régimen, unos horarios, y ofrece una gama de actividades que no son las habituales. Los chicos tienen materias tales como lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, desde la sala de 3 años, a las que hay que agregar los talleres. Todo esto genera un movimiento que no es fácil de asimilar para los chicos que comienzan en sala de cinco. Notamos esto, por ejemplo, con los chicos que vienen de los jardines de la provincia de Buenos Aires: no están acostumbrados a recibir tal multiplicidad de estímulos (Entrevista a la coordinadora académica).

Esta propuesta de enseñanza no ubica a los niños como un objeto pre-determinado que necesita ser modelado y preparado, sino como estudiantes

que pueden pensar, opinar, desear, equivocarse. En suma, como estudiantes críticos:

Lo que se pretende es que un egresado del jardín sea una persona con independencia, que pueda decir lo que piensa, dar su punto de vista. Nosotros consideramos fundamental fomentar el espíritu crítico: que un chico pueda decir, por ejemplo, ese texto no me gusta. Lo académico, más allá de que cada área tiene sus objetivos específicos, queda en segundo plano: aprender a leer y escribir no es el objetivo del jardín (Entrevista a la coordinadora académica).

Los contenidos propiamente dichos ***Ciencias Sociales***

Los contenidos de Ciencias Sociales están divididos y secuenciados, en cada una de las secciones en las que se trabaja, sobre los mismos tres ejes: “El ambiente natural y social”, “El tiempo de la comunidad” y “Las relaciones entre las personas y las formas de organizarse”.

A modo de ejemplo, para el primer eje se propone que los alumnos de la sala de tres años trabajen sobre la escuela, tanto por dentro como por fuera, la organización de sus espacios (comunes, compartidos y no compartidos), sus características, usos y funciones; mientras que en la sala de cuatro años se establece que los contenidos se orienten hacia el barrio: “El barrio: componentes naturales característicos. El paisaje del barrio: negocios, tipo de edificación, avenidas, calles, señales viales, etc. Diferencias entre el barrio cercano a nuestra escuela (calle 1 y alrededores) y el paseo del bosque donde está ubicada nuestra escuela”. En tanto, para la sala de cinco años se estipula la enseñanza de un ámbito más global, como es la ciudad de La Plata en sí misma, con sus componentes naturales característicos, para lo cual se llevan a cabo visitas por las principales vías de la ciudad y se busca que reconozcan sus lugares característicos, como los edificios públicos, las plazas o las instituciones relevantes.

De esta manera se puede observar un sentido que va de lo particular a lo universal; es decir, de comprender los espacios que se suponen más cercanos para progresivamente expandir el aprendizaje hacia sitios más generales.

Ciencias Naturales

Por su parte, para la materia Ciencias Naturales, el programa sostiene la necesidad de favorecer la adquisición de procesos intelectuales, sociales, prácticos, interactivos, éticos y estéticos que se constituyen en competencias a formar en la escuela. Además, justifica su inclusión en el currículo porque se pretende articular saberes que se enseñan en el Nivel Inicial con los del primer ciclo de la EGB, lo que requiere, textualmente, acciones intelectuales, selección y aplicación de diversos procedimientos, con la consecuente proyección de los saberes adquiridos para la producción de los conocimientos científicos organizados en tres bloques: “El ambiente natural y social”, “La vida y sus procesos” y “Objetos y materiales del ambiente”.

Como ejemplo, podemos citar que si para la sala de tres años se propone trabajar, en el marco del bloque “La vida y sus procesos”, el contenido “El cuerpo humano: reconocimiento de las diferentes partes externas”; para la sala de cuatro años será “El cuerpo humano: partes duras, partes blandas (esqueleto, músculos y articulaciones). Necesidades básicas”. Por su parte, respecto a la sala de cinco años, el bloque será enfocado también hacia el cuerpo humano pero en este caso referido a las diferencias externas entre niñas y niños.

En cuanto a la capacitación de los docentes, el programa incluye dos materiales que es interesante destacar: en uno de ellos, se redactan las cuestiones necesarias para orientar la organización de una lección-paseo, indicando qué es, en qué lugar realizarla y en qué época, qué contenidos y actividades conviene llevar a cabo previo a la salida, los materiales a preparar para esta, cómo desarrollar el paseo propiamente dicho, y qué tareas se pueden hacer posteriormente. En el otro, el documento ¿Cómo se aprende ciencias en el Nivel Inicial y en los primeros años?, se orienta a los docentes para que focalicen los saberes que es conveniente enseñar.

Lengua – Enseñanza de la lengua escrita en el Nivel Inicial

Para la enseñanza de la materia Lengua, que se justifica en su propósito –es decir, la dirección que deberían encarar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la búsqueda de los contenidos mínimos indispensables para que los alumnos aprendan en el nivel inicial y puedan encarar los de la primaria–, se divide en relación con dos grandes temas:

el de la práctica de la lectura y el de la práctica de la escritura. Estos dos, el primero enfocado al quehacer del lector, el segundo al quehacer del escritor, procuran trabajar sobre las características que nos presenta cada texto (portadores, sistema notacional, etc.). Cada uno de estos presenta, a su vez, sus propósitos y sus contenidos respectivos, los cuales no están divididos por salas o edades, a diferencia de lo que ocurre con Matemáticas o Ciencias Sociales y Naturales.

Es interesante aquí rescatar y remarcar esta cuestión ya que, al buscar la mejoría en la comprensión de los textos, la no variabilidad del propósito de trabajo permite enfocarse sobre las funciones de lector y de autor, y se complejiza solo a partir del desafío que propone cada nuevo libro. Sin embargo, esto no debe interpretarse de ninguna manera como una reiteración de actividades ni una repetición de la enseñanza: al contrario, se busca educar a través de una propuesta que le sea significativa al alumno, en el contexto más flexible y facilitador posible.

Matemáticas

La enseñanza de las Matemáticas para el nivel inicial, según se lee en el programa, se apoya en tres grandes ejes –Números, Medida y Espacio –, los cuales incluyen dentro de sí diferentes contenidos que se complejizan progresivamente, respetando, según se justifica, cierta correlatividad.

Por ejemplo, se estipula que para el eje Números, en la sala de tres años se trabaje la “Estimación de resultados en transformaciones numéricas”, mientras que para la sala de cuatro años no solo se pretende enseñar la estimación de los resultados en las transformaciones numéricas sino también su comparación. En tanto, para la sala de cinco años figura como contenido la “Comprobación, comparación y verificación de los resultados de transformaciones numéricas”. En este ejemplo podemos observar cómo, manteniendo las transformaciones numéricas como base del contenido, se busca una complejización de sala en sala, lo mismo que ocurre con los demás contenidos en los diferentes ejes. Nótese el sentido opuesto a lo que busca la materia Lengua, previamente expuesto, de mantener una misma dirección del contenido pero buscando progresivamente enriquecerlo con nuevos aprendizajes. De esta manera, se puede observar la flexibilidad del programa: así como postula que cada alumno debe ser educado con contenidos que le sean significativos en su

condición de sujetos, también procura que cada materia sea enseñada según sus propias lógicas.

A continuación podemos ver una Red de Contenidos Conceptuales para Matemáticas (**Figura 1**), que articula los tres bloques de la materia:

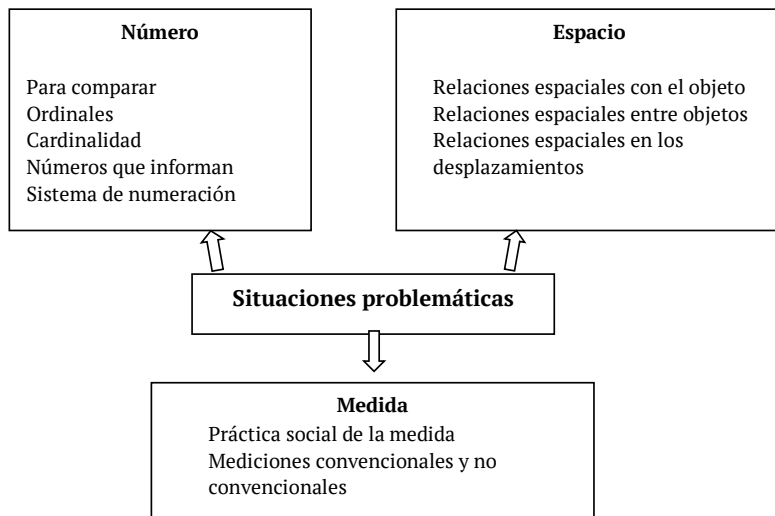


Figura 1. Fuente: Proyecto Institucional, Matemáticas.

El programa de la materia, a su vez, plantea una serie de estrategias de observación y evaluación para que los docentes consideren llevar a cabo a lo largo del año. En este sentido se sugiere realizar la evaluación a través de un registro individual en situaciones cotidianas, ocasionales o especialmente diseñadas, mientras que se destaca que solo se examinará sobre aquello que se haya enseñado, procurando mantener condiciones similares a las que los alumnos han trabajado. Asimismo, para cada uno de los tres grandes ejes se incluyen indicadores para corroborar la comprensión de los contenidos por parte de los alumnos.

Las materias especiales

Además de las materias Ciencias Sociales, Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales el currículum del nivel suma Educación Física, Área Artística y Música, Informática, Huerta, Cine y los talleres de Experiencias

Estéticas y Biblioteca. Las englobamos bajo el título de materias *especiales* debido a que son dictadas por profesores especialistas en los respectivos campos disciplinarios, a diferencia de las anteriores, que son enseñadas por las maestras de cada sala.

» Área Artística y Música

Tal como los presenta el programa de la materia, los contenidos se estructuran a partir de cuatro ejes organizadores:

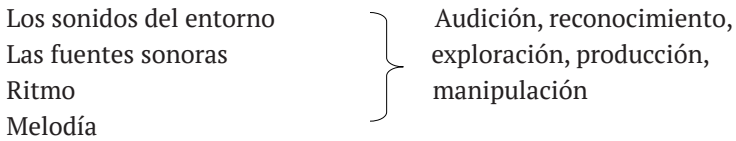


Figura 2. Fuente: Proyecto Institucional, Artística y Música.

Según se aclara en uno de los incisos del programa de la materia, el eje metodológico vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje se cimienta en la producción, exploración, experimentación espontánea y percepción de los sonidos desde un hacer en lo concreto que se articule con el contexto sociocultural y cotidiano inmediato de los alumnos. Es así que en la propuesta programática se incluyen ritmos locales y autóctonos como “El Candombe”, “El Carnavalito”, “El Chamamé”, y se aclara la raigambre cultural de cada uno, su zona geográfica de origen y desarrollo, figuras referentes, estilo musical y los principales instrumentos de los que se valen.

Desde la primera sala hasta la última, se pretende recorrer un trayecto que va desde la exploración personal y espontánea del material sonoro hasta su socialización en un lenguaje musical que comprenda modalidades artísticas y experiencias estéticas con un mayor grado de formalización. Cabe aclarar que la propuesta metodológica se acompaña de una caracterización teórica de las posibilidades cognitivas, psicológicas y motrices del alumnado del jardín de infantes.

» Educación Física

La propuesta programática de Educación Física presenta los siguientes bloques, a ser desarrollados en los diferentes años del ciclo inicial:

1. Conciencia corporal, imágenes y percepciones
2. Conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos en el ambiente
3. Juegos motores

Organizados en función de los siguientes ejes:

- El hombre: su cuerpo, su motricidad
- El hombre y los objetos
- El hombre y los demás
- El hombre y el medio ambiente

Los contenidos que comprende cada uno de los bloques se proponen una constante progresividad en la dificultad que suponen a cada edad. Para cada una de las secciones que componen el nivel inicial se ha trazado una temporización donde se distribuyen los contenidos a trabajar a lo largo de los meses del ciclo lectivo; así también figuran los elementos y recursos materiales que se utilizarán en cada etapa. A modo de ejemplo:

Bloque 1: Conciencia corporal, imágenes y percepciones

Tres años	Cuatro años	Cinco años
Exploración de las características del cuerpo en forma global	Exploración de las características del cuerpo en forma global y segmentaria	Exploración de las características del cuerpo en forma global y segmentaria. Discriminación y reconocimiento de las diferencias y semejanzas en el cuerpo de los otros. Reconocimiento de los lados del cuerpo respecto del eje de simetría

Figura 3. Fuente: Proyecto Institucional, Educación Física.

» Informática

Esta materia es enseñada por un especialista del área y dictada solo para los alumnos de la última sala del nivel inicial (es decir, para los niños de cinco años), cada 15 días, durante media hora, a lo largo de todo el año. Se propone introducir las primeras herramientas básicas para el manejo de una computadora. A través de actividades especiales

y destinadas específicamente para la edad, se busca que los alumnos ingresen a la escuela primaria con conocimientos mínimos de cómo usar los recursos informáticos.

» Huerta

Al igual que Informática, la materia Huerta solo es dictada para los alumnos de la sala de cinco años, cada 15 días durante el primer cuatrimestre. A partir de remarcar su tono vivencial, esta asignatura entrelaza sus contenidos con los de las demás materias, fundamentalmente con los de Ciencias Naturales. Por medio de un proyecto áulico común, se pretende que los alumnos aprendan significativamente el manejo de la naturaleza y las propiedades de los alimentos. Los contenidos se dividen en 18 unidades que comprenden temáticas que van desde explicar qué es la huerta, ciclos de las plantas, suelos, la semilla, la raíz, el tallo, la hoja, la flor, el fruto, habitantes de la huerta, ecología, hasta los alimentos (comestibles, conservación, visita a la huerta, personificación del huerto y sus habitantes). La visita al huerto se incluye recién en la unidad 17.

» Cine

Se dicta cada 15 días con los alumnos de las salas de cinco años durante el segundo cuatrimestre. Es rotativo con el taller de Huerta.

» Taller de Experiencias Estéticas

Este taller se dicta desde el año 1992. Aunque con algunas modificaciones, conserva el carácter, la orientación, la organización rotativa y la dinámica de grupos pequeños (15 alumnos) de cuatro y cinco años. Para los niños de tres años se ha pensado en un espacio en el que la actividad se hace en conjunto y fuera del ámbito, respondiendo como estímulo previo al espacio ofrecido como taller.

Las actividades se planifican en forma bimestral y por áreas –dibujo, pintura y modelado –, teniendo en cuenta las propuestas de los niños y considerando las alternativas que surjan a lo largo del año.

Las técnicas de enseñanza utilizadas son la exposición y diálogo con temas motivadores, experiencias libres utilizando correctamente el material, interpretación del medio ambiente, ejercicios de observación y síntesis, modelos naturales y manufacturados, y técnicas grupales que capitalicen sus potencias.

Además, en el proyecto consta una enumeración de actividades interdisciplinarias extras o coprogramáticas como conexión con titiriteros de la UNLP; visitas guiadas al Museo Provincial y Municipal de Bellas Artes y eventos culturales; formación de una biblioteca básica de arte y de una pequeña galería de arte; acuerdo con los padres para la elaboración de diplomas de honor y logotipos de egresados; organización de cursillos *ad hoc*, audiovisuales sobre arte para la comunidad escolar a cargo de personal idóneo, etc.

» Taller de Biblioteca

Este taller está en íntima relación con la materia Lengua (área de prácticas del lenguaje).

Si bien la biblioteca es el ámbito natural donde circulan los objetos de la cultura escrita –los libros–, esta debe ser un lugar donde se produzca conocimiento acerca de estos objetos y las prácticas que se ejercen sobre ellos. Es imprescindible entonces, crear situaciones didácticas en las cuales los niños se comporten como lectores y escritores en interacción con los libros, los compañeros y los docentes, a efectos de satisfacer necesidades de información y de encuentro con la literatura.

Bajo la modalidad de taller el Proyecto Institucional, Biblioteca propone:

1. Incorporar a los niños en una red de lectores, cada vez más amplia, que se extienda de la biblioteca a las salas y que se proyecte hacia las familias.
2. Involucrar a los niños en una amplia gama de situaciones de lectura, garantizando un intenso contacto con escritos de diversos géneros.
3. Brindar a los niños múltiples oportunidades para explorar, seleccionar y leer materiales escritos en función de diferentes propósitos lectores.
4. Ofrecer a los niños oportunidades de actuar como lectores, acercándolos a los libros de calidad literaria y/o informativa.
5. Instaurar un ambiente de trabajo cooperativo que permita enfrentar sin temores las situaciones presentadas, sabiendo que cuentan con la colaboración de docentes y pares.

La reconstrucción de un saber institucional

En este apartado intentaremos sintetizar el trabajo de análisis realizado a partir de la elaboración de cuatro categorías teóricas construidas por la triangulación de las distintas fuentes: observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Sin embargo, esta labor de elaboración y construcción no ha resultado sencilla: más bien, a los efectos de conservar la rigurosidad necesaria, hemos debido atravesar distintas etapas, niveles de reflexión y complejidad en el análisis. Era de suponer que en este proceso encontraríamos nuevas relaciones no previstas antes de comenzarlo, y en nuestro caso, si bien no se vieron modificados los supuestos desde los que partíamos, nuestras concepciones acerca de lo que podría ser encuadrado o definido como una buena práctica educativa se vieron complejizadas a la luz de este trabajo de categorización. Dice Rockwell

nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata tanto de descomprobar y desechar esa concepción original, como de complejizar, matizar, enriquecer y abrirla, dar contenido “concreto” a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida (1987, p. 11).

Como ya se ha detallado en los apartados anteriores, logramos acopiar gran cantidad de información por la vía de las observaciones, las entrevistas y el material documental de distinto tipo (fotográfico, producciones de alumnos y exalumnos, etc.). Como primera medida, luego de leer todo, discutir sobre lo que cada investigador había podido recolectar como información, y releer los documentos una y otra vez, elaboramos 12 categorías sociales que podían agrupar datos indicativos de que allí había buenas prácticas. Estas primeras categorías intentaron conservar el sentido de los actores, y quedaron más ligadas al referente empírico que al objeto que estábamos construyendo. En una segunda instancia, esas primeras categorías no fueron eliminadas sino contenidas en otras más amplias y más teóricas, como producto de un proceso de formalización que hiciera más comunicable el resultado. Elaboramos así las cuatro categorías sobre las que nos apoyaremos para arribar a las conclusiones de esta pesquisa. Cabe aclarar que al elaborar las categorías analíticas o teóricas, hemos trabajado no ya con el dato bruto, sino con textualizaciones

que implican salir del nivel propio de los actores para interpretar a la luz de un objeto de estudio construido a los efectos de la investigación. Por lo tanto, quien cobra voz ahora es el grupo de investigadores.

Decíamos al comienzo de este informe que una de las razones que nos movilizó en la elección de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” fue la valoración que de ella hace la comunidad. En consecuencia, la primera de las categorías reúne el análisis en torno al imaginario social sobre la escuela y el lugar ocupado por la comunidad de padres y exalumnos, pero también el mandato fundacional de hacer de ella un campo de experimentación para la formación.

Buenas prácticas

Tal como lo adelantamos en el inicio, si bien decidimos suspender nuestros juicios, teníamos presente el preconcepción de que encontraríamos buenas prácticas educativas. Nos encontramos con una comunidad que respetaba al jardín y que decidía enviar a sus hijos allí porque creía que la educación era buena y que los alumnos que egresaban de él contaban con la posibilidad de continuar sus estudios en la Universidad.

Como lo expresan Dussel y Southwell

Una buena escuela es una escuela que enseña y que abre posibilidades hacia el futuro, que transmite mucho, ‘cosas valiosas’, ‘conocimientos actualizados’, con herramientas adecuadas, con instrumentos que permitan explorar, inventar, descubrir y dar cabida a la creatividad y a la libertad (2007, p. 27).

Este imaginario acerca de una “buena escuela” circulaba (y circula) en torno al Jardín de la Escuela Anexa.

En todos los espacios que observamos dentro del jardín nos encontramos con situaciones, prácticas, discursos y muestras que abonaron esta idea de buenas prácticas educativas, tanto en el material analizado en la etnografía, cuanto en los discursos de las docentes y coordinadoras de los distintos espacios que estudiamos.

Las docentes resaltan este imaginario social en sus discursos, con lo que refuerzan la opinión general acerca de los buenos trabajos que se llevan a cabo en el jardín:

Está bueno trabajar acá. Como experiencia es muy buena; tenés que correr porque los tiempos no son los de otros lugares... hay un plan anual ya organizado donde vos sabés qué clase de proyecto vas a dar y en qué momento lo tenés que dar.

Hay mucha diferencia en trabajar acá, en este jardín el docente trabaja acompañado... acá estamos hablando de un cuerpo de docentes. Acá tenés el acompañamiento de personas que están capacitadas para eso y el acompañamiento del resto de las colegas que tienen el mismo compromiso, no siempre pasa eso en todas las instituciones, acá todos tiran para el mismo lado (Entrevista a maestra, 2007).

Encontramos que estos discursos circulaban en la cotidianeidad del jardín y se plasmaban constantemente en las prácticas diarias en las distintas salas y talleres. La comunión entre el equipo docente se reflejaba dentro y fuera de los salones. Tanto la maestra a cargo del grupo cuanto las auxiliares complementan las tareas y construyen las prácticas en forma conjunta:

La maestra explica cómo van a pintar los tachos y los ayuda a acomodarse en las mesas, los alumnos conversan, algunos cantan entre ellos. La maestra auxiliar prepara en la mesa del frente el material para la tarea, dos bateas con ténpera y plasticola, una de color negro y otra de color amarillo, luego sale de la sala mientras la maestra continúa acomodando a los alumnos en las mesas y les explica que se arremanguen.

La maestra auxiliar se acerca a las mesas 1 y 2 y toma el tacho y lo va rotando para que los alumnos lo vayan pintando todo alrededor, mientras la maestra ayuda en las mesas 4 y 5 a pintar de rojo su tacho (Observación de clase).

El lugar de los padres

Asimismo, pudimos ver que el lugar asignado por el jardín a los padres estaba claramente delimitado.

Los padres tienen una organización de horarios de visita para hablar con las maestras, de modo que una o dos veces por semana pueden venir y tener una devolución de lo que hacen los chicos. Estos encuentros se realizan generalmente en los horarios de Educación Física y Música. Constantemente se les remarca a los padres la importancia de hacer uso de estos espacios de intercambio por el hecho de que ellos no se van a llevar una planilla de evaluación a su casa (Entrevista a la coordinadora académica).

Aunque la comunidad educativa del jardín se apoya en los padres para la realización de sus proyectos, el lugar que se les otorga se encuentra delimitado específicamente. Así lo expresan las docentes:

Acá la comunidad participa, se interesa, está siempre acompañando, están siempre interesados, saben y se preocupan específicamente sobre qué es lo que se hace y lo que se va a hacer. También desde febrero ellos están sabiendo cómo se va a trabajar durante el año y cuáles son los grandes proyectos que va a haber (Entrevista a maestra).

Si bien el lugar de los padres en el jardín se nos “mostraba” con claridad en los momentos de llegada y retiro de los niños (hay un espacio específico asignado para ello, que debe ser respetado), nos encontramos con proyectos en los cuales su inclusión era central y destacada. Ejemplos de esta realidad había muchos en la historia del jardín: la elaboración de varios discos compactos con las canciones que cantaban los niños con el acompañamiento de algunos padres; obras de teatro para los chicos realizadas por los padres con ayuda del personal docente, entre otras.

Campo de experimentación para la formación

Tal como lo explicitamos, la escuela fue pensada, según lo expresan los documentos fundacionales y los discursos que hacen referencia a sus inicios, como un campo de observación, experimentación e investigación para los estudiantes de los profesorado que cursaban en la Universidad. Desde 1906 se destacaba en la fundación de la escuela: “... la Escuela constituye un campo de experimentación para poner a prueba las más autorizadas conclusiones de la teoría y la práctica de la pedagogía moderna” (UNLP, 1942, p. 8).

Asimismo, este campo de experimentación construye su práctica sobre pilares desde donde se trabaja cotidianamente en las distintas áreas y talleres. Estos pilares se elaboran y refuerzan en la cotidianeidad del jardín. Así responde una docente cuando se le pregunta cuáles serían los pilares de la formación en el jardín:

Uno sería los acuerdos y los consensos y otro podría ser poder pensar y reflexionar por sí mismos también. O sea no asimilar las cosas sin poder reflexionarlas, ser criteriosos, eso es fundamental a trabajar. En cualquier jardín sabemos que prima la socialización también, el hecho de que puedan ser independientes, que puedan valerse por sí mismos también es importante, aquel que piensa por sí mismo y que puede decir esto sí y esto no, sabiendo por qué sí y por qué no, y aunque sean chiquitos lo pueden hacer, eso te otorga mucha libertad ¿no?, a partir de esta edad y para el futuro, preparar para eso es muy importante, es lo que yo veo, me parece, no sé si está escrito como institución que es eso, pero trabajando acá es lo que veo, porque también veo que es para los docentes, es lo que veo como docente trabajando acá. Es lo que más rescato de trabajar acá (Entrevista a maestra).

En este campo de experimentación, la Escuela Anexa selecciona, secuencia y privilegia saberes valiosos dentro de cada campo disciplinar. El equipo docente tiene en cuenta acuerdos institucionales y acuerdos elaborados con los niños, y a partir de ellos se trabaja en todo el jardín. Esta forma de trabajo se describirá en las categorías desarrolladas a continuación.

El espíritu crítico

En la actualidad, se encuentran en los currículos expresiones del tipo “fomentar en los alumnos el espíritu crítico”; sin embargo, las más de las veces suelen ser discursos vacíos y difíciles de contrariar: es claro que una escuela que se precie de una buena educación no se animaría a sostener lo contrario. Pero al mismo tiempo, no se explicita de qué manera, con qué medios o modos de trabajo esto puede lograrse. No obstante, en la escuela nos hemos encontrado no solo con una expresión de deseo sino con una evidencia. La Anexa se lo propone, y así lo formula su coordinadora:

Es que un egresado del jardín que sea una persona con independencia, que pueda decir lo que piensa, dar su punto de vista. Nosotros consideramos fundamental fomentar el espíritu crítico, que un chico pueda decir, por ejemplo, ese texto no me gusta; lo académico, más allá de que cada área tiene sus objetivos específicos, queda en segundo plano, aprender a leer y escribir no es el objetivo del jardín (Entrevista a la coordinadora académica).

Simultáneamente, muestra modos de trabajo que son acordes y consecuentes con aquel objetivo. La maestra auxiliar de la sala de cuatro años, nos contaba en una entrevista la modalidad de trabajo para la lectura y análisis de cuentos:

Presentamos el cuento, presentamos quién es el autor, quién es el ilustrador. Les damos espacio a los chicos para que hagan una especie de análisis, su punto de vista. No solo nos interesa saber si les gustó, sino por qué les gustó. Ahondar un poquito más, para desarrollar el lenguaje, para acostumbrarlos a pensar y a tener un sentido crítico. Así como un adulto cuando ve una película, un chico también aprende a distinguir el estilo de un autor, a saber que cada autor empieza a tener un estilo. Luego, hay un panel en el que cada sala que lee un cuento puede exponer una recomendación para que el resto lo pueda leer. Es como cuando vos recomendás una película, un libro... también nosotros desde la sala lo hacemos (Entrevista a maestra).

Esto no representa un esfuerzo aislado, sino una decisión institucional y una modalidad de trabajo instalada. En el caso de las actividades plásticas, uno de los proyectos grupales contempla cada año el trabajo sobre una temática que los niños deben elegir entre algunas de las propuestas de los maestros. Luego el tema elegido es trabajado clase a clase y mes a mes, para culminar en una representación teatral a la que asiste todo el jardín. Para ello, los niños de cada sala dibujan, arman maquetas, escriben la historia, arman la escenografía, etc. En el ciclo 2008, la temática elegida fueron los fantasmas y el trabajo se realizó de la siguiente manera:

En plástica están trabajando con la temática de los fantasmas, que primero trabajaron en una bidimensión y luego en tridimensión. En una primera instancia, y luego de elegir entre varios temas propuestos trabajaron con disfraces y dibujos. En una segunda etapa trabajaron en el armado de los fantasmas, donde cada uno eligió el nombre, la forma y las características, luego armarán la escenografía y puesta en escena a partir de un texto propuesto por la docente. Con respecto a la puesta en escena y con referencia al texto hay cierto margen de libertad en cuanto a la interpretación y está permitido moverse del texto a condición de conservar el argumento. Por otra parte, entre los distintos grupos hay diferencias por ejemplo en la confección de las máscaras (algunos les agregan sangre, otros una escarapela, etc.) (Entrevista a la coordinadora de plástica).

Dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial

Una cuestión a destacar, y que no es de menor importancia a los efectos de la enseñanza, es que la Escuela Anexa no cuenta con gran infraestructura: más bien, en algunos casos los espacios son reducidos; sin embargo, allí se logran grandes proyectos. Por ejemplo, la sala de plástica es un lugar pequeño, de aproximadamente tres metros de ancho por seis o siete de largo, pero además de ser un lugar chico, da la sensación de serlo más aún por la cantidad de cosas que hay. Frente a la puerta se observa una biblioteca con libros de arte, la mayoría de pintura, y algunos de los títulos que se registran son: *Goya, Cándido Portinari, Berni, Monet* y *Willy*. Además de introducir a los niños en el mundo del arte con excelencia, se trabajan grandes proyectos colectivos, como la puesta en escena de la obra elaborada en el marco del taller, o la réplica de los estilos de esos mismos pintores. Se narra en una de las observaciones: “mientras van a la sala me quedo observando una exposición de dibujos que hay sobre el pasillo. La misma tiene el título *Trabajamos a la manera de Van Gogh* en su obra *La noche estrellada*” (Registro de observación).

Las fotografías testimonian que los niños reconocen no solo la obra sino también los colores, las combinaciones, etc., y pueden reproducirlos. Podríamos decir que “no se pinta de cualquier modo, ni todo vale porque

son niños” (Entrevista a la coordinadora de plástica), y lo mismo cuenta para las actividades que se realizan con los padres. Por ejemplo, desde hace sesenta años, al final del ciclo lectivo se organiza el “teatro de padres”. A tal efecto, a lo largo del año los padres se organizan para montar una obra. El trabajo implica además conseguir un director, coordinar con la Facultad de Bellas Artes que se encarga de la escenografía y del maquillaje, etc. El trabajo es complejo, pero al igual que con los niños, lo que se busca es una producción de cierta excelencia y calidad. Podemos ver que lo que la escuela busca es enseñar más que entretener, y para poder enseñar debe haber un convencimiento por parte del maestro, y un gusto por lo que hace que lo coloque en ese lugar de supuesto saber necesario para la transferencia que todo aprendizaje requiere. La maestra auxiliar de la sala de cuatro años, decía respecto del trabajo que están realizando por el aniversario de Diego Rivera: “a mí me gusta y eso se trasmite”, “si no te enganchan a vos como docente, no los enganchan a ellos tampoco, lo que aprenden día a día es impresionante” (Entrevista a la coordinadora de plástica).

Por otra parte, los contenidos de la enseñanza se reconocen en cada clase registrada. Observamos además que estos saberes circulan, se comparten, forman parte de la cultura áulica. Todos identifican autores, formatos de libros, pintores de excelencia, obras arquitectónicas, sucesos históricos, instrumentos musicales, canciones, juegos, cuentos clásicos, personajes, ilustradores, etc. Por ejemplo, en la clase de música con sala verde (cinco años), la profesora muestra la diferencia entre pandero y pandereta, explicando que el pandero tiene sonajas, mientras que la pandereta tiene sonajas y parche. Al tiempo que señala las partes, hace sonar uno y otro. Muestra otro instrumento y dice que se llama pandereta con aro que tiene sonajas y no tiene parche. Luego gira y le indica al niño que sostiene los platillos cómo tenerlos y cómo ubicar las manos para sacar un mejor sonido.

En las observaciones encontramos que pueden hacer comparaciones, retomar saberes, repensar variadas formas de resolver un problema. Insistimos en que no se trata de iniciativas personales sino de una decisión institucional. Así lo expresa la directora en *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: El proyecto educativo*

Los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas, y éste es el momento de tenerlo en

cuenta. Tenemos que romper con el concepto que nos caracteriza, dejar de entretener para asumir el desafío que implica enseñar desde el Nivel Inicial y así poder mejorar la calidad educativa (Bordagaray, 1997, p. 5).

Y vemos que esto “baja” a las maestras con la misma fuerza que se plasma en las directrices. La maestra auxiliar de sala azul, ante la pregunta sobre cómo es, desde su punto de vista, el proyecto institucional, decía:

Si lo tuviera que responder en cinco palabras, a lo que se apunta es a no darles todo servido para que los chicos puedan pensar, descubrir y al mismo tiempo disfrutar. Siempre apuntamos a hacerlos razonar, a hacerlos pensar (Entrevista a maestra).

La crisis económica ha convertido a muchos jardines y escuelas de nuestro país en refugios asistencialistas, lo que ha desvirtuado el verdadero objetivo de la escuela que es transmitir a las nuevas generaciones saberes culturalmente valiosos. A diferencia de esto, la Anexa ha podido –y seguramente en buena parte porque se lo ha planteado– conservar su espíritu educativo. La maestra auxiliar de segunda sección decía en la entrevista:

Acá no hay asistencialismo, se viene a aprender y los padres lo tienen claro eso. En cambio en otros jardines lamentablemente responden de otro modo, yo, por ejemplo, trabajo en Punta Lara. Yo soy la misma allá que acá, como docente y como persona, pero yo termino de presentar una ficha evaluativa en una reunión de padres, donde están evaluados los adelantos y todo lo que hubo como proyecto de enseñanza-aprendizaje, con todo lo que se logró y cuando terminé de entregar y firmar me preguntan ‘¿Comió?’... Come, no come, entonces vos te das cuenta de que la visión de los padres de los chicos es distinta y eso hace diferencia (Entrevista a maestra).

Todo este trabajo institucional no podría llevarse adelante de manera exitosa sin la fuerza de una buena coordinación y capacitación permanente de los maestros. En la categoría siguiente daremos cuenta de ello.

Coordinación y capacitación docente

Uno de los elementos destacados que abona las buenas prácticas del jardín lo constituye la coordinación del proyecto institucional y la capacitación de los docentes. Estos elementos fueron apareciendo cotidianamente durante el trabajo de campo, ya sea en la presencia constante de la coordinación en las prácticas diarias como en las referencias a las que hacían alusión las docentes en sus clases y en las entrevistas realizadas. La capacitación de las docentes es un pilar fundamental dentro del proyecto institucional del jardín, y se construye y es construido en las prácticas diarias de las maestras, a partir de sus quehaceres y reflexiones producidos en las capacitaciones, que no solo dan cuenta de la importancia de la coordinación de las tareas sino también del proyecto conjunto de la institución:

Nosotros durante el mes de febrero tenemos reuniones con todo el personal docente, y así en febrero ya se sabe qué se va a hacer durante todo el año. Por supuesto, los coordinadores presentan los futuros proyectos y después todo el cuerpo docente da su opinión, opina sí o no, dice esto me parece que no iría..., ya desde principio de año, antes de que los chicos vengan a clase, acordamos qué es lo que vamos a hacer y cómo vamos a hacerlo. En febrero también se hace la planificación anual, en esa planificación anual se ven los proyectos de lo que vamos a hacer (Entrevista a la coordinadora académica).

Los proyectos son elaborados por las coordinadoras de las distintas áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y en las reuniones de capacitación se debaten las diferentes propuestas de modo tal que desde allí pueden reelaborarse y reconstruirse a partir del análisis y reflexión de estos mismos proyectos puestos en práctica. Así lo explica una de las docentes:

Este año, por ejemplo, hubo algunos cambios en lo que son contenidos de Matemática, en la escuela estamos haciendo una capacitación que es optativa fuera del horario de clase, estamos viniendo los viernes o los sábados. El año pasado cuando hicimos la capacitación en Didáctica de la Matemática estuvimos reviendo cuáles eran los contenidos y hubo ciertos cambios, así que algunas cosas que vos ves acá

fueron cambiando, por ejemplo hacíamos hasta el 10 con los de tres, hasta 30 con los de cuatro y un poco más con los de cinco, y vimos que no eran así para los chicos las reglas de los números. Esto es lo que hace el jardín ¿no?, no se queda con lo que le llovió de otro lado. Esto es bárbaro, que el docente tenga derecho a decir: No, esto no sirve así, no hay ningún propósito didáctico, ¿para qué lo hacemos? Estas fueron cosas que vimos que hacíamos en Matemáticas y que en realidad surgió a raíz de la capacitación. Entonces este año estamos cambiando eso y viendo si vamos bien encaminadas o no. (Entrevista a maestra).

Selección de personal por entrevista con la coordinación y el gabinete

En sintonía con el propósito de la capacitación docente encontramos que en la selección del personal que realiza la institución ya se privilegia el perfeccionamiento constante, la necesidad de reflexión y discusión y el trabajo en equipo de todo el personal. Desde la coordinación está claramente destacada la importancia de estas cuestiones para la conformación del equipo docente. De tales decisiones institucionales y como correlato de esta intención, nos encontramos con la consecuencia de la siguiente categoría.

Modos de trabajo

La Escuela Anexa no es una institución hecha solo a base de buenas intenciones. Todo lo contrario: pudimos registrar lo que hemos denominado *modos de trabajo*; es decir, cómo aquellas expectativas se plasman en la práctica y toman forma concreta en el hacer cotidiano de la escuela. A continuación presentamos las subcategorías que elaboramos: trabajos individuales y grupales; buen trato y afecto; formación de hábitos; independencia y participación; tiempo y espacio, orden y flexibilidad.

Trabajos individuales y grupales

En el jardín se trabaja durante todo el año en la articulación con la primaria, en principio transitando espacios comunes –la sala de informática y la huerta– como también la biblioteca, el patio y el laboratorio. A su vez nos encontramos con proyectos que tienen por objetivo facilitar el tránsito hacia la primaria, como el proyecto de lectura y de adivinanzas.

Este fue armado por la profesora de Lengua y una de las talleristas de biblioteca y se realizó durante el primer cuatrimestre; como producto del mismo se está elaborando ahora una revista de adivinanzas.

Con motivo de los 100 años del nacimiento de Frida Kahlo, el jardín inició en el ciclo 2007 una serie de trabajos que fueron al mismo tiempo grupales e individuales. Es decir, el proyecto institucional (grupal) se propuso trabajar la vida y obra de Diego Rivera y Frida Kahlo; sin embargo, cada maestra eligió para su sala (individual) diferentes aspectos y modalidades de trabajo:

Por ejemplo hay maestras que van a trabajar sobre el rostro de Frida Kahlo, otras van a trabajar escenas familiares... escenas de la vida de ella. O apuntan a pintar con ciertos colores que utiliza el autor... pintan ciertos paisajes, o ciertos fondos (Entrevista a la coordinadora de plástica).

Así se trate de trabajos individuales o grupales, lo que nunca se pierde de vista es el buen trato y afecto, tanto con los niños, como con los padres.

Buen trato y afecto

En las diferentes salas observamos una participación activa de cada uno de los niños. Las maestras los miran a los ojos, les hacen preguntas, escuchan sus respuestas; si estas son poco certeras, consultan con otros niños (por ejemplo: ¿de qué otro modo podemos pensar esto?):

En una clase de Matemática la maestra dice: ¿Cómo podemos contar para no olvidarnos ningún número?, algunos nenes responden: de los que están tachados abajo, la maestra mira el cartel: ¿a ver...? (cuenta los números que están tachados), yo los iba a contar así por columna (y los cuenta). Esta es otra manera posible. (Observación de clase).

Las respuestas pueden no ser las correctas, pero siempre el modo de trabajo es cordial; es lo que se diría una escuela signada por el buen trato y el afecto. La coordinadora del jardín, decía en la entrevista: “en cuanto a lo actitudinal, lo que pido es buen trato y afecto tanto con los chicos como con los padres, eso es lo más importante” (Entrevista a la coordinadora académica).

Formación de hábitos

Este es uno de los puntos en el que hemos encontrado mayor

correlato al triangular las distintas fuentes. Por una parte, es explicitado por la coordinadora del jardín en la entrevista: “El jardín representa el primer paso de escolaridad programada, pautada y sistemática. Su principal función es brindar una educación que contribuya a la formación de hábitos” (Entrevista a la coordinadora académica); y reforzado por cada una de las maestras entrevistadas, por ejemplo: “fundamentalmente tratamos de inculcar hábitos, ciertas pautas para que los chicos incorporen” (Entrevista a maestra).

Además, hemos podido notar esto en todas y cada una de las observaciones de clase. Cada día comienza con una práctica habitual que se realiza en el salón de música y en la que participan todos los niños: un saludo, algunas canciones, novedades para compartir; y luego este esquema se repite en las salas. En el mismo sentido, vemos casi como una constante el énfasis en ordenar las sillas cada vez que se dejan de usar: “¿Me ayudan a bajar las sillas que ayer estuvieron limpiando?”. Cada nene baja su silla y la acomoda junto a la mesa y se sientan (Observación de clase).

Otros ejemplos de esto lo constituyen prácticas como tirar la basura en los cestos y no en el piso, lavarse las manos antes de comer, etc.:

Maestra: “Yo voy a decir qué mesa va a buscar la toalla”. Va nombrando distintas mesas y los chicos corren, bajan del perchero su bolsita y se cuelgan la toalla en el pecho. La maestra se para en el frente de la sala con un rollo de papel higiénico enhebrado en una cinta de raso verde. Maestra: “El que ya se la colgó acá tiene papel”. Algunos niños se acercan, la maestra corta un poco de papel, se lo guardan y se van. La maestra sale adelante y los chicos la siguen. Recorren el pasillo por el cual habíamos llegado hasta la sala y al llegar a la puerta, las nenas ingresan a un baño y los nenes a otro. Algunos se lavan las manos y otros hacen pis (para eso era el papel que cortaron en la sala y la toalla) (Observación de clase).

Por otra parte, podríamos decir que los hábitos no se refieren a cuestiones mecánicas y rutinarias, como habitualmente suele entenderse. Por el contrario, en la Anexa los hábitos tienen un valor superlativo. Allí también se busca formar el hábito de pensar, reflexionar y criticar. Claro está que hábitos como estos, lejos de sujetar, liberan, dan mayor grado de independencia, y eso también es una buena práctica.

Independencia y participación

Tal como lo adelantábamos en el análisis anterior, estas categorías fueron recurrentes en todas las observaciones y entrevistas realizadas. Para ejemplificar esto podemos apelar nuevamente a la explicación que nos daba una maestra acerca de los pilares de la formación en el jardín:

Aquel que piensa por sí mismo y que puede decir esto sí y esto no, sabiendo por qué sí y por qué no, y aunque sean chiquitos lo pueden hacer, eso te otorga mucha libertad, a partir de esta edad y para el futuro, preparar para eso es muy importante (Entrevista a maestra).

Esto resume claramente uno de los fundamentos básicos de la educación en la Anexa: la formación de niños independientes y participativos. Decíamos al principio que con tener las intenciones no alcanza, pero hemos podido registrar cómo ello se plasma en la práctica: los niños van solos al baño, abren el armario, buscan el papel, se sacan el pintor sin ayuda antes de la clase de Educación Física, lo cuelgan en la silla, eligen qué libro quieren leer, cuentan novedades, etc. Por ejemplo, en la actividad de lectura simultánea:

Es un momento en el que todas las salas se mezclan... eso se hace los jueves a la mañana. Cada maestra elige un cuento que contar y recibe chicos de distintas salas. Es decir, se conforman salas de 30 chicos pero cruzados. Los chicos van a escuchar cuentos de otras maestras... Puede ser de su propia maestra también. El propósito es que el chico elige qué quiere escuchar... tiene cinco cuentos. Hay un panel de recomendaciones, donde el chico puede ver qué cuento quiere escuchar. En síntesis, el chico va a otra sala, escucha un cuento... la modalidad de otra maestra... Lo bueno es que cada maestra tiene su modalidad para contar el cuento, y si le gustó luego lo recomienda (Observación de clase).

Sin embargo, en el jardín no todo vale. Existen permisos que solicitar, así como horarios para cada cosa.

Tiempo y espacio, orden y flexibilidad (límites)

Nos encontramos con tiempos y prácticas flexibles desde lo institucional; cada maestra y cada sala pueden elegir:

No es siempre la misma. En general ya hay varias canciones que todos conocen porque las cantamos siempre... y ese día la maestra de turno elige la canción de la bandera que se le ocurra en ese momento. Lo mismo, para saludar al jardín, a veces se les pregunta a los chicos con qué canción lo quieren saludar. Y si no la maestra de turno arranca con la canción que quiere (Observación de clase).

También observamos lo mismo en cuanto a los tiempos y espacios de trabajo. Si bien están acordados y son respetados, hemos constatado gran flexibilidad en estas coordenadas, que no obstante mantienen intactos los objetivos y acuerdos establecidos:

Por ahí la maestra puede contar algo que vio... que le pasó el día anterior... alguna novedad... O también que los nenes cuenten alguna novedad como nacimiento de hermanos... viajes... alguna novedad que sea algo importante. Si bien para ellos todas las novedades son importantes,... tratamos de que sea algo significativo. El momento de reunión es saludar a la bandera, al jardín y comentar algo (Observación de clase).

Estos tiempos y espacios mantienen los elementos y características destacados a lo largo de todo el trabajo etnográfico. Es decir, refuerzan el espíritu crítico, resaltan la independencia de los niños, el respeto, el buen trato y afecto y ponen en práctica todas aquellas cuestiones que las maestras refieren de sus debates y análisis en las capacitaciones.

Conclusiones

A partir de la pregunta sobre qué es una buena práctica educativa en el nivel inicial, en este informe hemos desarrollado, en principio, una aproximación teórico-metodológica y una conceptualización teórica acerca de qué es aquello de lo que se ocupa la escuela, y puntualmente la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, para luego examinar las fuentes (observaciones, entrevistas, documentos históricos y actuales como los currículos, entre otros) y con ellas generar las categorías teóricas y analíticas con que finalizamos este escrito.

Para concluir, entonces, decidimos reunir el análisis de las categorías enunciadas que sintetizan y confirman nuestras presunciones de encontrar buenas prácticas educativas en el jardín de Infantes de la Anexa.

En líneas generales y a partir del proceso de observación, registro y análisis de las prácticas educativas del jardín, podemos afirmar que allí se desarrollan prácticas educativas con sentido crítico. Entendemos por educación crítica aquella centrada en el pensamiento y la reflexión constantes de su práctica. Como señala Horkheimer, “lo que entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (1973, p. 19). Cabe destacar que, en general, la educación toda se propone trabajar en este sentido; sin embargo, rara vez se define lo que ello supone y de qué modo actuar para lograrlo.

Consideramos, con Remedi (2000), que hay que pensar cómo a los maestros –en cuanto grupo– se les puede permitir una mayor libertad en la toma de decisiones para beneficio de los jóvenes con quienes ellos trabajan. Esto es central, pues si los maestros no tienen un mayor grado de discrecionalidad y de libertad en la toma de decisiones, la tarea se vuelve realmente aburrida. Por otra parte, es necesario pensar cómo favorecer que estas decisiones puedan ser tomadas por los maestros junto con sus colegas, en una cultura de colaboración, de ayuda y de respeto. Asimismo, habría que promover que las determinaciones conjuntas de los docentes vayan más allá de compartir ideas, recursos u otros instrumentos prácticos; que los maestros alcancen la reflexión crítica sobre el propósito y el valor de lo que enseñan y sobre la forma en que lo llevan a cabo. Es decir, que la reflexión tenga que ver con la recuperación de las prácticas y trayectorias de los docentes. Por último, es necesario que el maestro adquiera una responsabilidad más radical, que las puertas del aula se abran y se pueda comprometer en este diálogo horizontal en el cual piense su trabajo y su acción con otros adultos –o sea, con sus pares–, y que se auspicien al máximo estos espacios institucionales para que el encuentro de los docentes sea horizontal, y permita la recuperación de la vida académica y la vida personal dentro de las instituciones (Remedi, 2000).

Como ya hemos demostrado, en este jardín se logra combinar estos elementos, al mismo tiempo que se visualiza un modo de trabajo capaz de ser reproducido en otras instituciones con el objeto de transmitir una “buena educación”. Uno de los puntos nodales de este tipo de trabajo es la capacitación docente efectiva, que permite a los maestros no solo revisar

los contenidos, sino también las formas de llevar a cabo la tarea y la propia relación con el saber.

Estos aspectos de la formación se ven reflejados en los modos de trabajo, la organización y la capacitación de los docentes, no como esfuerzos aislados, sino como una decisión institucional y una modalidad de trabajo instalada.

Como señala Crisorio

La transmisión, la enseñanza, debe buscar la “carne viva”, tratar de acceder a ella. Un maestro inspira, embelesa, ironiza, intriga, exaspera, y no da por aprendido lo apenas conocido o comprendido sino lo incorporado, in-corporado diría Bourdieu, hecho cuerpo. Lo sabido no puede ser conceptual, procedimental o actitudinal, como pretenden las clasificaciones cognitivistas del contenido: es las tres cosas a la vez, o no es. Se sabe cuando se sabe, se sabe hacer y se quiere saber y hacer (2008, p. 167).

Esto es observable en el jardín de la Anexa.

Otro de los aspectos centrales que fortalecen la educación crítica en el jardín lo constituye la intención explícita de dejar de entretener y empezar a enseñar desde el nivel inicial. Los contenidos de la enseñanza se reconocen en cada clase; estos saberes circulan, se comparten, forman parte de la cultura áulica; es decir, se retoman y se piensan variadas maneras de resolver un problema, no como iniciativas personales sino como una decisión institucional. Tal como lo expresa la coordinadora, los niños tienen posibilidades de pensar, de discutir, de producir, de investigar desde edades muy tempranas. Se proponen asumir el desafío que implica enseñar desde el nivel inicial para así poder mejorar la calidad educativa, y puede observarse que lo logran.

En el segundo punto del informe analizábamos brevemente la situación actual de las escuelas y mencionábamos que no se han modificado demasiado ni la estructura, ni el trabajo de los maestros, ni tampoco la organización en áreas y disciplinas. Es más, Dussel y Southwell (2007) afirman que permaneció estable la forma en que se piensa que deben organizarse las escuelas y lo que se cree que es una buena educación; que esta manera casi no ha cambiado y que sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás. La Escuela Anexa no escapa a esto; pero al mismo tiempo, sobre esas estructuras

tradicionales se presentan periódicamente innovaciones que pasan a formar parte del currículum escolar. Las tradiciones y las innovaciones están acompañadas por capacitaciones regulares, y la tríada resultante encuentra su norte en pensar una buena escuela.

Desde sus inicios esta institución ha sido pensada para la construcción de nuevos saberes –así lo demuestran los documentos fundantes–, lo que da cuenta de la diferencia sustancial con el viejo modelo tecnocrático, burocrático y disciplinario que buscaba el consenso de la educación general. Para lograr las tradiciones, fue necesario un trabajo que permitiera, en sentido foucaultiano, racionalizar y organizar lo que hacen. De allí que el lugar que se les da a los padres esté claramente delimitado en el currículum, como su participación y el apoyo que brindan para la realización de los proyectos (por ejemplo, el teatro de padres que se realiza todos los años desde hace seis décadas).

Es también tradición de la Escuela Anexa ofrecer un lugar de observación, experimentación e investigación. Esto le permite presentar sistemáticamente innovaciones sobre el eje del saber, del poder y respecto de sí misma. Siempre espera una devolución de las investigaciones y es permeable a ellas para mejorar su calidad educativa. La coordinadora sostiene que la institución revisa permanentemente distintos elementos: los contenidos (el eje del saber), las evaluaciones (el eje del poder); y los coordinadores y maestros están en búsqueda de mejoras que signifiquen un incremento positivo en la enseñanza (consigo mismo). Esto último se establece como condición para formar parte de la escuela.

Encontramos que una buena educación necesita una actitud para llevar adelante las tradiciones y las innovaciones. No es posible que se realicen solas por la simple burocracia institucional. Es imprescindible pensarlas, reflexionarlas, flexibilizarlas –y hasta por momentos, burocratizarlas– para que las buenas prácticas educativas tengan lugar. Debe haber un juego, un saber equilibrado entre estos aspectos, que permita plasmar en la práctica un currículum dinámico; podría decirse, incluso, un currículum *vivo*.

A partir de lo trabajado, podemos establecer como una característica distintiva de una buena práctica educativa, y como una categoría analítica para nuestra investigación, que se procure generar una relación activa entre aquellos que participan en la institución. Esto es, comprender que además

del currículum explícito (aquel que está redactado y plasmado en los proyectos institucionales y en los programas de cada materia), del currículum oculto (aquel que si bien no figura impreso, forma parte del quehacer cotidiano escolar) y del currículum nulo (aquel que en forma premeditada o no intencional es omitido), existe lo que podríamos llamar un currículum *vivo*.

Este se presenta de diversas maneras, pero a los fines expositivos del presente informe, lo analizaremos a partir de identificarlo en seis relaciones distintas, esquemáticamente expuestas: una relación “viva” con el sistema educativo (la universidad incluida); con el entorno y entre las materias; entre los docentes y los contenidos; con los otros; con la cotidianidad y consigo mismo.

Llevar a cabo una buena práctica educativa implica la necesidad de comprender el contexto en el cual se produce. Más aún, la planificación de esta con miras a un proyecto a largo plazo es, sin lugar a dudas, una de las maneras para favorecer las enseñanzas tanto como para procurar aprendizajes significativos. En este sentido, encontramos que la articulación con el primario y con los demás niveles educativos, buscada desde un inicio a través de actividades intencionadas, fomenta el desarrollo de *una relación viva con el sistema educativo*.

A su vez, la forma en la cual los talleres y las materias están programados denota *una relación viva con el entorno y entre las materias*. Como hemos relevado, tanto en la conexión entre materias y contenidos (el caso de Lengua y el taller de biblioteca, o la ligazón entre los proyectos sobre Frida Kahlo y Diego Rivera) como en la búsqueda de aspectos que les resulten relevantes a los niños (por ejemplo, partir en Ciencias Sociales del territorio conocido o favorecer lo que se podrían llamar “aspectos vivenciales” en los talleres de cine o de huerta), podemos observar que se procura que los aprendizajes sean significativos para los alumnos.

Por su parte, en la elección (individual) de los docentes del tema dentro del contenido, en la selección de diferentes aspectos y distintas modalidades de trabajo, podemos identificar una *relación viva entre los docentes y los contenidos*.

Como hemos dado cuenta al observar que hay un buen trato y afecto en la comunidad educativa, y que esto favorece los aprendizajes, podemos establecer que se produce *una relación viva entre los alumnos y los docentes* en dos sentidos paralelos. Por un lado, entre el *staff* de docentes y los alumnos se busca que haya una enseñanza dinámica que permita incluso por momentos despe-

garse del currículum. Por el otro, al valorarse las respuestas (en el doble sentido del término: como contestación y como reacción a un estímulo) sin que se persiga una respuesta única ni *verdadera*, se favorece la diversidad subjetiva de opiniones y se aprende en esa diversidad a respetar sin juzgar a los otros.

Existen buenas prácticas educativas cuando se produce, a partir de ser intencionalmente pretendida, *una relación viva con la cotidianidad*. Las enseñanzas que se procuran en este sentido van desde la búsqueda de formación de hábitos a partir de llevar a cabo prácticas que sean frecuentes, periódicas, habituales (por ejemplo, el saludo al iniciar cada jornada, las canciones que allí se entonan, el comienzo de cada día en la sala contando las novedades y qué hicieron fuera de la escuela; o las prácticas higiénicas como lavarse las manos antes de comer la merienda), hasta cuestiones más ligadas a establecer, buscando su comprensión, los límites propios de cada sociedad, como son los horarios o los espacios (después de todo, como dice la canción infantil, “cada cosa en su lugar”).

Por último, en la independencia que se construye por medio de las prácticas cotidianas, –como ir al baño solos o apropiarse del jardín por sentirlo suyo a través de la familiaridad con la que allí se conducen–, y en la participación que se les da a los alumnos en cada actividad, podemos identificar una preocupación y una ocupación en pos de que estos construyan *una relación viva consigo mismos*.

Así, estas maneras que identificamos como relaciones vivas –ya sea entre todos los participantes de la comunidad educativa, entre los contenidos, las materias, los hábitos cotidianos como consigo mismos– nos muestran a las claras esta categoría que denominamos currículum vivo, que, según entendemos, forma parte de las buenas prácticas educativas: es decir, buscadas, intencionadas, activas, consensuadas, aceptadas y esperadas.

Para finalizar, consideramos que por muy particulares que aparenten ser, estas condiciones que hacen a las buenas prácticas educativas pueden repensarse en otros marcos político-contextuales y para otras instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Bertoni, A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La escuela y la formación de la nacionalidad (1884-1890)*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bordagaray, M. (1997) [s.e.]. *Una nueva alternativa de trabajo en el Nivel Inicial: El proyecto educativo*.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1999). *El oficio de sociólogo*. Madrid/México DF: Siglo XXI.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavarozzi, M. (1999). El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental. En M. A. Garretón (Comp.), *América Latina: un espacio cultural en el orden globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Crisorio, R. (2008). La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación de conocimiento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 30(1), 153-169. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/197/204>
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (Eds.), *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? *Revista El Monitor de la Educación*, 5, 26-33.
- Dreyfus, H. (2003). *Ser en el mundo. Comentarios a la división primera de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Foucault, M. (1969). *Nietzsche, Freud, Marx*. Bogotá: El cielo por asalto.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría Crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Moreno, M. (1968). La enseñanza preescolar en la Universidad de La Plata. El Jardín de Infantes en la Escuela Graduada Anexa Joaquín V. González. En R. Velásquez (Ed.), *Las maestras jardineras*. La Plata: UNLP.
- Remedi, E. (2000). *La institución de la Universidad y la construcción de identidades*. Programa de publicaciones. Serie Conferencias y Clases Plenarias. Programa de Formación Docente Continua. Corrientes: UNNE.

- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Santiago de Chile: IPN.
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales ‘avanzadas’: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 29, 25-40.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2001). La educación como asunto de Estado. En *Sociología de la educación: Carpeta de Trabajo*. Bernal: UNQUI.
- Tiramonti, G., (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Revista Educación y Sociedad*, 26(92), 889-910.
- Tiramonti, G. (2001). *Los sentidos de la transformación. Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Universidad Nacional de La Plata. (2008). *Estatuto de la UNLP*. La Plata: UNLP. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aeb762aa.pdf>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Velásquez, R. (Ed.). (1968). *Las maestras jardineras*. La Plata: UNLP.
- Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language*. Londres: Hutchinson.

Material de campo

- Escuela Graduada.(s. f.). Diagnóstico Institucional Nivel Inicial, 2007. Recuperado de <http://www.graduada.unlp.edu.ar/blog/>
- Universidad Nacional de La Plata. (1927). La Escuela Graduada (anexa a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) (p. 425). En *La Universidad Nacional de La Plata en el año 1926. Presidencia del Dr. Benito A. Nazar Anchorena* (p.425). Buenos Aires: Casa J. Peuser.
- Universidad Nacional de La Plata. (1942). *Colocación de la Piedra Fundamental del Edificio de la Escuela Graduada J. V. González*. La Plata: UNLP.

Observaciones de clases y entrevistas realizadas por integrantes del Proyecto de investigación a la Coordinadora académica, la Coordinadora de plástica y maestras del Jardín de Infantes de la Escuela Graduada J. V. González en La Plata (2007).

PARTE II

Brasil, UFSC

Coordinadores

Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC)

Investigadores

Brasil – UFSC

Gisele Carreirão Gonçalves, Michelle Carreirão Gonçalves,
Carmen Lúcia Nunes Vieira y Ana Cristina Richter

Boas práticas educativas de educação física no âmbito da Educação Infantil: da presença curricular à superação do modelo disciplinar¹

Introdução

Ao lado de pesquisadores de universidades do Brasil e da Argentina, temos empreendido esforços no sentido de compreender, problematizar e refletir em torno da área da Educação Física. Nessa conjunção, temos desenvolvido projetos de investigação compartilhados por meio da realização de pesquisas de abordagem etnográfica em instituições públicas de cada uma das localidades. Entre os nossos objetivos buscamos registrar e analisar práticas pedagógicas de educação física que favoreçam, entre outros aspectos, novas possibilidades e possibilidades de ação e a intensificação da revisão dos sistemas de formação em nível universitário, bem como no âmbito da educação básica em ambos os países. De nossa parte, temos nos ocupado destas investigações em instituições de atendimento à pequena infância, visto que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis –localidade em que se encontram as instalações da UFSC– oferece educação física também nesses ambientes educacionais por meio da contratação de professores especializados que atuam com os pequenos desde o berçário. Além disso, interessa-nos compreender o lugar ocupado pela educação física no contemporâneo, considerando substanciais

¹ Partes ou versões preliminares deste trabalho foram apresentadas em eventos e publicadas nos correspondentes anais (Richter, Vieira, Gonçalves, Gonçalves y Boaventura, 2008; Richter, Gonçalves y Gonçalves, 2009), bem como no periódico *Inter-ação* (Vaz, Richter, Gonçalves, Gonçalves y Vieira, 2009).

mudanças ocorridas com a integração da Educação Infantil no Sistema de Educação Básica, ao final da década de 1990, bem como nas pesquisas e debates que a área tem estabelecido no tocante aos seus princípios e propósitos, às concepções de infância e educação e às delimitações em torno das práticas educativas que circunscrevem esses ambientes educacionais destinados aos pequenos.

Em breves palavras, no horizonte daquelas mudanças, que serão detalhadas mais à frente, coloca-se o entendimento de que a Educação Infantil se diferenciaria da organização escolar ao romper com modelos pautados em disciplinas que fragmentariam os conteúdos e determinariam o tempo de trabalho dos pequenos. A Educação Infantil, diz-se, não é escola; atende crianças e não alunos. Essa busca por um distanciamento da infância em situação escolar coloca em xeque uma organização curricular pautada na contemplação de períodos ou carga-horária ministrados por professores de diferentes disciplinas, como é o caso da Educação Física, instituindo uma situação paradoxal nas instituições que contam com a presença desta área/disciplina e, conseqüentemente, de professores que atendem os pequenos nas creches e núcleos de Educação Infantil.²

Nesse contexto, a crítica à imposição de modelos de escolarização tradicionais que organizam propostas curriculares em torno de um formato disciplinar estende-se ao privilégio dado à dimensão cognitiva em detrimento das dimensões lúdica, criativa e afetiva, por exemplo, favorecendo o apagamento das múltiplas linguagens da infância: oral, dramática, musical, gráfica, entre outras (Rocha, 1999). Essa visão tem contribuído para uma nova definição das ações desenvolvidas com as crianças no sentido de “superar a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (Brasil, 2006a, p. 8). Essa perspectiva também coloca em xeque a hegemonia da psicomotricidade como referência para a educação física, uma vez que se constituiu na escola e na Educação Infantil como um suporte para as aprendizagens cognitivas (Sayão, 2002), além de focalizar aspectos direcionados ao desenvolvimento de habilidades motoras preparatórias para as exigências de leitura e escrita nos anos de escolarização posteriores.

² Terminologia referente às instituições que tratam da educação de crianças de 0 a 6(5) anos na cidade de Florianópolis/SC.

Diante dessas mudanças, nossa atenção se dirigiu aos lugares ocupados pela educação física na Educação Infantil e ao lugar dos professores da área naquelas instituições ao buscarem atender as novas demandas de uma pedagogia da infância que passa a exigir a efetivação de articulações com seus princípios e propósitos “antiescolares”. Desta forma, o presente texto apresenta recortes e reflexões referentes a uma pesquisa realizada em três instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, que teve por objetivo documentar e sistematizar “boas práticas” pedagógicas de educação física. Realizamos um extenso conjunto de observações, análise de relatórios organizados pelas professoras de educação física, entrevistas com estas e outros atores institucionais no período compreendido entre junho e novembro de 2007. Consideramos também as diretrizes do município e os Projetos Político-Pedagógicos³ institucionais (PPPs). Os campos investigados foram duas creches que recebem, em período integral, crianças entre 0 e 6(5) anos⁴ e um núcleo de Educação Infantil que atendia à época crianças a partir dos três anos de idade durante meio período. Tais instituições, apesar de suas peculiaridades, possuem em comum uma concepção de educação física que busca desvincular-se de um “modelo escolarizante” e que, desta forma, têm problematizado o ensino desta disciplina e encontrado também soluções consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar no cotidiano da educação de 0 a 6(5) anos.

O texto é organizado em dois blocos. No primeiro apresentamos brevemente a trajetória das instituições de atendimento à pequena infância da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, Brasil, enfatizando princípios e diretrizes que vêm historicamente orientando a Educação Infantil naquele município. De modo conciso localizamos também alguns elementos que marcaram os rumos da educação física nestas instituições, ressaltando os diferentes aspectos que, desde a sua inserção na Rede, têm orientado as ações dos professores da área nessa etapa da Educação Básica. Em seguida, tecemos

³ Trata-se de um guia norteador tanto em termos de organização dos espaços institucionais quanto relativamente aos projetos especiais e organização do trabalho.

⁴ Paulatinamente, as instituições tais como creches e pré-escolas, destinadas às crianças entre 0 e 6, passaram a atender crianças até os 5 anos de idade, dada a mais recente legislação educacional brasileira que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, a Lei 11.274/2006.

algumas considerações em torno do tema das *boas práticas* em educação física, que oportunizaram a delimitação dos três campos em que a investigação foi desenvolvida. Partimos então para a caracterização das instituições pesquisadas no que se refere ao corpo docente e aos demais profissionais que atuavam nesses ambientes educacionais; ao número de crianças atendidas, recursos e espaços que comportavam; às rotinas e aos seus PPPs, destacando suas principais diretrizes e descrevendo aspectos relacionados à educação física. Ainda nesse contexto de apresentação dos campos, assinalamos informações referentes às professoras de educação física que lá então atuavam.

No segundo bloco abordamos dois momentos que configuraram a análise e discussão dos dados coletados em entrevistas e registros⁵ das professoras, nos documentos que orientavam o trabalho das instituições e nas anotações das 41 aulas observadas e descritas em nossos diários de campo. No primeiro momento privilegiamos resultados da pesquisa que nos conduziram a discussões em torno dos espaços e tempos da educação física, dos dispositivos civilizadores presentes na educação da infância, bem como aqueles demarcadores de papéis de gênero⁶. No segundo momento tratamos de aspectos relacionados a uma segunda “visita” aos dados coletados e que tratam dos objetivos das aulas e das atividades propostas para a educação física, dos recursos e materiais presentes nas aulas, dos lugares ocupados pelas professoras da área bem como pelos demais profissionais que atuam nos ambientes educacionais investigados.

⁵ Os relatórios ou o *registro pedagógico*, prática usual nas instituições pesquisadas, encontra destaque na legislação referente à Educação Infantil. Inicialmente vinculado à avaliação do desenvolvimento e comportamento das crianças, passa a ser tomado a partir dos anos de 1990 como suporte da reflexão sobre a prática do planejamento e replanejamento das atividades, como apoio à prática pedagógica ou como instrumento de mediação entre teoria e prática. Sobre o tema, consultar Bodnar (2006).

⁶ Cabe registrar que além das questões de gênero, também emergem de um dos campos analisados peculiaridades acerca da inclusão de crianças com deficiência. A inclusão coloca-se como importante temática no cenário educacional brasileiro, apostando que todas as crianças têm direito à educação. Com isso, retiram-se as que apresentam algum diagnóstico de deficiência de certo enclausuramento em instituições especializadas. Tal discussão apresenta-se de maneira contundente a partir da Declaração de Salamanca/Espanha, datada de 1994, da qual o Brasil, que compôs a assembleia que deu origem ao documento, é signatário. No entanto, as proposições oriundas de nossas análises não serão aqui abordadas, ficando para um espaço de debate específico onde deverão encontrar profundidade, detalhamento e atenção necessários.

O Atendimento à infância de 0 a 6(5) na Rede Pública Municipal de Ensino em Florianópolis

A criação das instituições de atendimento à pequena infância no município de Florianópolis encontra seu marco inicial em um projeto elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) da Prefeitura Municipal, que visava atender à população economicamente carente que sofreria desnutrição, falta de cuidados com a saúde e de estímulos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Estes elementos seriam fundamentais para a satisfatória realização da aprendizagem no ensino fundamental.

Em 1976 foi inaugurado o primeiro núcleo de Educação Infantil (NEI) em Florianópolis, que atendia crianças entre 4 e 6 anos, visando favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida (...), preencher lacunas e deficiências (carências) provenientes da estrutura familiar, preparar as crianças para realizar, satisfatoriamente, a aprendizagem na escola primária (Sesas, apud Ostetto, 2000, p. 35).

No ano seguinte o processo expandiu-se com a implantação de novas unidades e, a partir de 1979 foram inauguradas também as creches, que incluem crianças desde o berçário.

Em 1985, período em que 21 instituições já haviam sido abertas e atendiam crianças entre 0 e 6 anos de idade, a SESAS foi desmembrada, constituindo-se na Secretaria Municipal de Educação (SME), orientada para o favorecimento e incentivo do “desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas e intelectuais das crianças, baseando-se na perspectiva da teoria Piagetiana” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 1).

No final da década de 1980, a cidade de Florianópolis já contava com 50 instituições e atendia 2000 crianças. Nesse período também foram constituídas equipes pedagógicas (coordenadores) que passaram a acompanhar e orientar o trabalho dos(das) profissionais nas diferentes instituições.

Entre 1990 e 2004 foram inauguradas mais 41 instituições, perfazendo até então um total de 69 unidades que atendiam aproximadamente 6200 crianças. Além disso, 29 creches comunitárias (conveniadas)⁷ respondiam

⁷ As creches comunitárias são instituições privadas, sem fins lucrativos, mantidas por convênio com a Prefeitura quanto ao fornecimento de merenda, o pagamento dos profissionais e o envolvimento em estratégias de supervisão, assessoria e formação. Conforme se lê nos documentos

pelo acolhimento de 3600 crianças. Nesse período, mais especificamente entre 1994 e 1997, foi instaurado o Movimento de Reorientação Curricular que buscava a participação de todos os profissionais da educação no processo de reelaboração dos currículos da Rede Municipal de Ensino, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica⁸ e considerando as creches e NEIs como “espaços sócio-educativos de educação e cuidado e as crianças como sujeitos ativos, criativos e capazes” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 02).

Desde então, as instituições de atendimento à pequena infância têm passado por ampliações e reformas, constituindo um quadro de 48 creches, 29 NEIs e 29 instituições conveniadas que atendem aproximadamente 8000 crianças. Todas essas unidades, vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, encontram-se articuladas ao Departamento de Educação Infantil (DEI) e à Coordenadoria de Articulação Pedagógica (CAP) que, entre outras ações, discutem e elaboram políticas, diretrizes, programas e projetos da Educação Infantil e assessoram experiências pedagógicas, bem como participam e coordenam projetos de formação continuada dos professores (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008).

Os atuais princípios da educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis orientam-se pelo esforço coletivo e permanente de efetivação dos direitos fundamentais das crianças assegurados por lei e pelo entendimento de que, “dadas as particularidades do desenvolvimento desta faixa etária, a Educação Infantil tem especificidades próprias e cumpre funções indissociáveis do cuidar e educar” (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p. 16).

oficiais publicados pelo Ministério da Educação, “O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica” (Brasil, 2009, p. 8).

⁸ “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela ‘Escola de Vigotski’. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>.

Em relatório elaborado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação destaca-se, entre as diretrizes para a Educação Infantil, a necessidade de garantir:

a heterogeneidade da infância; ações educativo-pedagógicas que respeitem a diversidade cultural, que fortaleçam a autoestima e a construção da identidade das crianças; ações educativo-pedagógicas que possibilitem às crianças se expressarem por meio do gesto, da emoção, da fala, do desenho, da escrita e da brincadeira, ou seja, por meio das múltiplas linguagens, garantindo, desta forma, a ampliação do conhecimento; a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais que possibilitem o brincar e as interações, através da convivência coletiva e das múltiplas linguagens, de modo que a criança viva plenamente a sua infância (Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008, p.16).

Esses princípios e diretrizes encontram-se em consonância com as políticas e programas para a Educação Infantil implementados pelo Ministério da Educação (MEC) que, desde a Carta Constitucional Brasileira de 1988, reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e não mais como instituição de caridade ou assistência⁹. No documento denominado “Política Nacional de Educação Infantil” (...) lê-se:

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância (Brasil, 2006a, p. 9).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8069/90) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, o dever de assegurar

⁹ A história das instituições de atendimento à pequena infância no Brasil aparece demarcada pela ideia de assistência e encontra afinidade com a Higiene, expressão prático-científica da “conservação” e “aperfeiçoamento” dos menores. Nesse contexto, a ação educativa toma como foco a guarda, a tutela ou os “cuidados” direcionados às crianças, sendo esses inspirados em preceitos sanitários (Costa, 1999) e associados à ideia de uma sociedade moderna e civilizada e à ideologia do progresso (Kuhlmann Jr., 1998).

a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A partir do campo teórico da Sociologia da Infância, Coll Delgado e Muller (2006) destaca a importância de construir uma escola assentada na promoção dos direitos das crianças. Nesse contexto, também Rocha (1999, pp. 63-64) salienta que “estão em jogo, na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir”.

Essa ênfase na garantia dos direitos das crianças também pode ser encontrada nos documentos que regem a Educação Infantil e que apontam para uma ação educativa que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas identidades e para que se tornem capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (Brasil, 1998).

Segundo Sarmiento (Coll Delgado e Muller, 2006, p. 1), os atuais estudos educacionais e sociológicos da infância trazem em seu bojo a ruptura com uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social *infância* como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

A ideia aí contida é a de que as crianças “são produtoras culturais e não receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade” (Coll Delgado e Muller, 2006, p. 3). Nesse contexto, as crianças são consideradas como sujeitos políticos, produtoras e protagonistas dos processos sociais, seres ativos, potentes, capazes de criar e reproduzir ações, pensamentos e comunicação, que possibilitam a constituição de um universo próprio e não apenas sua introdução passiva no mundo.

Nos discursos direcionados à educação da infância contemporânea encontra-se, assim, uma educação infantil orientada por uma proposta

pedagógica aberta, constituída a partir da participação das crianças. Considera-se que instituições destinadas à infância de 0 a 6(5) anos atendem crianças e não alunos, e que o trabalho nesses ambientes educacionais não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas que fragmentam o conhecimento, o que implica um projeto de trabalho que envolva as múltiplas linguagens¹⁰ infantis e que rompa com modelos escolarizantes que se destinam à infância em anos posteriores.

A Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis

A Educação Física passou a integrar o currículo da Educação Infantil a partir de 1982, pressupondo uma intervenção diferenciada em relação às demais atividades desenvolvidas nas instituições da Rede Pública de Ensino de Florianópolis. Segundo Sayão (1996), a proposta de inclusão da Educação Física na Educação Infantil adveio de um projeto elaborado pela coordenadora da equipe do Pré-Escolar na Secretaria de Educação, cujo enfoque pautava-se na relevância da atividade física nessa etapa da “escolarização” e também na carência da figura paterna que poderia ser suprida por meio da contratação de profissionais do sexo masculino para atender às crianças, amenizando, assim, supostos déficits afetivos. Num segundo momento destacou-se a presença da educação física nas creches em função da vinculação dos profissionais da área com a organização do *Festival de Valores*, evento pautado, fundamentalmente, na competição entre as creches. Além disso, houve uma preocupação quanto ao excesso de licenciados no mercado e à necessidade de “cunho clientelista (...) caracterizada como uma troca de favores, através da qual, cada cargo ocupado poderia representar maior respaldo político, e, decorrente disto, maior poder” (Sayão, 1996, p. 62).

Sayão (1996) destaca uma série de (in)definições que se colocaram ao longo da história em relação à presença de professores de Educação Física na Rede, seu papel e seus programas de ação: ensaiar números para os festivais, “quebrar o galho” na falta de professores, corrigir defasagens motoras essenciais à alfabetização, promover atividades recreativas, organizar festas, entre outros.

¹⁰ No contemporâneo contexto da Educação Infantil fala-se numa ampliação do entendimento de linguagem, considerando que esta seria múltipla para a criança, expressando-se como dramática, musical, corporal, etc.

A partir da metade da década de 1990, o debate acerca da especificidade da área se ampliou e os estudos sobre o tema foram sintetizados no plano municipal por meio das Diretrizes Curriculares para Educação Física (Antônio, 1996, pp. 71-2). O documento fornece indicativos e pontos de reflexão para a constituição de uma prática da educação física na educação infantil, por meio da qual, entre outros aspectos, “a criança compreenda seu próprio movimento como marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade – fenômenos da cultura de movimento/corporal já sistematizados”.

Os estudos mais recentes relacionados à Educação Física na educação infantil na Rede têm buscado aproximar-se dos princípios e propósitos da pedagogia da infância¹¹. Em 2004 foram sistematizados alguns pressupostos teórico-metodológicos (Sayão, 2004a e 2004b) direcionados ao fazer pedagógico dos professores de educação física. Tal produção ressalta a crítica a uma concepção de Educação Física como disciplina escolar, que desconsidera interesses e necessidades das crianças, determinando tempo de duração das aulas e fragmentando os conteúdos. Além disso, a análise se volta à necessidade de uma discussão acerca da infância “para além do desenvolvimento motor, da recreação, da psicomotricidade”. Sugere-se, por fim, uma maior aproximação à Antropologia, Sociologia, Filosofia, entre outras, que, segundo Sayão (2004a, p. 31), seriam “irradiadoras da possibilidade de uma construção de uma Educação Física mais próxima das crianças e mais distante das técnicas do esporte de rendimento e das performances instrumentalizantes”.

Ao mesmo tempo em que se percebe a presença de debates e investigações em torno das práticas corporais e se busca uma ação pedagógica comprometida com a realização de uma leitura e intervenção crítica da/na realidade, mantém-se, ainda, a presença de teorias, concepções e programas fundamentados, sobretudo, em conhecimentos cientificistas ou

¹¹ A Pedagogia da Infância assume “uma contraposição às perspectivas clássicas tradicionais da socialização das crianças – quando são definidas como receptores passivos da cultura –, que em certa medida são reforçadas por uma concepção naturalista do desenvolvimento humano, em que prevalece a perspectiva de constituição da infância como modelagem, como reflexo de uma natureza biológica e natural. (...) Destaca-se ainda que as garantias dos direitos sociais do direito à educação das crianças *sujeitos de direitos* permanecem no horizonte dos estudos sobre as políticas nacionais e internacionais e das lutas pela sua efetivação” (Rocha, 2008, p. 58; grifos da autora).

em abordagens desenvolvimentistas, tal como o discurso da psicomotricidade, cujos pressupostos não se encontram desvinculados de uma visão de criança baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com possíveis “correções” das habilidades motoras e centradas na ideia de “fases preparatórias” que levariam a patamares sempre “mais altos” para, paulatinamente, deixar de ser criança.

Na busca de encaminhamentos que pudessem indicar possibilidades de uma prática pedagógica articulada com os princípios e diretrizes da Educação Infantil, o Município tem oferecido, desde 1993, cursos de formação continuada para os professores de Educação Física. Além disso, desde 2004, professores da área vêm realizando encontros quinzenais organizados na forma de grupo de estudos¹² visando consolidar um espaço qualitativo de troca de experiências e de debates sobre a realidade das práticas pedagógicas de educação física na Educação Infantil do Município de Florianópolis (Pandolfi, Medeiros, Guerra e Silva, 2007).

Boas Práticas em Educação Física em três instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Ao pensar em *boas práticas* em Educação Física na Educação Infantil, tomamos, como referência, duas proposições. A primeira diz respeito às discussões em torno dos princípios e diretrizes, dos sentidos e significados atribuídos à educação da pequena infância no contemporâneo, já esboçadas nos capítulos anteriores. Detivemo-nos, sobretudo, nas problemáticas e soluções encontradas por instituições e professores de Educação Física no que se refere à busca por atender às novas diretrizes relacionadas à área e que têm rechaçado uma concepção de Educação Física como disciplina escolar, que desconsideraria, como dito, interesses e necessidades das crianças. Isso implica numa proposta de trabalho que supõe ser capaz de romper com modelos disciplinares que fragmentam os conteúdos e determinam um tempo de trabalho demarcado pelos ponteiros do relógio e pelos habituais três encontros semanais de 45 min –expressando a concepção de que a educação dos pequenos não deve ser escolarizada e, portanto, disciplinar.

¹² Trata-se do Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil (GEIE-FEI), conduzido pelos próprios professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sobre o tema conferir Tristão e Vaz (2014).

A segunda proposição remete ao entendimento de que as instituições de Educação Infantil são, obviamente, ambientes educacionais e, portanto, lugares em que o acesso à cultura é efetivado por meio da mediação pedagógica entre adultos e crianças. Nesse sentido, consideramos que uma boa prática educativa se coloca na contramão de uma educação física que encontra papel secundário, compensatório ou meramente recreativo, que é pouco integrada ao PPP e com os demais professores da instituição, que se encontra ausente de discussões e reflexões vinculadas ao seu papel na unidade educacional. Ou ainda, que se contraponha a práticas de desinvestimento¹³ por parte dos professores, à mera reprodução de jogos e brincadeiras contidas em manuais, à desconsideração dos elementos que compreendem a cultura local e regional ou o contexto em que as crianças estão inseridas.¹⁴

De todo modo, vale destacar que uma boa prática está, para nós, asentada não em um modelo de aula definido a priori, num planejamento pré-estabelecido, ou num padrão determinado. O entendimento da boa prática parte, sobretudo, das experiências de trabalho dos professores, das reflexões teóricas e dos questionamentos que tecem sobre suas práticas, da análise e da problematização de pesquisas e debates que a área de Educação Física vem desenvolvendo, e nos diálogos que o campo vem estabelecendo com a própria educação. E, nesse sentido, também uma boa prática é aquela que se encontra em movimento de permanente reconstrução: não *um dado*, mas *um possível*.

Caracterizando as instituições pesquisadas

Embora as instituições pesquisadas sejam de responsabilidade da Prefeitura Municipal e haja diretrizes gerais para o trabalho nesses ambientes educacionais, a legislação garante autonomia na construção de

¹³ Machado, Bracht, Moraes, Almeida e Silva (2009, p. 02) “A inspiração para o emprego do termo desinvestimento advém da taxionomia elaborada por Huberman (1995). De acordo com o modelo elaborado por esse autor, o professor atravessa uma *fase* de desinvestimento, presente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida. (...) No caso específico da EF, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”.

¹⁴ Conferir, entre outros: Vaz, Pinto e Sayão (2002); Bracht (2003); Sayão, (2004a; 2004b); Neira, (2007); Machado, Bracht, Moraes, Almeida e Silva (2009); Martins e Fensterseifer, (2009); Vago, (2009).

seus PPPs, o que demarca generalidades, mas também especificidades nas/das unidades, conforme veremos a seguir.

A creche NSA

A creche NSA funciona¹⁵ em período integral, sendo que 30 profissionais atendem 99 crianças entre 0 e 6 anos de idade, agrupadas em sala por faixa etária. Os (as) profissionais desempenham as seguintes funções: supervisora, professoras, auxiliares de sala, cozinheiras, auxiliar de cozinha, serventes, vigias, além daquelas que se encontram readaptadas (desempenhando função que não era originalmente a sua por motivo de condições de saúde impeditivas). Desse quadro de profissionais existem os efetivos, bem como os admitidos em caráter temporário (substitutos), além daqueles que prestam serviços terceirizados, como é o caso dos responsáveis pela limpeza (serventes) e feitura das refeições (merendeiras).

A instituição foi edificada seguindo padrões determinados pelo Instituto Predial Urbano de Florianópolis (IPUF). Segundo Agostinho (2003, p. 38), esse protótipo corresponde a um modelo padrão com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas que seguem a lógica da escola, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças um pátio coberto com sala para direção, banheiros mistos para meninos e meninas, compartilhados entre grupos de duas salas.

O acesso à creche é realizado por um corredor que leva ao espaço coletivo coberto, o “salão”. Nele as crianças realizam as refeições e atividades de educação física, entre outras práticas coletivas. Esse ambiente dá acesso às demais dependências da creche: uma sala de direção, uma sala de vídeo –em que também ocorrem grupos de estudo¹⁶ e onde são guardados diversos materiais. Há uma despensa, uma pequena cozinha e uma sala de professores, um banheiro para os profissionais, cinco salas interligadas por banheiros, um depósito.

Dois enormes estantes do depósito guardam os materiais de educação física, devidamente identificados. Nas etiquetas lê-se: colchões, quadrados

¹⁵ Com fins de facilitar o fluxo de leitura, a partir deste momento manteremos o tempo verbal no presente, apesar de a pesquisa de campo ter sido realizada, em 2007.

¹⁶ Trata-se de encontros semanais destinados à análise e discussão de textos e registros realizados pelos professores, com o propósito de qualificar a prática pedagógica.

de espuma para piscina, pano para escorregar, bastões e boliches grandes, bambolês, cordas grandes, cordas pequenas, petecas, pernas de pau, túnel. Também se encontram disponíveis no depósito bicicletas, skates, *rollers*, escadas, pés de lata, barracas, jogos de mesa, cavalinhos de madeira, fantasias, bonecas, carrinhos, massa de modelar, entre outros materiais. Essa diversidade não é usual nas instituições que compõem a Rede Pública de Ensino. Grande parte dos recursos existentes na creche foi recolhida ao longo de vários anos pela professora de Educação Física e por meio de coletas e doações, além daqueles disponibilizados pela Prefeitura.

O ambiente externo conta com um parque que dispõe de casinha, escorregadores, gangorras, brinquedos pedagógicos de madeira, canos, árvores nas quais a professora de Educação Física pendura cordas (que se transformam em balanços) e redes. Dois solários (varandas), quadra e corredores de passagem também compreendem a área externa.

Segundo o relato de duas professoras que atuam na creche, a rotina¹⁷ da instituição é organizada da seguinte forma:

A creche abre às 7h. Das 7h às 8h as auxiliares acolhem as crianças no salão, exceto nas segundas-feiras quando os pequenos são acolhidos nas salas. No salão, as crianças realizam atividades planejadas pelas auxiliares. Às 8h chegam as professoras e todos vão para as salas. Brincam ou participam de uma roda inicial. Entre 8h20 e 8h30 o lanche é servido. Não há uma organização definida para esse momento. Nem todas as crianças querem lanchar, então ficam na sala com uma das professoras. Após o lanche, os menores vão ao parque, mas no verão pode ser mais cedo. Quem vai primeiro leva os brinquedos, quem sai por último leva para o lugar¹⁸. Antes de o primeiro grupo sair, reorganiza o espaço. Às 10h15 os menores vêm para o almoço e os grupos do parque

¹⁷ O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota a *Rotina* como a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, agrupada por modalidades determinadas: atividades permanentes, seqüenciação e projetos de trabalho. Compreende momentos de alimentação, de sono, de higiene, de parque, de atividades orientadas e, nos casos em que dispõe, os momentos de Educação Física.

¹⁸ Ou seja, a primeira turma a se dirigir ao parque leva os brinquedos para aquele espaço, sendo que a última turma a sair de lá, leva os materiais de volta a seus locais de origem, deixando o parque organizado.

se subdividem para a refeição. Então fazem a higiene e alguns dormem. Desde 2006 são organizados espaços para aqueles que não dormem. As professoras organizam para que as crianças não repitam o mesmo ambiente diariamente. À medida que acordam, as crianças se dirigem a uma das salas de atividade, até em torno das 13h. Entram os professores e às 13h30 é servido o lanche. Às 13h30 vamos ao parque e depois [próximo às 16h] é servido o jantar. Organizamos a higiene e às 17h45 todos vão ao salão para o momento de despedida, onde se realizam atividades organizadas pelas auxiliares. Nas segundas e nas sextas-feiras, os horários de parque são diferenciados, contando com a presença e intervenção da professora de Educação Física¹⁹. As atividades planejadas [de acordo com os projetos de trabalho de cada turma] ocorrem nos períodos que antecedem ou procedem aos de parque e são organizados pelas professoras de cada grupo, de modo independente. Cada professora pensa um tema com seu grupo e realiza o seu projeto, além de participar dos projetos coletivos, tais como o de reciclagem e do meio ambiente.²⁰

Nos documentos que tratam do Projeto Político-Pedagógico da creche encontramos um destaque à instituição como um espaço habitado por crianças e adultos que compartilham sonhos, emoções, medos, desejos. Pessoas com diferentes necessidades, ritmos, expressões, “descobrimo e desenvolvendo múltiplas linguagens” (PPP, 2006/2007).

O trabalho na creche é organizado por meio de projetos coletivos, planejados com vistas a atender todas as crianças, e também de projetos de trabalho desenvolvidos pelas professoras com os grupos com os quais atuam.

Os projetos coletivos são organizados por comissões de profissionais que planejam as atividades e garantem sua execução junto com os demais professores. Organizadas em “blocos”, eles contemplam: Bloco A – Interação: acolhida e saída, culinária, refeitório, organização dos espaços para atividades coletivas, repensando a “hora do sono”, reuniões pedagógicas,

¹⁹ As faixas etárias que frequentam o parque são organizadas de modo diferenciado em relação aos outros dias da semana.

²⁰ Para fins de identificação, as transcrições de partes de entrevistas, registros de professores e diários de campo, com mais de três linhas, serão apresentadas entre aspas, em espaçamento simples e sem recuo, mantendo-se a fonte em tamanho padrão para corpo de texto.

parque. Bloco B – Cultural: teatro, informática, boi-de-mamão²¹, saídas e passeios. Bloco C – Confraternização: Páscoa, homenagem às mães, Festa junina, homenagem aos pais, mês de outubro (em função da data comemorativa “Dia da Criança”) e Natal.

Com relação especificamente à educação física no PPP da creche a professora explica:

No início do ano quando nos reunimos para discutirmos os vários projetos da instituição que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo, também discutimos quais os projetos desenvolvidos pela educação física. Nos últimos anos tenho encaminhado os seguintes projetos: saídas e passeios; o boi-de-mamão; organização de espaços coletivos.

Segundo esta professora: “A Educação Física encaminha os projetos que são desenvolvidos paralelamente durante o ano letivo”. O projeto *saídas e passeios* “tem proporcionado às crianças vivências diferenciadas em momentos e locais fora da instituição, experimentando outras linguagens, brincadeiras e novas aprendizagens”. Ainda segundo seu relato,

Com essa prática acreditamos estar ampliando seus repertórios e a expressão corporal como linguagem cultural de movimento; O projeto vem sendo desenvolvido há alguns anos na instituição, por acreditar também que as crianças e os adultos possam aprimorar “o olhar sensível” quando desfrutem de lugares, paisagens e imagens além do cotidiano, estabelecendo assim uma relação mais próxima de corpo e natureza. O projeto tenta garantir no mínimo um passeio ou saída por turma em todos os meses.

Nas estações mais quentes,

Substituo os passeios por brincadeiras de água na quadra ou no parque, usando mangueira, chafariz, muitas bacias com água e muitas

²¹ A brincadeira do boi-de-mamão, uma das manifestações populares mais difundidas no Estado de Santa Catarina, desde 1871. Com origem em brincadeiras de boi feitas em Açores (localidade da qual se originam os colonizadores de Florianópolis) e composta por uma encenação que envolve dança e cantoria em torno da morte e ressurreição de um boi, a brincadeira aparece relatada em vários de nossos registros, enquanto tema abordado nas aulas de Educação Física.

sucatas para as brincadeiras, dando banhos em bonecas e se lambuzando de areia. Intercalo também com um dia de *bicicletaço*. Esse dia é planejado com antecedência, mandando bilhetes para os pais providenciarem qualquer instrumento que sirva de transporte como: bicicleta, skates, *rollers*, patins, motocas e outros. As crianças trazem os brinquedos para a creche e passamos o dia brincando com uma organização pré-estabelecida de turma. Ao final do dia as crianças retornam com seus “veículos”.

Quanto ao Projeto *Boi-de-Mamão*, a professora explica que:

A brincadeira/dança do boi-de-mamão tem por objetivo manter viva a cultura da dança na instituição e fora dela, envolvendo assim todas as crianças e adultos da Unidade Educacional e da comunidade. A cultura da dança do boi-de-mamão na comunidade é representada por seus moradores há muitos anos ou poderia dizer que sempre existiu, veio com os primeiros moradores do bairro, faz parte do dia-a-dia das crianças e dos adultos também. A dança do boi no bairro é motivo de muitos encontros, representa muita alegria e satisfação quando ele chega para dançar. Tendo em vista todo esse envolvimento das famílias a creche também vivencia essa cultura da dança do boi-de-mamão com suas crianças e a comunidade escolar, mantendo viva na memória de muitas gerações. Assim acreditamos que este é um dos caminhos para ampliar seus repertórios, como movimento da cultura corporal.

A brincadeira do boi, ainda segundo a professora, conta com a participação de todas as turmas e ocorre quinzenalmente em diferentes ambientes da creche e, após a apresentação da turma escalada, todos são convidados a brincar.

Com relação ao projeto *organização de espaços coletivos*, a professora explica:

Com a organização do espaço procuramos proporcionar diferentes atividades que permitem às crianças de diferentes idades, irmãos, primos, vizinhos, interagirem de modo (...) espontâneo; acreditamos

que é neste movimento interativo que há significações de gestos e palavras, que se constituem num processo de conhecimentos individuais e coletivos. É nesse ambiente de trocas que as linguagens devem estar presentes. (...) Essas atividades coletivas são realizadas na última sexta-feira do mês e todas às segundas feiras. Os espaços são pensados por uma comissão sob minha coordenação (exceto nas 2^a feiras, quando são pensados por mim). A comissão pensa os espaços/oficinas e depois passamos nas salas para perguntar aos profissionais em que espaço gostariam de estar, cabendo a eles também a responsabilidade da organização do espaço no dia pré-estabelecido.

Para a realização das atividades, o salão de entrada, a quadra, o parque, as áreas laterais da creche e as salas também são utilizados.

O Núcleo de Educação Infantil NC

O Núcleo de Educação Infantil NC acolhe 132 crianças a partir dos 3 anos de idade, divididas em 10 turmas nos turnos matutino e vespertino. As crianças são atendidas por 24 profissionais: 15 professores, 1 professora de Educação Física, diretora, supervisora educacional, auxiliar de ensino, vigias, merendeira e 2 auxiliares de serviços gerais.

O NEI não dispõe de sede própria e funciona em uma antiga casa residencial, cuja área é reduzida. Na parte externa da casa há um pequeno parque composto por algumas árvores, uma caixa de areia, um escorregador de plástico, dois pequenos *playgrounds* feitos de madeira e algumas caixas de papelão repletas de brinquedos. Além disso, há uma piscina que, por motivos de segurança, permanece cercada, resquício da antiga residência que abriga a instituição.

Na parte interna há cozinha, mini-refeitório, despensa (com alimentos), biblioteca (com um computador), sala de vídeo (com colchões no chão), dois banheiros adaptados para as crianças, um pequeno hall que leva à sala da direção (com um computador), e as seis salas onde os grupos de crianças, agrupados por faixa etária, são acolhidos.

Nas salas destinadas às crianças há cadeiras e mesas adaptadas, quadro branco, brinquedos, jogos, livros, tapetes e almofadas, aparelho de som e espelho.

As paredes internas da instituição, principalmente no corredor, estão repletas de fotos das crianças, trabalhos por elas elaborados e histórias infantis. As paredes externas são pintadas com desenhos de crianças. Os muros são baixos, mas com muitas grades – pela segurança dos pequenos –, uma vez que a instituição se localiza em um local bastante movimentado, onde o tráfego de veículos é intenso.

Os brinquedos e materiais da Educação Física se encontram perto do parque, num reduzido espaço coberto, numa espécie de “almoxarifado”, sendo eles cordas, arcos, bolas, petecas, pés-de-lata e uma pequena cama elástica.

O turno matutino no NC inicia-se às 8h e a rotina ocorre, segundo relato da professora, da seguinte forma:

As crianças chegam, a maior parte dos grupos onde eu vou é assim, ali no NEI, e podem usufruir dos brinquedos que estão ali, brincar quando chegam na sala. Pegar papel, pegar lápis. Em geral eles podem usufruir de brinquedos quando chegam até a hora do lanche [que ocorre entre 8h10 e 8h30, não tendo horário muito fixo]. (...) a gente em geral lancha na sala, porque não tem refeitório. Quem não quer não lancha, mas em geral senta com a gente na mesa, há um convite para ficar conosco (...) E depois do alimento, em geral, a gente encaminha o que vai fazer.

Depois do lanche e da higiene das crianças, as atividades são encaminhadas em sala, no parque ou até mesmo, em alguns casos, nas proximidades da instituição. A partir das 11h o almoço é servido em cada sala ou, quando o tempo permite, algumas mesas são colocadas na rua para que uma ou mais turmas almoce por ali. Encerrado o almoço, as crianças fazem novamente a higiene (agora também escovando os dentes), e ficam nas salas ou no parque brincando, aguardando os familiares.²²

No Projeto Político-Pedagógico da instituição encontramos os seguintes princípios norteadores do trabalho:

1) Respeitar a aprendizagem, a participação e as interações da criança; 2) garantir o direito da criança à brincadeira; 3) garantir o direito da criança à higiene e saúde; 4) garantir o direito da criança à atenção individual; 5) garantir o direito da criança a um ambiente acolhedor,

²² A rotina no turno da tarde obedece à mesma lógica, iniciando-se às 13h e encerrando-se às 17h.

seguro e estimulante; 6) garantir o direito da criança ao contato com a natureza; 7) garantir o direito da criança a uma alimentação sadia; 8) garantir o direito da criança a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; 9) garantir o direito da criança ao movimento em espaços amplos; 10) garantir o direito da criança à proteção, afeto e amizade; 11) garantir o direito da criança a expressar seus sentimentos; 12) garantir o direito da criança a uma especial atenção durante seu período de adaptação; 13) garantir o direito da criança a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; 14) garantir as reuniões pedagógicas mensais e dos grupos de estudos; 15) integração com as famílias das crianças e com a comunidade; 16) garantir o acesso e permanência de crianças portadoras de necessidades especiais (PPP, 2007).

Além disso, fazem-se presentes no documento orientações relacionadas às reuniões pedagógicas, aos grupos de estudo e ao projeto de formação, organizadas pelos próprios profissionais da instituição. Há também registros referentes às reuniões de pais, realizadas com o intuito de manter a parceria com as famílias, bem como avaliar o desenvolvimento das crianças. As professoras de cada grupo são responsáveis por elaborar um relatório de observação de cada criança, que se entrega aos pais no final de cada semestre.

Com relação à Educação Física, o PPP informa que a permanência do professor dessa disciplina está em conformidade com a lei, ou seja, em regime de 40 h/a, (28 h/a de trabalho na instituição e 12 h/a de hora atividade).

Além disso, o documento ressalta a “importância de se considerar a educação na infância, mais especificamente no período de 0 a 6 anos, com características particulares, diferenciando-se da educação realizada na escola de Ensino Fundamental e Médio” (PPP, 2007).

A Educação Física da instituição é organizada a partir de temas articuladores. Diz a professora da área que

Eu gosto de trabalhar com um tema que articule. (...) Ou ele é algo que toma uma forma mais intensa, ou ele pode ser um elemento articulador, de outras coisas. De outras propostas que vão aparecendo. Essa idéia das cirandas com as crianças surgiu mais ou menos disso. Por que a ideia das cirandas? Também tem a ver com o espaço físico do NEI, né. Por exemplo, o que fazer ali dentro daquele espaço? Então eu pensei que um elemento

interessante prum espaço que é pequeno e onde os grupos de crianças também são pequenos, trabalhar com as cirandas. É um elemento articulador, as experiências são deliciosas com a dança. (...) Então eu construí um personagem. Um personagem que propunha a brincadeira das cirandas e esse personagem trazia músicas pra gente dançar na sala, em roda. (...) Em cada grupo isso tem um desdobramento diferente. Alguns grupos levavam cirandas para o parque, outros grupos experimentavam as cirandas só eles. Mas é um elemento articulador. (...) Eu conduzi o trabalho por aí ano passado. Basicamente com as cirandas. Mas outras brincadeiras também a gente fazia. Outros temas articuladores que são as experiências em espaços mais amplos. Isso também eu fazia bastante. Sair com as crianças e levar materiais... E nessas saídas também ver que possibilidades podem ser construídas de brincadeira e de experiência nesse espaço. E é uma construção também, porque daí as crianças... A gente pode pensar assim: “Bom, nós vamos hoje ao campo... Nós vamos sair semana que vem. Onde é que a gente podia ir?”, “Ah, a gente quer jogar bola ou quer fazer tal coisa”. “Mas qual é o melhor lugar pra gente fazer isso que vocês querem? Na quadra, ou no campo do Internacional²³, – que tem um campo lá do Internacional – ou teria aquele outro espaço?”, pra pensar com as crianças o que nós vamos fazer nesses espaços, o quê que nós vamos brincar; o quê que é possível fazer lá; que brincadeiras nós vamos levar pra lá... (...) “Podemos levar peões, bolinhas de gude, cordas...”, enfim... Construir brincadeiras possíveis nesses espaços externos com as crianças. E também é um veículo de trabalho.

A creche CIO

Na creche CIO, 173 crianças são atendidas por 50 profissionais. Esse quadro é composto por vigias, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de sala, professoras de Educação Física, auxiliar de ensino, servente, além da diretora.

A creche possui espaço amplo, cercado por uma grade alta. As paredes internas são decoradas com desenhos, pinturas etc. As salas de aula são espaçosas e dispõem de mesas, cadeiras, estantes, onde são guardados livros,

²³ Refere-se a um campo de futebol de um pequeno time do bairro chamado Internacional.

brinquedos, entre outros materiais. Ainda em seu interior, há “cabides” em que as crianças deixam suas mochilas e seus pertences pessoais.

Há uma ligação entre as salas por meio de um banheiro que é utilizado por duas turmas. Tanto as salas quanto os banheiros possuem móveis em tamanho reduzido, de acordo com a estatura das crianças. No refeitório os grupos fazem seus lanches, almoço e jantar. Nele encontram-se mesas redondas e cadeiras. Ainda nesse ambiente há um palco, próprio para apresentações e outras atividades.

Na parte externa da instituição existem vários espaços: parque, pista de areia delimitada com garrafas recicláveis e construída com apoio das crianças, área coberta, horta e galpão onde são armazenados os materiais de Educação Física (cordas, arcos, bolas, brinquedos para brincar na areia, como balde e pá, petecas, sucatas).

O prédio que abriga a instituição dispõe de móveis e banheiros adaptados para os pequenos e para as crianças com deficiência física. Essa adaptação inclui uma rampa na entrada do prédio e barras de apoio no banheiro. Na sala da direção há um almoxarifado que guarda materiais didático-pedagógicos e livros de histórias infantis.

A rotina funciona da seguinte forma: a chegada das crianças à instituição ocorre a partir das 07h30. Cada criança procura a sala do seu respectivo grupo. Após dar início às atividades, as professoras organizam a dinâmica do dia. Por volta de 11h é servido o almoço, na própria sala, ou então no refeitório. Em seguida há o momento de higiene, quando ocorre a escovação dos dentes e a limpeza das mãos. Enquanto isso, as professoras auxiliares preparam cada sala com vários colchões, a fim de que todos possam dormir. Não há um horário específico para o despertar, porém, por volta de 14h, horário em que se inicia as atividades da tarde, as crianças já estão acordadas. O jantar acontece por volta de 16h. A partir das 17h30, os pequenos retornam para suas casas com os familiares que lhes vão buscar. As crianças são atendidas por duas professoras de Educação Física: C1 e C2.

Na apresentação do Projeto Político-Pedagógico da creche ressalta-se que o documento resulta das discussões realizadas pelo grupo que trabalha na instituição e que tal construção se faz coletivamente entre educadores, pais e crianças em procura de um melhor funcionamento da creche. Dessa forma, tomam-se decisões coletivas que incluem o respeito à realidade da comunidade e, sobretudo, à criança.

Os profissionais da creche refletem e constroem seu trabalho objetivando a “formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo” (VEIGA, 1996 *apud* PPP, 2007), e é com base nesse pressuposto que fundamentam seu trabalho. Assim, o PPP procura expressar o trabalho desenvolvido na creche, buscando a “promoção da democracia e de uma Instituição sem hierarquias, que respeitem diferenças” (PPP, 2007).

A instituição tem como objetivo construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico na creche que sistematiza um fazer educativo com a finalidade de definirmos uma linha de trabalho intencional e comprometido com o desenvolvimento integral da criança e melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade envolvida (PPP, 2007).

O documento anuncia que, de acordo com a LDB, a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral (aspectos físico, psicológico, intelectual e social) da criança de 0 a 6 anos. Destaca que a creche complementa, mas não substitui a família, pois “na creche a criança é protagonista de sua ação, merecendo um olhar privilegiado pelo educador, entendendo que somos parceiros de sua família na divina missão de educá-la e cuidá-la” (PPP, 2007).

O trabalho desenvolvido pela equipe pauta-se na brincadeira como eixo norteador, considerando os direitos fundamentais da criança, o cuidar e educar as múltiplas dimensões humanas e uma pedagogia que atenda à criança. Visa oferecer espaços seguros e estimulantes, salientando a importância de uma proposta pedagógica comprometida com as crianças e seus direitos.

O documento informa que o adulto envolvido com a educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos é um mediador do aprendizado: responsável por organizar, incentivar, facilitar o processo pedagógico, respeitando as diferenças. O trabalho com as crianças deve alternar-se entre atividades sistematizadas e momentos mais livres para a criação.

A criança é tomada como ser ativo e portador de conhecimentos prévios. Sendo assim, o educador deve partir desses conhecimentos na busca da ampliação do repertório dos pequenos. O afeto é também destacado como fundamental nesse processo. Ressalta-se ainda a importância dos registros, das observações e das reflexões, bem como da formação dos professores.

A creche CIO prima pela participação das famílias em sua proposta pedagógica, entendendo que instituição e famílias são corresponsáveis pela

educação das crianças. A avaliação é concebida como processo ativo e criativo, que emerge da ação-reflexão e da criticidade como ato diagnóstico.

O PPP reforça a preocupação com os direitos da criança, destacando os princípios que orientam o trabalho pedagógico: a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O documento ressalta ainda que a Educação Infantil requer uma pedagogia diferenciada da do Ensino Fundamental.

A Educação Física aparece inserida de forma a integrar-se ao Projeto da Instituição e orientada pelos princípios e propósitos contidos no documento. A área se ocupa com projetos coletivos, como é o caso do *Projeto Interação*, que objetiva proporcionar às crianças e aos adultos encontros e contatos entre o maior número possível de atores institucionais. Parte do pressuposto de que as crianças não são atendidas exclusivamente por uma única profissional (professora regente), mas pelo conjunto de sujeitos que atuam na creche. Entende-se que as inter-relações podem ser ampliadas por meio do contato direto que propicie às pessoas (crianças e adultos) conversarem, conhecerem os nomes umas das outras, descobrirem limites e possibilidades. O projeto visa garantir o contato entre aqueles que têm grandes afinidades, mas que se encontram em grupos separados. Vislumbra-se, ainda, o encontro entre irmãos, primos, vizinhos, amigos, crianças e adultos.

Nesses momentos são planejadas atividades nos diversos ambientes da instituição, sendo que as crianças podem livremente circular entre os espaços e participar de distintas propostas. Elas procuram e permanecem nas atividades que mais lhes interessam. Em cada espaço há uma proposta planejada e mediada pelos adultos. O Projeto da Interação é cuidadosamente pensado como propiciador de encontros, mas também de um dia prazeroso, especial.

As professoras de Educação Física das instituições pesquisadas

Embora a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis conte com professores de Educação Física de Educação Infantil, as instituições pesquisadas são atendidas apenas por professoras.

A professora de Educação Física A1, que atua na creche NSA, concluiu o curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 1981. Segundo seu relato, a formação foi pautada “no esporte, havendo poucas discussões sobre a Educação Física Escolar (...). Não tive nada sobre infância e muito menos sobre Educação Física infantil. Naquela época nem se falava dessa possibilidade”. Ainda no que tange à formação, cursou Pedagogia e concluiu especialização em Prevenção e Reabilitação Física. Atua na Rede Pública Municipal de Ensino há 14 anos, (carga-horária de 40 horas semanais), tendo ocupado o cargo de diretora por um período de 4 anos.

O NC conta com uma professora de Educação Física, B1, licenciada em Educação Física desde 1988. Segundo relata em entrevista, “o foco do curso esteve direcionado para o esporte, havendo poucos debates com relação à Educação Física Escolar e, sobretudo, à presença da Educação Física na Educação Infantil”. Atua na Rede Pública Municipal de Ensino desde 1989 e na Educação Infantil desde 1993, com carga horária semanal de 40 horas. A professora B1 cursou Especialização em Educação Física Escolar e concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006. Ao longo do mestrado, conforme relata, seus “estudos e produções contemplaram a Educação Física na Educação Infantil, bem como as produções acerca da infância advindas do campo da Pedagogia da Infância filtradas a partir do referencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt”.

Na creche CIO atuam duas professoras de Educação Física. A professora C1 possui curso técnico em Educação Física e graduação em Pedagogia. Trabalha na Rede Pública Municipal de Ensino desde 1988, com uma carga-horária semanal de 40 horas divididas entre duas creches da Rede. Já a professora C2, que atua com uma carga-horária de 20 horas nesta mesma instituição, é licenciada em Educação Física e possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e compõe, desde 1987, o quadro de professores da rede.

Ao longo das entrevistas com as professoras de Educação Física observamos elementos recorrentes que dizem respeito: a) à formação continuada e ao Grupo Independente de Educação Física da Educação Infantil (supracitado); b) à integração de seu trabalho com o Projeto Político-Pedagógico das instituições; b) ao desenvolvimento de um plano de trabalho coletivo, contando com a participação e o envolvimento de grande

parcela dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições; c) à organização do tempo e do espaço de trabalho.

No âmbito da formação continuada, a professora B1 afirma:

A formação continuada tem me dado suporte para a prática apesar de achar que foram poucos encontros em alguns anos, mas sem dúvida ela foi muito importante para pensar nosso fazer pedagógico, e uma constante provocação para nossas ações. A troca de experiências intercalando com a teoria nos fez também repensar, replanejar nosso trabalho, fez-nos perceber que havia outras possibilidades de trabalhar com a educação física na Educação Infantil. Apropriação das leituras sobre a Educação Infantil (a pedagogia da infância) nos aproximou dos saberes desta área que também era desconhecida para a própria Educação Infantil, nos indicou novos caminhos para atuar e entender um pouco mais sobre as crianças de 0 a 6 anos.

A professora A1, ao referir-se ao supracitado Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil salienta que a fundação do grupo

(...) se deu pela ausência da formação continuada, por perceber que não poderíamos parar de pensar sobre nosso trabalho. Hoje esse grupo para mim é um momento muito especial onde posso trocar experiências e me apropriar das leituras dando, assim, subsídios para meu dia-a-dia. É de fundamental importância que ele exista, além da discussão dos textos, da troca de experiências, os participantes se sentem acolhidos com seus anseios, suas dúvidas, seus avanços, e suas alegrias compartilhando com seus pares.

Com relação à integração dos trabalhos com o Projeto Político-Pedagógico das instituições, as professoras ponderam sobre a importância “de pensar um projeto para a instituição”; “de não ser da sala; de pensar algo para a instituição (...), que dê outro sentido para a Educação Física”. A esse aspecto vincula-se, por um lado, a questão do desenvolvimento de um trabalho coletivo, que envolve a participação de todos os profissionais da instituição, delimitando temas orientadores para o desenvolvimento

do planejamento, acompanhando e realizando mediações durante passeios, organizando os ambientes, confeccionando materiais ou avaliando e repensando o trabalho pedagógico. Por outro lado, a organização do tempo e do espaço de trabalho não demarcados por períodos pré-determinados também exige, segundo as professoras, atitudes participativas, colaborativas e “divisão da responsabilidade”.

No que se refere ao tempo das aulas, as professoras de Educação Física destacam que “não tem nenhuma cobrança (por parte dos demais professores) quanto ao cumprimento de horários fixos”; “para fazer esse trabalho não pode ter tempo determinado. (...) Então ninguém mais se ocupa do tempo”. Essa flexibilização e essa “ausência de preocupação” relativa ao tempo para o atendimento das turmas foi gradualmente instituída nas instituições por meio de diálogos e debates sempre vinculados ao plano de trabalho e às propostas pedagógicas das professoras.

No que diz respeito ao espaço para a Educação Física, as professoras são unânimes ao afirmar que as aulas não se limitam à quadra, e que o uso dos ambientes é determinado pela proposta de trabalho, podendo ser utilizados parque, refeitório, salas de aula e, para além dos limites da instituição, terrenos das proximidades, praças, parques, entre outros espaços da cidade.

Essa preocupação das professoras para com os espaços e tempos da Educação Física será discutida nos próximos capítulos.

Interrogando os dados: Momento I

Num primeiro momento de análise dos Projetos Político-Pedagógicos, das entrevistas, dos registros das professoras e das observações dos campos, atentamos para as questões relacionadas aos tempos e aos espaços de Educação Física das instituições pesquisadas. Esses espaços e tempos aparecem relacionados, entre outros aspectos, a um conjunto de atividades, técnicas e cuidados com o corpo, orientados por dispositivos civilizadores que conformam uma pedagogia direcionada à aprendizagem do autocontrole e à preservação da vida. E, ainda, vinculados a ritos formadores de masculinidades e feminilidades gradualmente inscritos sobre o corpo infantil por diversos mecanismos que vão compondo identidades de gênero.

Nas próximas páginas retomaremos essas questões, ainda que brevemente, uma vez que estes aspectos foram detalhados e publicados em trabalhos e artigos precedentes.²⁴

Espaços e tempos de Educação Física

Sintonizadas com as orientações pedagógicas contemporâneas que se destinam à educação da infância, as práticas organizadas pelas professoras de Educação Física e institucionalizadas no cotidiano das instituições pesquisadas, embora com distintas nuances, buscam romper com modelos escolarizantes que se voltam às crianças em situação escolar, por meio da supressão de encontros semanais demarcados por horários fixos ou períodos compostos por horas-aulas de 45min, como comumente ocorre na disposição de currículos disciplinares.

A ausência de uma delimitação rígida de horários para aulas de Educação Física viabiliza a participação das professoras da área em diferentes momentos da rotina, tais como os períodos de higiene, sono e alimentação. Isso pode ser observado em cenas extraídas de nossos diários de campo:

Algumas crianças estão sentadas sobre o tapete, enquanto outras ainda dormem. A professora de Educação Física A1 fala sobre o passeio ao parque da universidade e explica que irão balançar, caminhar, correr. (...) A professora entra com bananas e maçãs. Avisa que as crianças que desejam bananas podem servir-se. (...) Uma criança avisa que a outra deve acordar e a professora diz: “calma, deixa ela se espreguiçar, levantar devagarzinho”. A professora convida aqueles que já lancharam para lavarem o rosto, as mãos e retornarem a roda para “passar creminho”. Um menino ainda lancha. “Mais alguém vai querer uma banana, uma maçã?”, pergunta a professora. (...) As crianças abrem as mãos e a professora coloca creme. A professora de Educação Física orienta formas de automassagem. Depois diz: “me deixa sentir o cheiro”. Uma menina exclama: “Ai que delícia!” (NSA, 01 de agosto).

“A sala está sendo organizada para a hora do sono”. A professora de Educação Física C1 ajuda a colocar os travesseiros em cada colchão.

²⁴ Cf. Richter, Vieira, Gonçalves e Boaventura (2008); Richter, Vieira, Gonçalves e Gonçalves (2009); Vaz, Richter, Vieira e Gonçalves (2009).

(...) As professoras fecham as cortinas, algumas crianças começam a deitar, outras conversam, outras lutam. A professora coloca uma música calma. Todos tiram seus tênis e se deitam. M²⁵ pede para a professora de Educação Física C1 contar a história do Bambi” (CIO, 14 de setembro).

As professoras organizam as crianças para comerem. Elas lembram aos que ainda não lavaram as mãos que devem lavá-las antes de sentarem à mesa, explicando como a higiene deve ser feita: “É pra lavar bem lavadinha. Tem que esfregar por cima e no meio dos dedos” (NC, 14 de setembro).

Além de a educação física se misturar ou se combinar com outros momentos da rotina das instituições, as atividades não são organizadas pelas professoras a partir da determinação de horários pré-estabelecidos, mas antes, os projetos e as propostas de trabalho determinam o tempo das aulas. Essa flexibilização do tempo permite que as professoras extrapolem os limites espaciais das aulas, as quais podem ser desenvolvidas nas cercanias da instituição, em parques e praças públicas, ou mesmo numa visita a outra creche, tal como ocorre na cena abaixo:

É hora de fazer o lanche, então todos sentam-se à mesa para comer. Algumas crianças ainda estão chegando, sempre acompanhadas dos pais. (...) Nesse dia as crianças farão um passeio, irão até outra creche para ver a apresentação do boi-de-mamão. Durante o lanche a professora de Educação Física B1 conversa com as crianças sobre o passeio. (...) A professora de Educação Física diz que o nome da creche que vão visitar é NSA. (...) Entramos no ônibus e seguimos viagem. No caminho, as crianças cantam músicas do Boi-de-Mamão (...) Uma criança vê um boi na rua e fica eufórica. (...) Somos recepcionados pela professora de Educação Física da creche que nos acompanha até o local onde será a apresentação. (...) O local está todo organizado para o evento: bancos, cadeira e tapetes formam um semicírculo; ao centro, as fantasias estão colocadas cuidadosamente no chão, à espera das crian-

²⁵ As iniciais descritas nas cenas referem-se a crianças que frequentam as instituições.

ças. A professora de Educação Física (...) começa a mexer nas fantasias e pergunta, mostrando uma delas às crianças do NEI: “Quem é essa?”, “A Bernunça”, respondem. E ela: “Olha o tamanho da boca” e L. diz, admirado: “Maior que a nossa”. (...) A apresentação começa. (...) A brincadeira reinicia, agora com as crianças do NEI participando também. (...) Todos se dirigem para a área externa da instituição e começam a explorar, rapidamente, os espaços e brinquedos presentes ali. [De volta ao NEI, as crianças são convidadas para almoçar]. Algumas usam garfo e faca, enquanto outras, só garfo (apenas F. e S. usam colher). A dificuldade em manuseá-los é grande, então a professora de Educação Física mostra a G. como se segura o garfo e pede a ele que coma mais devagar, pois “Quando a gente come devagar é mais gostoso”, diz ela. Quando veem a professora ensinando a usar os talheres, uns começam a ensinar para os outros também. (...) Quando todos terminam, é hora de fazer a higiene. (...) As professoras acompanham o processo de perto e auxiliam a todo momento, muitas vezes ensinando como é que se faz. Sobre isso, uma diz: “Não precisa escovar o rosto M., o rosto não tem dente”. Algumas crianças que já estão prontas, começam a pegar brinquedos e a espalhá-los pela sala (NC, 24 de agosto).

A composição do tempo de trabalho pedagógico não fragmentado implica, segundo explicitam as professoras, a definição de ações pedagógicas que incluam *todos* os profissionais que atuam na instituição, de modo que estejam engajados numa proposta político-pedagógica comum, que contemple a inter-relação de todos os momentos da rotina.

A ausência dessa vinculação entre os períodos da rotina inviabiliza tal perspectiva de trabalho, a exemplo das exigências estabelecidas, no caso de algumas instituições, pelos profissionais que atuam no preparo das refeições e dos momentos de alimentação, que acabam por secundarizar as demais atividades no intuito de cumprir horários reservados às práticas comensais. Isso pode ser observado nos apontamentos da professora de Educação Física C2 que, em determinada aula, ofereceu pequenas cordas amarradas com vários nós, desafiando as crianças a desatá-los. Segundo seu registro,

(...) as crianças ficaram muito concentradas em desatar os nós. (...) Depois começamos a brincadeira de “roubar o rabo” e a professora

J. também participou conosco. Conseguimos brincar (por mais alguns minutos) quando a professora nos chama a atenção em relação ao horário: já estava na hora de entrar. Tivemos que interromper a brincadeira. Porém, as crianças foram para a sala e... esperaram... esperaram... esperaram... pois o almoço ainda não estava pronto! (CIO,13 de setembro).

Nos ritmos do direito à alimentação perdem-se, então, outros conjuntos de relações que envolvem o tempo de trabalho na/da creche. Nesse sentido, a indignação da professora de Educação Física expressa em seu registro, ao escrever que “fico bem chateada quando não consigo realizar as atividades planejadas por causa da rotina, que em alguns casos não conseguimos quebrar”, pode compor temas com os quais a área se ocupe.

Dispositivos civilizadores

Seja durante os momentos de higiene, de sono e de alimentação (mas também nos demais períodos que regem o dia-a-dia das instituições, como os períodos de parque, de atividade orientada, de chegada e de saída) ou durante as ocasiões em que as professoras de Educação Física desenvolvem projetos específicos com os pequenos, encontramos, como mencionado, um permanente investimento dos adultos para com as questões que envolvem a aprendizagem do autocontrole e a preservação da vida no sentido de garantir a existência de uma infância saudável, como se pode observar nas cenas abaixo:

A professora entra com bananas e maçãs. Avisa que as crianças que desejam bananas podem servir-se e colocar as cascas em um prato. E completa: “tem que comer para ter força para passear”. Descasca maçãs e oferece. Diz: “você não vai conseguir chegar à universidade... come uma bananinha, pelo menos” (NSA, 01 de agosto).

G. se aproxima e quer ocupar o lugar de Y. C1 diz para ele esperar, pois agora é Y. quem está brincando. Solicita ainda que o menino não belisque Y. G. sai, vai brincar com outra coisa. (...) Y. diz que fez “cocô”, e entra para trocar a fralda (CIO, 05 de outubro).

Esses cuidados também podem ser observados nas ocasiões em que as professoras de Educação Física organizam espaços e propõem atividades

para as crianças. Na sala, no refeitório, nos ambientes externos da instituição, nos passeios aos parques públicos ou pelos arredores dos estabelecimentos educacionais, uma série de intervenções e orientações dirigidas ao autocuidado, à limpeza, à segurança, à proteção, à saúde e ao controle das crianças se faz presente. Isso pode ser observado nos gestos das professoras de Educação Física, tais como a constante limpeza dos narizes dos pequenos, no incentivo em servirem-se nas refeições de forma independente e no uso apropriado dos talheres, e ainda no emprego de expressões tais como: “Vamos olhar se não tem caco de vidro ou algo que possa ferir os pequenos”; “Está tudo bom e limpo para brincar”; “Cuidado porque tem buraco ali”; “Não pode pegar a plantinha porque tem espinho e machuca a mão”; “Devagar que pode cair”; “A rua é muito perigosa, tem que ficar bem juntinho”; “Tem que comer para ter força para passear”; “Vem limpar o nariz”; “Não coloquem as mãos no muro porque está sujo e os cachorros fazem xixi”; “Não é para fazer assim: vai cair, bater a cabeça, se machucar”.

Embora não se possa desconsiderar a relevância das ações voltadas ao conforto, à saúde, à conservação física das crianças e à aprendizagem do autocontrole, que favorecem a civilidade e a vida em sociedade, a primazia a essas técnicas corporais e cuidados com o corpo nos ambientes educacionais acaba por colocar o organismo como protagonista de processos de disciplina e regulação, sustentados por conhecimentos que se apoiam na valorização excessiva da vida biológica.

As políticas e programas nacionais destinados à Educação Infantil orientam, entre outros aspectos, os padrões de infraestrutura para creches e pré-escolas, com o propósito de “garantir o bem-estar”, atender às crianças “em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação (Brasil, 2006b, p. 32). Fatores como a qualidade do ar, a criação de espaços lisos, não escorregadios e de fácil limpeza, o conforto térmico, entre outros, são também destacados nos Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil como “ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas” (Brasil, 2006b, p. 37).

Essas questões parecem reforçar a aliança entre saúde e educação (César e Duarte, 2009) instaurando uma vigorosa vigilância sobre o corpo das crianças e a saúde da população por meio de uma espécie de *medicalização* que funciona como instância de controle geral das condutas e dos

comportamentos ou como afirmação da norma, entendida, nos termos de Foucault (2002, p. 62), como “um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”, e que traz consigo, ao mesmo tempo, “um princípio de qualificação e um princípio de correção”, ambos vinculados a uma técnica positiva de intervenção que se dirige à produção de corpos e condutas eficientes e sadias.

Questões de gênero na educação da pequena infância

Entre as práticas, técnicas e cuidados com o corpo, presentes nas instituições investigadas, deparamo-nos com ritos formadores de masculinidades e feminilidades gradualmente inscritos sobre os corpos infantis e que aparecem relacionados ao emprego de palavras e gestos determinados como masculinos ou femininos. São brinquedos e brincadeiras, cores e outros utensílios materiais e simbólicos eleitos por meninos e meninas ao longo das rotinas e também as falas das crianças que se colocam entremeadas por reforços de preconceitos e na reafirmação dos lugares sociais “claros” e “distintos” de meninos e meninas, ao mimetizarem assertivas de pais, mães e/ou outras figuras adultas, mas também, e não raro, de veículos da indústria cultural.

Nas ações e propostas das professoras foi observada uma série de ambiguidades que se colocam tanto em oposição quanto em direção à composição de identidades de gênero: de um lado, a distribuição de desenhos estereotipados de bonecas e de carrinhos para, respectivamente, meninas e meninos, ou a organização de espaços demarcados, como se lê em diário de campo, com “brinquedos para ‘meninos’, dragões, carrinhos e bonecos (...) separados dos brinquedos das ‘meninas’: instrumentos de cozinha, bonecas e roupinhas”. Por outro lado, observa-se o incentivo a todas as crianças para que realizem, por exemplo, tarefas ligadas a papéis habitualmente demarcados como femininos, tais como dobrar fantasias, guardar os materiais, colocar toalhas à mesa para que se dê início à hora do almoço. Ou ainda, o estímulo aos meninos que desejam brincar com bolsas, fantasias ou brinquedos supostamente destinados às meninas.

Também notamos a preferência e as exigências colocadas pelas meninas no emprego da cor rosa, nas roupas e escolha de lápis e tintas para realização de desenhos e pinturas.

Entre os meninos comumente se ouve expressões tais como “gostosa”, “ele é macho, e eu também sou macho”, entre outros termos vinculados

à tradição machista e chauvinista nacional. Juntamente com a seleção de brinquedos, cores e materiais, as palavras empregadas reproduzem ou explicitam mensagens relacionadas às formas de se viver os gêneros. Vale destacar, entretanto, que apesar dos esforços frente à desconstrução de questões relativas às identidades de gênero, o heterossexismo jamais é colocado em xeque.

Todos esses elementos nos levam a considerar que a educação do corpo remete não apenas à dimensão motriz, mas também aos dispositivos disciplinares e de controle, aos estereótipos, tabus e preconceitos étnicos, de classe, sexo, histórico de deficiência, presentes em nossa sociedade.

Interrogando os dados: momento II

Uma segunda incursão nos dados da pesquisa nos remete a especificidades da intervenção pedagógica das professoras de Educação Física. Desde este prisma ganham destaque questões relacionadas aos objetivos e conteúdos, aos recursos empregados e às atividades propostas, bem como ao lugar ocupado por estas professoras e demais profissionais nesses momentos da instituição. Trataremos desses aspectos nas páginas que seguem.

Objetivos e intenções, conteúdos e atividades nas/das aulas de Educação Física

Embora com distintas nuances nos documentos que fundamentam o trabalho nas instituições investigadas, a Educação Física se coloca integrada aos seus Projetos Político-Pedagógicos, o que pressupõe a elaboração de propostas de trabalho coletivas, que integrem todos os profissionais que atuam nesses ambientes educacionais, pautando-se no respeito e na efetivação dos direitos das crianças, no direito ao movimento em espaços amplos e seguros, na consideração dos interesses, desejos e necessidades das crianças na elaboração e consecução do planejamento, na integração entre os pares, no distanciamento dos moldes escolarizantes no que se refere à estruturação do tempo das aulas, na preservação da cultura local, com ênfase no cultivo do boi-de-mamão, na ampliação do repertório espacial das crianças, no respeito à individualidade e às diferenças, na promoção do brincar livre – não pedagogizado –, ampliando as possibilidades expressivas e contribuindo para a manifestação das múltiplas linguagens infantis.

Nas falas e nos registros da professora A1 destacam-se como objetivo da Educação Física:

Cruzar as faixas etárias; socialização; organizar os espaços para atividades coletivas; criar um espaço para os profissionais e as crianças se movimentarem por outros ambientes; oportunizar o movimento, a fantasia; brincar e dançar com os personagens do boi-de-mamão; possibilitar o cruzamento com diferentes grupos em outro espaço e com proposta de brincadeiras não habituais do dia a dia, além da possibilidade de os pequenos escolherem espaços de sua preferência para realização das atividades.

A professora salienta a importância da “presença discreta do adulto que organiza, mas não deve constranger as crianças, exigindo a repetição de gestos tidos como convencionais, corretos, precisos”.

O trabalho da professora B1 é permeado pela busca por espaços amplos e variados para o desenvolvimento das aulas, pela delimitação de temas como capoeira, cirandas e boi-de-mamão e pela “aproximação com as teorias progressistas da Educação Física”. Em seu relato explica que propõe experiências para as crianças “sob uma outra ótica (...), que não seja o da competitividade, do rendimento, que está muito presente na Educação Física...”.

Nos registros da professora B1, relativos a uma aula cujo tema foram as Cirandas, encontram-se os objetivos de “congregação/reunião/união, compartilhamento, ritmo, exercício vocal, criatividade; cantar e dançar”. Já nos apontamentos da professora C1 estão descritas as intenções das aulas, entre as quais

cantar músicas/cantigas com as crianças fazendo gestos, nomeando e escondendo partes de seus corpos de acordo com a música “eu sou um jacaré que gosta de comer esconda o seu nariz se não o jacaré come seu nariz e o dedão do pé...”. Também desejo se possível, brincar um pouco na rua, com materiais de sucata (copos de plástico) e areia (...)

Pintar o tecido que será o corpo da Bernunça, personagem do boi-de-mamão. Cabe destacar que o boi de mamão é um projeto desenvolvido com essa turma como uma das propostas da Educação Física (...)

Minha intenção é levar as crianças para o parque, brincar na grama e na areia com sucata (...)

Minha intenção é socializar com as crianças um fantoche de jacaré; cantar e tentar perceber como elas vão experimentar/interagir com os cubos (feitos de caixas de leite), material que ainda não conhecem (...)

Minha intenção é brincar e dançar com os personagens do boi-de-mão para tentar perceber o envolvimento das crianças.

Ao observar os registros da professora C2, lá estão:

Hoje planejei levar as cordas pequenas, amarradas com vários nós, duas a duas, para que as crianças em duplas pudessem desatar os nós (...) Então iríamos desenvolver atividades diversas como: Roubar o rabinho (corda); Pisar na cobrinha; Coelhoinho sai da toca; (...) Formar as letras com a corda... (...) Hoje me programei para levar ao grupo os pés-de-lata que foram decorados por este grupo. Então pensei em levá-los num espaço externo (uma rua sem saída) em frente à creche e utilizar o material que ajudaram a confeccionar (...)

Pensei em assistir com as crianças (...) um CD com fotos do grupo, para que pudessemos rever as atividades que havíamos participado durante o ano, e para que as crianças pudessem ver-se e também os amigos (...)

Hoje (...) havia pensado em organizar um circuito com materiais diferentes, para que as crianças pudessem explorar (...) Hoje pensei em levar o grupo ao campinho de areia e levar a corda grande e as pequenas, para estimulá-los a pular corda através de brincadeiras e outros materiais como bola, cavalinho, loucinha.

A determinação de objetivos para a Educação Física, além de aparecerem vinculados aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições e de considerar as especificidades culturais da comunidade em que se inserem, privilegiam as manifestações lúdicas que favorecem o estabelecimento de conexões entre o imaginário e o real, a liberdade e os limites (Taborda de

Oliveira, Oliveira e Vaz, 2008), a participação das crianças na produção de sentidos e significados e na criação de diferentes possibilidades de uso dos artefatos e objetos culturais que lhes são apresentados e com os quais se relacionam.

De modo geral, também podemos dizer que os objetivos determinados pelas professoras se contrapõem a determinadas tendências legitimadas como verdadeiras no que concerne à compreensão da função social da Educação Física, baseada unicamente na dimensão motriz, nas capacidades físicas, e em princípios corretivos que visam à uniformidade dos gestos e movimentos, e que se orientam a partir do entendimento de uma “criança universal”.

Por outro lado, observamos que algumas aulas se encontram direcionadas à reprodução de brincadeiras que são aplicadas sem que haja espaço para sua problematização ou recriação.

Entendemos que as brincadeiras compõem o acervo de práticas culturalmente desenvolvidas e que estas não podem ser apenas reproduzidas, mas antes analisadas criticamente, uma vez que não se encontram isentas, por exemplo, de uma série de dispositivos que educam os corpos, os sentidos. Quando não mediadas, essas práticas aparecem limitadas a regulamentações fixas e previsíveis, aquilo que é permitido e proibido, certo e errado, exigindo formas específicas de se movimentar.

Limitar o planejamento à seleção de atividades implica a substituição *do o que é ensinado pelo como*, alimentando – como explica Arendt (2002a) – a primazia de uma prática que toma como central o método e faz esquecer do conteúdo e dos fins a que a educação se destina.

Se, por um lado, algumas aulas aparecem demarcadas pela reprodução de brincadeiras, por outro, também se pôde observar a ausência, para além da capoeira, das cirandas e do boi-de-mamão, de elementos relacionados à tematização, historização e problematização de outros saberes e práticas vinculadas à cultura corporal (Soares, 1992), tal como os esportes, as ginásticas e as danças que também compõem nosso patrimônio.

Embora os discursos contemporâneos se oponham a uma visão escolarizada das instituições de Educação Infantil, na qual os aspectos cognitivos são colocados em primeiro plano e considerem que esses ambientes educacionais “atendem *crianças* e não *alunos*”, como lembram Rocha (1999) e Coll Delgado e Muller (2006), também focalizam, entre as suas

premissas o “direito das crianças ao conhecimento produzido e a produzir”. Nessa direção, vale lembrar que esses ambientes educacionais são também lugares de produção e de circulação de cultura, que têm “como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos” (Vago, 2009, p. 27), considerando-a como conteúdo substancial da educação. Para o autor:

Essas práticas, criações humanas, constituem o conhecimento próprio ao ensino da Educação Física. A intervenção pedagógica do professor de Educação Física comporta assim um desafio: organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras: a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (Vago, 2009, p. 37).

Também o esporte²⁶ é um componente da cultura e, portanto, constituiu-se como elemento a ser apresentado, praticado e recriado nos ambientes educacionais. Não se trata de reproduzir gestos técnicos ou dominar regras das modalidades esportivas, mas antes de favorecer experiências formativas que incluam diferentes formas de se relacionar com as práticas que contam a história da cultura corporal.

Por outro lado, cabe destacar que em nenhum dos nossos registros e observações encontramos a efetivação de atividades, a estruturação de ambientes, objetivos e intenções de trabalho ou mesmo a concretização de propostas competitivas, direcionadas ao aperfeiçoamento de gestos técnicos, voltadas ao rendimento ou à supressão de debilidades motoras. Nesse sentido, observa-se um distanciamento dos discursos mais conservadores da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade

²⁶ Sobre o tema do esporte na Educação Infantil, conferir o trabalho de Nascimento, Vasconcelos e Gonçalves (2009).

– que, embora muito debatidos e criticados, ainda são tomados como referência em diversas instituições –, que atribuem à educação física o papel de aperfeiçoar o desenvolvimento das habilidades motoras básicas das crianças, com repercussões sobre os domínios cognitivos e sócio-afetivos (Bracht, 1999), e que, segundo Sayão (1999), caracterizam-se pela instrumentalização do movimento com o propósito de ajustamento e adaptação, além de tomar o corpo e o movimento como *desculturalizados*.

Organização de espaços e recursos nas/das aulas de Educação Física

No que se refere à organização dos espaços para a educação física, observa-se um intenso investimento por parte das professoras na inclusão de materiais e artefatos variados com os quais os pequenos possam, sobretudo, interagir livremente. Em nossos diários de campo essas questões aparecem da seguinte forma:

A professora de Educação Física A1 organiza o salão com ajuda da auxiliar de ensino. Junto à parede, dois tapetes foram estendidos. Sobre o primeiro foram dispostos carrinhos, caminhõezinhos de brinquedo e “transportes aéreos” de plástico e madeira. Sobre o segundo, bonecos em miniatura: dinossauros e afins. Um grupo de crianças lancha na companhia da professora. A auxiliar avisa que não disporá brinquedos muito pequenos “por causa do berçário”. Ao centro do salão há colchões empilhados. (...) Uma mesa está repleta de fantasias, chapéus, perucas, ao lado de máscaras e óculos. Há, no ambiente, uma mesa com dois potes de lego. Duas mesas formam um “corredor” em direção a uma piscina plástica cujo interior dispõe de cubos de espuma. Uma escada feita de sucata dá acesso às mesas” (NSA, 09 de julho).

Nesse dia chego cedo (às 7h45min) para conversar com a professora de Educação Física B1 sobre a pesquisa (...) Já a encontro arrumando o material para a atividade do dia que será um passeio com as crianças. Elas irão até o campo de futebol, (...) no próprio bairro. (...) A professora pergunta para elas [crianças] o que precisam levar para o passeio. B. responde: “Só as coisas para jogar futebol”, e L. acrescenta: “Água”. (...) Por volta das 08h05 o lanche é servido na sala (como de costume)

e as crianças comem bolacha acompanhada de achocolatado. (...) A professora de Educação Física passa as regras com as crianças, sendo as principais: cuidar com os carros e não largar da mão do amigo, nem da professora. Além disso, conversam sobre as possíveis brincadeiras que podem fazer no campo (...) com bolas, cordas, petecas, pipas – feitas de saco plástico –, copinhos para bolinha de sabão (selecionadas para serem levadas juntamente com garrafas d’água, copos e um tapete)” (NC, 14 de setembro).

Antes de irmos buscar as crianças na sala, montamos um circuito para a próxima turma. O espaço físico é o mesmo utilizado pelas crianças menores anteriormente, mas o circuito está disposto com maior complexidade. A sequência é a seguinte: 2 arcos + 1 caixa de verduras (vazia) + 1 arco + 2 cubos de caixas de leite (um sobre o outro) + 2 colchonetes + 4 cubos de caixas de leite (dispostos um seguido do outro, com significativo espaço entre eles) + 1 cubo de caixas de leite com uma ripa de madeira sobre ele e apoiada do outro lado na parte de baixo de uma mesa (das usadas para as refeições) + sobre essa mesma mesa outra ripa de madeira apoiada sobre outra mesa + também apoiado sobre essa segunda mesa um banco (tipo sueco) inclinado para que as crianças escorregassem e caíssem sobre dois colchões. Para iniciar a brincadeira, a professora de Educação Física diz para as crianças descobrirem como devem passar pelos obstáculos, indicando por onde todos devem começar (CIO, 05 de outubro).

Também nos registros das professoras aparecem destacados os locais destinados às aulas, a forma de organização dos espaços e os objetos disponibilizados às crianças, como podemos ler a seguir:

Hoje (...) havia pensado (professora C1) em organizar um circuito com materiais diferentes, para que as crianças pudessem explorar, então (...) resolvemos (...) fazer o circuito na sala. Levamos: arcos, cordas, tecido, cubos, varais, banco (pra escorregar ou não) e fizemos caminhos com os cubos e arcos com cordas; cordas amarradas nos pés das mesas, passarela para passar pelas tábuas de madeira, escorregar no banco e cair no colchão, inicialmente. Depois coloquei um

almofadão (todos adoraram!). Depois fizemos uma barraca (cabana) por cima dos varais. Muitas crianças entraram e pediram para fechar a porta. Fechamos com colchões e logo eu e a L. levantamos o tecido assustando-os como se fossemos o lobo, e todos gritaram num misto de medo e alegria (CIO, 01 de novembro).

Materiais como lonas para escorregar, balanços, barracas, pneus, cordas e cordões de diferentes tamanhos, redes, sacolas de papelão e de plástico, latas, caixas para armazenamento de verduras, bancos, tapetes, jornais, fantasias, argila, tinta, produtos para pintura facial, almofadas, brinquedos industrializados, fantoches, caixas de papelão, arcos, panos, pipas, instrumentos musicais, cabos de vassoura entre tantos outros, colocam-se como recursos empregados nas aulas de Educação Física, seja na sala de aula, no refeitório, no parque, ou em espaços não circunscritos ao terreno das instituições.

Ao organizarem os ambientes e os recursos para o trabalho, as professoras propõem formas de utilizá-los, embora destinem grande parte do tempo ao livre uso e manipulação dos materiais por parte dos pequenos, bem como à recriação dos espaços, ocasiões em que as crianças empilham e enfileiram caixas, bancos e almofadas, amarram e desamarram cordas, reestruturam circuitos, enfim, elaboram novas configurações dos espaços em que as aulas acontecem.

Os ambientes, assim como os artefatos utilizados nas aulas de Educação Física, são organizados com o intuito de favorecer a integração das crianças, a brincadeira, o uso da fantasia, bem como a vivência de diferentes movimentos como correr, saltar, arremessar, escorregar, equilibrar, girar, balançar etc., conforme destacam as professoras. Destinam-se, também, à preservação da cultura do boi-de-mamão, fortemente vivenciada, como já assinalado, pelas e nas comunidades em que as instituições estão inseridas.

A configuração das aulas de Educação Física

Com relação à composição do planejamento das aulas de Educação Física, as professoras não dispõem de um modelo sequencial e padronizado que orientaria o desenvolvimento dos trabalhos, a exemplo das tradicionais configurações que envolvem momentos de aquecimento, desenvolvimento e volta à calma que, como relembram Vaz, Pinto e Sayão (2002), são oriundas do treinamento desportivo. Percebe-se,

no entanto, que muitas das aulas iniciam, como dito anteriormente, com a participação das professoras de Educação Física nos momentos de alimentação e de higiene, ocasião em que discutem as propostas com os pequenos, solicitando sugestões, auxílio na organização dos ambientes, retomando aspectos relativos às atividades anteriormente vivenciadas. Isso pode ser observado nas cenas que seguem:

Três crianças dormem ao som de música suave. A professora de Educação Física A1 está sentada sobre o tapete com onze crianças. A professora regente da turma sai para buscar o lanche que será realizado mais cedo, em sala, em função do passeio. (...) A professora de Educação Física lembra que farão um passeio e explica que irão balançar caminhar, correr. E diz ainda: “a rua é muito perigosa, tem que ficar bem juntinho”. Diz que levará água e papel higiênico para limpar o nariz, e pergunta: “quem nunca foi à universidade?” Um menino responde: “sempre ando de bicicleta lá” (NSA, 01 de agosto).

Para relembrar as crianças de como se brinca de boi, a professora de Educação Física B1 mostra um livro que conta a história do boi-de-mamão e que já havia sido lido, em outro momento, para as crianças. Além disso, elas haviam assistido (e comentaram a respeito) um DVD que dramatizava a brincadeira do boi. (...) A partir desses elementos mostrados pela professora (livro e DVD), as crianças começaram a lembrar dos personagens que fazem parte da dança, além da forma que se “brinca”. As crianças começam a recordar da história e falam com empolgação, principalmente dos personagens. A professora aproveita para perguntar sobre as características de cada um (como se movimentam?, o que fazem?, etc.). Ela também lembra que os personagens entram um por um na brincadeira e pergunta para as crianças: “Vocês acham que a gente pode brincar assim hoje?”, e todos respondem que sim (NC, 14 de setembro).

O lanche acaba em torno das 09h horas, momento em que C1 passa a propor as atividades. Nesse dia o sol não apareceu, estava frio, ventando. C1 pergunta às professoras se deve fazer atividades na sala ou

se é possível levar as crianças para rua. Segundo ela, sempre pergunta para as professoras porque elas têm contato mais direto com as crianças, logo, sabem quem está doente. Sua preocupação se justifica pela vulnerabilidade da saúde das crianças nessa faixa-etária. Para as professoras o dia não está propício para brincadeiras na rua, é melhor ficar dentro da creche para evitar o vento e o frio. C1 traz para a sala o túnel de pano, um pedaço grande de tecido e um tapete todo decorado com bichinhos de feltro e botões coloridos em formato de osso, lápis, joaninha, flor (...). Tal tapete é plastificado, o que impede as crianças de terem contato direto com essas peças muito pequenas. C1 também colocou vários colchões (grossos) próximos à mesa para que as crianças pudessem subir na mesma e jogar-se sobre os colchões. (...) A brincadeira no túnel foi uma verdadeira “farra”, porém, era preciso organizá-los para que todos entrassem pelo mesmo lado (CIO, 25 de agosto).

Ao término das atividades, as professoras também se envolvem com momentos de higiene, de sono, de parque e de alimentação, auxiliando os pequenos, contando histórias, instigando-os a falarem sobre as atividades desenvolvidas ou tecendo comentários relacionados aos temas vividos nas aulas:

As crianças sentam à mesa do refeitório, anexo à sala de vídeo enquanto a auxiliar prepara os pratos com feijão, maionese, frango, arroz e salada. A professora de Educação Física A1 circula pelas mesas e pergunta: “Gostaram?” Um menino diz: “Adorei”. Uma menina diz que não gostou porque chorou. A professora continua conversando: “Sabe que tu destes um pulão bem alto?” Depois faz comentários sobre o almoço e pergunta se está gostoso (NSA, 31 de agosto).

A professora de Educação Física C1 conversa com as crianças sobre o que brincaram no dia de hoje, trazendo detalhes das brincadeiras em questão (...). Algumas crianças comentam a dificuldade que tiveram para correr de mãos dadas (uma das variações do “pega-rabinho” foi correr em duplas, depois em trios, sendo que era proibido soltar as mãos). Argumentam que é difícil porque não dá para correr rápido. Nesse instante R. (uma

criança) pareceu interessada e então se sentou com os colegas, prestando atenção no que estava sendo falado. Alguém protesta: “A gente não brincou de nada, nem de escorregar” (reivindicando as brincadeiras no parquinho). A professora de Educação Física explica que quando estão com ela não fazem essas atividades (diferenciando o momento da Educação Física do momento do parque). Às 11h15 foram almoçar. A professora diz para irem para a sala em “passos de formiga”, depois muda para “passos de cabrinha”, em seguida para “passos de Bernunça”²⁷, e assim as crianças vão caminhando e alterando seus passos até chegarem à sala. (...) Sentam-se no tapete da sala e contam para a professora regente (que não participou da aula de Educação Física) o que fizeram naquele (...) À medida que vão terminando de almoçar, são encaminhados para a sala (...) que está sendo organizada para a “hora do sono”. (...) Todos tiram seus tênis e se deitam. Uma criança pede para a professora de Educação Física contar uma história” (CIO, 14 de setembro).

A professora organiza as crianças e relembra que algumas delas haviam estudado naquela sala no ano passado. Ela então pergunta se as crianças lembram-se da pulga Mamá, uma personagem criada por ela e pelas crianças no ano anterior. As crianças lembram que brincavam com a pulga e pedem para brincar de novo com ela, mas B1 diz que, naquele momento, não seria possível, mas que outro dia poderiam brincar com ela. B1 pergunta às crianças: “Vocês sabem por que a gente veio aqui hoje?” (referindo-se à sala em que estavam). Alguém responde: “Para brincar de mamão”; “De boi-de-mamão”; “Para estudar”... Uma criança vê o boi na camiseta da professora de Educação Física e comenta que vão brincar de boi (NC, 14 de setembro).

As cenas acima revelam que a configuração das aulas, estruturadas de modo a romper com um modelo fragmentado de Educação Física, favorecem um tempo de trabalho cujas formas de contato, de aproximação, de comunicação, se colocam na contramão de orientações e práticas determinadas pela brevidade, pela velocidade, pelos “ponteiros do relógio” ou meramente regulada por interesses práticos.

²⁷ Uma das personagens da brincadeira de Boi-de-Mamão.

Nesse sentido, há tempo para recordar momentos anteriormente vivenciados, retomar questões vinculadas aos temas desenvolvidos nos projetos de trabalho, explicitar objetivos das aulas e, em alguns casos, organizar conjuntamente os ambientes nos quais as atividades serão desenvolvidas. Isso implica a criação de situações de diálogo que garantem a comunicação e a expressão de sentimentos, a rememoração de situações enfatizando a linguagem e a palavra.

A ausência de uma “hora-aula” de Educação Física também permite a participação das professoras em outros momentos da rotina, como os de alimentação, higiene e sono, que são também de educação do corpo (Vaz, Pinto e Sayão, 2002), pois não se limitam à satisfação das necessidades vitais, mas antes, envolvem técnicas e cuidados que incidem sobre o corpo e os sentidos, orientando hábitos, gestos e ações dos pequenos, delimitados pelas formas de relação que se estabelecem, nesse caso, com os alimentos e com as práticas de sono e de higienização.

Os espaços sociais, a comida e os rituais em torno da alimentação aparecem, no mundo contemporâneo, como fortes vetores de constituição das identidades. Ao delinear aspectos referentes às práticas comensais, Poulain e Proença (2003, p. 482) apontam para uma série de elementos que envolvem esses momentos, tais como o espaço social alimentar, a definição de uma refeição, sua organização estrutural, as modalidades de consumo (comer com garfo e faca, com a mão, etc.), o local, a temporalidade alimentar no que concerne ao ciclo vital e aos ritmos das refeições e as modalidades de consumo dos diferentes grupos sociais:

Ao comer segundo uma forma socialmente definida, a criança aprende o senso do íntimo e do público (aquilo que ela pode mostrar da sua mecânica alimentar e aquilo que ela deve esconder), bem como as regras de partilha e de privilégio que refletem a hierarquização social, enfim, o senso do “bom”, mais exatamente do que é bom para o grupo ao qual ela pertence. Ao comer, ela interioriza os valores centrais de sua cultura, os quais se exprimem nas maneiras à mesa. Paralelamente, o corpo do comensal e os ritmos da “mecânica” biológica são formatados pelos ritmos sociais (Poulain e Proença, 2003, p. 254).

De todo modo, as atividades alimentares, mas também as de higiene e sono, não envolvem apenas aspectos relacionados à dimensão biológica, mas também abarcam sentimentos, espaços, tempos, ritmos e interações com aqueles que guiam e compartilham dessas práticas. Nesse sentido, esses períodos são imbricados por um conjunto de mecanismos que orientam comportamentos e padrões de significados que devem ser problematizados no contexto dos ambientes educacionais no tocante às diferentes formas de se relacionar com o corpo a fim de que os processos de ritualização desses momentos, bem como as ações dos adultos frente às crianças, nesses períodos, sejam efetivados de modo refletido, considerando as proibições, as práticas de preconceito e exclusão, as exigências dirigidas à aprendizagem do autocontrole e à regulação, pautados nos mecanismos disciplinares e de controle presentes em nossa sociedade, e cujos fins se destinam ao uso eficiente do corpo e à saúde da população.

Do lugar ocupado pelas professoras na educação física e pelos demais profissionais

Ao longo dos períodos em que as professoras de Educação Física atuam junto às crianças, observamos distintos modos de relação, de ação, de intervenção, de aproximação e contato com os pequenos. As cenas abaixo descrevem esses movimentos:

A professora de Educação Física A1 dispõe fantasias de personagens do boi-de-mamão pelo chão do refeitório/salão. Duas mesas agrupadas guardam roupas destinadas aos personagens da brincadeira. (...) São 10h. A1 veste a fantasia de boi. Dirige-se à sala, bate à porta e diz: “Bom dia, quem quer brincar de boi? Vamos ao salão?” As crianças a seguem. A1 ajuda um pequeno a vestir uma fantasia de boi. Pergunta: “Quem quer ser o médico?” Um menino se manifesta. Ela o auxilia. A auxiliar veste outra criança. Um menino diz: “Quero ser a Maricota.” (...) A auxiliar pergunta a um menino se ele deseja colocar um chapéu. (...) Às crianças são oferecidas diversas fantasias. “Vai começar” – diz A1. Dois meninos correm vestidos de boi. A professora regente veste a Bernunça. A1 corre com o boi, acompanhada por quatro crianças: “O boi vai galhar” – diz ela. A música para e, imediatamente, quatro crianças sentam. Reinicia a música. A1 canta e as crianças levantam

e dançam. A1 diz: “O boi morreu”, seguindo a letra da música. As crianças vestidas de boi sentam. A1 ajuda o médico que se aproxima e aplica uma injeção no boi. O boi levanta e todos correm. A professora caminha com a fantasia da Bernunça e as crianças colocam os braços na boca do bicho. Um menino corre e dois bois o perseguem. (...) Sete crianças dançam; um menino caminha em círculos, sorrindo. A diretora passa e foge de um boi. A professora pergunta: “Será que é hora da Maricota?” E logo acrescenta: “Não, é o urso”. A1 veste-se de urso. Retira a máscara, pois um menino pede para vesti-la. Quatro crianças correm em direção à sala. Uma professora dança com uma criança. (...) A merendeira passa, dança, gira e sai. A1 pergunta: “Quem são as Maricotas?”. A1 coloca a fantasia e é acompanhada por três pequenos. Uma professora chama atenção de uma pequena que estava parada: “Vamos rodar!”. Ela acompanha. Agora ambas dançam, de mãos dadas. A dança acaba. Todos sentam. A1 sugere que troquem as fantasias entre si. Alguns acatam, outros querem permanecer com as anteriores (NSA, 17 de agosto).

A professora C1 pergunta ao grupo o que querem fazer: terminar alguns personagens do boi-de-mamão ou brincar nos cubos e colchões. Então C1 leva as crianças até a sala da Educação Física para decidirem o que vão fazer. Fica decidido que vão trabalhar com o boi. A professora K. sugere que seja colocado o CD, pois segundo ela as crianças não estão envolvidas com a atividade. (...) K. pega a Maricota e começa a dançar e cantar com as crianças, enquanto C1 vai buscar o CD. As crianças de outra turma que estão no parque também se aproximam. (...) C1 trouxe o boi-de-mamão. O grupo faz uma roda e C1 dança no meio com o boi. Duas crianças também participam; uma pega o boi-de-mamão e outra o cavalinho e dançam com C1. A professora C. vem com sua turminha (que estava no parque) para brincar, pois também têm um projeto de boi. (...) Depois de explorarem os personagens, as professoras resolveram organizar uma roda para que as crianças escutassem a música e aprendessem como se dança o boi-de-mamão. Y. quer ser o vaqueiro, K. lhe diz como deve dançar. L. diz “Eu sou muito boa nisso, posso ir?” (...) C1 chama a turma para que

se sentem e a escutem. C1 pergunta o que ainda está faltando para o boi ficar legal. As crianças reconhecem que ainda precisam fazer o acabamento em alguns personagens (CIO, 28 de setembro).

Nos registros das professoras de Educação Física C2 e B1 encontramos:

Combinei com as educadoras que sairíamos mais cedo, para aproveitar o passeio por mais tempo. Combinamos de sair às 9h30, mas saímos às 10h (...) Fomos em 5 educadoras(es) e 17 crianças (...) A caminhada até o campo foi bem tranquila, o sol estava bem forte, lá encontramos uma goiabeira; a maioria das crianças se animou em escalar, mas não deu para continuarmos ali, pois embaixo desta havia um saco de lixo com garrafas de vidro, que a professora R. já tratou de jogar na estrada, então saímos dali para que as crianças não se machucassem (mas essa árvore promete). Quando chegamos à parte de areia, percebi que as educadoras do grupo haviam ficado numa sombra. Distribuimos os materiais, algumas crianças tentaram pular a corda pequena e eu ajudava. As professoras R. e L. se ocuparam das cordas grandes com outro grupo de crianças, que enfrentavam os desafios propostos pelos estagiários [do curso de Educação Física]. Outras crianças preferiam mesmo brincar na areia, jogando para cima, nos colegas, então achei que era o momento certo de distribuir as loucinhas. Todos adoraram, fazendo bolinho, comidinha, bichinhos... Depois de um tempo, convidei as educadoras para nos acompanhar e elas ficaram no limite do campinho, para que as crianças não saíssem, e logo voltaram para ajudar a organizar os materiais. As crianças já estavam bem sujas, mistura de areia com suor, tomaram bastante água e voltamos para a creche. Propus à professora J. que déssemos banho nas crianças, eu daria banho e ela e a professora V. colocariam a roupa nas crianças, todos tomaram um banho bem gostoso, depois foram almoçar e descansar bem fresquinhos, que delícia! (CIO, C2, 08 de novembro).

Convidei as crianças para irmos brincar no parque, pois ainda era cedo, não havíamos sequer lanchado, e não haviam outras crianças no parque. Fomos... Quem pega! Quem não pega! O que vale, o que não vale! E a brincadeira seguiu um bom tempo. Sugeri que déssemos

uma parada para lanche. (...) Depois do lanche passei a encaminhar a proposta que havia organizado para a manhã. Sentamos em roda e combinamos que iríamos para sala de G. (que é maior) para fazermos as danças (cirandas). Chegando lá organizamos a sala juntos. Sentamos em uma roda, falei para as crianças que primeiro cantaríamos uma música nova e depois algumas músicas já conhecidas por alguns deles. Iniciamos cantando “Canto do povo de um lugar”; notei que as crianças cantavam e se embalavam. B. Ao final da música, colocou as duas mãos juntas ao lado do rosto sugerindo que a canção era de ninar/acalanto. Pedi a E. que fosse buscar o tambor que eu havia esquecido; neste momento todas as crianças manifestaram o desejo também de tocar tambor. E. trouxe um para cada criança. (...) Continuamos em roda cantando e agora tocando. A música era “Cirandeiro”; sugeri que as crianças tocassem junto comigo procurando acompanhar as batidas que fazia. Criamos então uma brincadeira: no estribilho cantávamos e tocávamos, nas outras partes apenas cantávamos. Depois do “Cirandeiro” cantamos “Suíte do Pescador”. Para cantar a música do “Marinheiro só” nos levantamos e nos dividimos em dois grupos para brincarmos e cantarmos com a música. As crianças estavam bastante agitadas, mas num movimento de dispersão e concentração nas brincadeiras. Conversamos sobre os instrumentos e dando sugestão de encaminhamentos. Depois dançamos três cirandas com gestos: “Ciranda do Anel”, “Pipoca”, “Pinga-Chuva”. Ao final, senti que as crianças estavam ansiosas para ir para o parque... para brincar de pega bruxa. Não me lembro qual das crianças sugeriu levar os tambores para o parque. Chegando lá sentamos em uma roda e começamos a cantar e tocar o “Cirandeiro” da forma como havíamos criado na sala; outras crianças vieram juntar-se a nós cantando dançando e sugerindo músicas para serem cantadas (NC, B1, 23 de novembro).

Considerando os dados dos campos investigados podemos situar o lugar ocupado pelas professoras de Educação de Física em cinco registros que as colocam como: 1) organizadoras dos espaços e materiais; 2) agentes na intermediação de saberes e conteúdos culturais; 3) mediadoras de conflitos; 4) co-participes das e nas brincadeiras estruturadas pelas crianças; 5) zeladoras na

higienização dos corpos e dos espaços no âmbito do controle da limpeza, da segurança e da proteção dos pequenos. Trataremos desses aspectos a seguir.

Frente ao conjunto de registros das aulas observadas, as professoras aparecem, sobretudo, como organizadoras dos espaços e materiais com os quais as crianças atuam. Isso implica, de um lado, em contrapor-se às perspectivas de Educação Física direcionadas ao aperfeiçoamento de gestos técnicos, às limitações da quadra esportiva, à repetição de normas pré-estabelecidas, à execução de procedimentos eficazes que doutrinam os corpos, os sentidos, e que, orientados por uma racionalidade calculadora, convergem para eliminação de quaisquer “desvios” que as crianças ainda elaborem, conduzindo-as em direção ao mimetismo da mera reprodução, em que se evita a presença de restos, qualquer situação que envolva gestos e ações mesclados, indeterminados, mas que, paradoxalmente, podem fazer reconhecer, representar e também transformar elementos e movimentos do universo adulto (Richter e Vaz, 2005). A ausência de predeterminação na utilização dos ambientes e dos materiais favorece a possibilidade de fazer livre uso das coisas, do consumo não utilitarista, ou, nos termos de Agamben (2007), da possibilidade de realizar experiências sem tomar posse. Isso implica uma forma de comunicação com o mundo ou, noutros termos, uma forma de aproximação corporal, mimética. Isso implica essa capacidade de reconhecer e produzir semelhanças da qual Benjamin (1993, 2000, 2002) nos fala: uma forma de aprendizado, de produção do saber.

Entretanto, se o lugar ocupado pelas professoras nas aulas de Educação Física favorece diferentes formas de relação com os espaços e com os materiais oferecidos, permitindo que as crianças se encontrem e se confrontem com as produções da humanidade, ou com “os traços da geração anterior” (Benjamin, 1993, 2002), então seria preciso considerar também a aproximação dos pequenos com os materiais historicamente produzidos no contexto das práticas corporais, no sentido de oportunizar o contato e o reconhecimento dos objetos específicos que contam a história da cultura corporal, evidenciando os contextos de seu surgimento e de sua sistematização, as transformações sofridas no tempo, privilegiando a elaboração de novas e diferentes formas de vivenciar essas práticas, conhecimentos e conteúdos culturais.

Nesse sentido, considera-se a presença e atuação de professores e professoras como representantes do mundo que, segundo Arendt (2002a),

têm o ofício de servir de mediadores entre o velho e novo, apresentando-o às crianças e jovens: um mundo que jamais permanece tal qual é, pois se renova continuamente por meio do nascimento, da vinda de novos seres humanos – e por que não dizer, de uma nova forma de relação com a própria cultura (corporal).

Quanto a esse aspecto, pode-se observar, nas aulas que tomam como conteúdo a tematização do boi-de-mamão, o lugar ocupado pelas professoras como agentes na intermediação de saberes e conteúdos culturais, ocasiões em que se perguntam sobre a presença desse elemento na educação física e sobre as diferentes formas de tratar pedagogicamente essa manifestação da cultura local. Isso pode ser observado na fala da professora B1, em entrevista:

Como é que as crianças menores brincam de boi se a brincadeira é uma brincadeira eminentemente adulta e de homens? (...) Como se constrói um boi para brincar com as crianças que não se limitasse à execução do boi? (...) No sentido de compreender como é que a criança brinca de boi-de-mamão. (...) Como ela está colocada e também inscrita na comunidade? (...) Como se brinca de boi na creche? Porque eu tinha a minha imagem. (...) Eu brinquei muito de boi-de-Mamão quando eu era menina. (...) O que faz parte da expressão do boi é que o boi não é de ninguém. Ele traz essa possibilidade. (...) Puxar da memória das pessoas, das professoras da instituição; tinha isso no foco.

Nesses períodos, as professoras de Educação Física também aparecem como coparticipes das e nas brincadeiras estruturadas pelas crianças, representando papéis de personagens por elas delimitados ou participando de suas brincadeiras.

Outra questão que aparece nas ações das professoras de Educação Física diz respeito ao lugar que ocupam como mediadoras de conflitos, que parte da observação dos trajetos e das relações que os pequenos estabelecem com os pares, quando ocorrem brigas, insultos, disputas por materiais, recusas em aceitar a participação de determinadas crianças nas brincadeiras, entre outros aspectos. Nesses momentos, as professoras procuram conversar com os pequenos na busca por consensos; estabelecem acordos e também censuram ou repreendem aqueles que manifestam gestos de violência e agressividade.

Por outro lado, procuram estimular brincadeiras conjuntas, a negociação de acordos para o uso dos materiais entre as próprias crianças e orientam diferentes maneiras de ocupar os espaços quando turmas de diferentes faixas etárias se fazem presentes num mesmo ambiente.

Além disso, as professoras de Educação Física cumprem ainda a função de zeladoras na higienização dos corpos e dos espaços no âmbito do controle da limpeza, da segurança e da proteção dos pequenos, ocasiões em que se põem a limpar narizes, trocar fraldas, distribuir água e acompanhar a higiene das crianças, mas também em limpar os materiais utilizados e os ambientes, mantendo a salubridade e a assepsia dos espaços pelos quais os pequenos circulam.

Durante as aulas de Educação Física, os(as) demais profissionais que atuam na instituição figuram como auxiliares na organização dos espaços, como personagens e cantores nas atividades que envolvem o boi-de-mamão e como participantes das brincadeiras estabelecidas pelas crianças. Além disso, dedicam-se aos cuidados relativos à higiene dos pequenos, mediação de conflitos e limpeza do ambiente. Em alguns casos não participam das aulas, ocasião em que frequentam grupos de estudo, atendem pais ou se envolvem com outras tarefas, como a contação de histórias em outras turmas, ou permanecem em sala, com crianças que ainda dormem ou terminam seus lanches.

Apontamentos finais

Ao findar a investigação destacamos três pilares que, em nosso ver, parecem sustentar as práticas pedagógicas em Educação Física da e na Educação Infantil no âmbito das instituições pesquisadas: 1) articulação dos seus projetos pedagógicos com a área da Educação Física; 2) o lugar ocupado ou a visibilidade dada à Educação Física nas e pelas instituições; 3) a identidade e o desenvolvimento profissional.

A articulação dos projetos pedagógicos com a área da Educação Física aparece implicada por dois movimentos que se fazem presentes nas instituições pesquisadas. De um lado, pode-se observar a presença de um entendimento comum a respeito dos princípios e propósitos da Educação Infantil que orientam o trabalho nesses ambientes educacionais. Há consenso a respeito da visão que se tem sobre a infância – desprendida de fundamentos ancorados em perspectivas desenvolvimentistas –, e que

se apoia num olhar dirigido às crianças em sua radicação histórico-social. Ao lado disso há uma intencionalidade que se direciona à valorização e ao respeito pelos direitos das crianças, sobretudo à brincadeira e à expressão das múltiplas linguagens infantis. Essa conformidade permite, por outro lado, a estruturação de projetos coletivos de trabalho concebidos como propostas da instituição e não apenas de uma turma ou da área da Educação Física. Esses projetos coletivos, tais como o Boi-de-mamão, Dia da integração, e Saídas e passeios são debatidos conjuntamente em reuniões pedagógicas, encaminhados pelas professoras de Educação Física, e contam com a participação e responsabilidade de todos os profissionais que atuam naquelas instituições. Nessa direção, vale lembrar as palavras de Nóvoa (1997) ao ressaltar que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, tampouco estes podem mudar, caso não haja uma transformação das instituições em que trabalham.

Essa transformação das instituições compreende, no caso do NEI e das creches pesquisadas, uma reformulação no âmbito das suas rotinas, dos seus tempos e espaços, das hierarquias, da estruturação dos grupos que não permanecem atrelados a uma proposta específica de trabalho da turma, de uma única professora, em uma sala ou ambiente exclusivo. Embora haja uma organização que estrutura a disposição das crianças em grupos de faixa-etária, uma sala e uma professora como referência, há infintos momentos em que as crianças ocupam outras salas que não aquelas que lhes são destinadas, quando as turmas se misturam e primos, irmãos, vizinhos de diferentes idades se encontram, sobretudo nas aulas de Educação Física.

Essas formas diferenciadas de configuração ocorrem, em grande medida, nos dias em que as professoras de Educação Física estão presentes nas instituições. Não são momentos desvinculados das identidades e do desenvolvimento profissional dos diversos atores que trabalham nas instituições, que problematizam e discutem as rotinas, as suas propostas e os seus registros de trabalho, e realizam estudos relacionados à infância e sua educação.

Especificamente no que diz respeito às professoras de Educação Física, percebe-se um investimento no estabelecimento de um diálogo com a Pedagogia e com os debates no interior do próprio campo da Educação Física. Além disso, há um intenso empenho em organizar e manter encontros de formação que pode ser observado, por exemplo, na estruturação de um Grupo de Estudos Independente de Educação Física da Rede

que se organiza em encontros quinzenais e que estruturou, juntamente com o Departamento de Educação Infantil do município, um projeto²⁸ de formação continuada com o objetivo de debater e aprofundar temas sobre a Educação Física na Educação Infantil Municipal de Florianópolis.

Ainda com relação às professoras de Educação Física, observa-se que em seu percurso profissional há um movimento de busca, de renovação, de registro, de reflexão, tanto a respeito das suas práticas, quanto sobre o lugar ocupado pela Educação Física e suas especificidades no contexto da Educação Infantil. Esse movimento também permite a ocorrência de mudanças no âmbito da intervenção, da elaboração e reelaboração dos planejamentos que se colocam como expressão de um projeto político pedagógico, como possibilidade de construção e problematização de experiências educacionais, como tensão entre teoria e prática e como um objeto sempre aberto à revisitação. Nesse sentido, as professoras aparecem como produtoras das suas práticas e não como meras reproduzidas de receituários disponíveis em cartilhas e manuais destinados à Educação Física.

Sem deixar de tomar em consideração a fatuidade dos três pilares acima referidos, que oferecem condições objetivas para o desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho demarcado pelas contribuições da Educação Física, há pontos que permanecem, para nós, em aberto e que nos convidam a deixar algumas interrogações. A primeira delas, mais específica, diz respeito ao estatuto da educação física como mediadora de um conhecimento que, em muitos momentos, se vê secundarizado em função da primazia dada às formas de organização do tempo e do espaço, e da prerrogativa que se coloca em torno dos direitos das crianças, sobretudo no que se refere ao brincar e ao movimentar-se por espaços amplos e seguros. Nesse contexto, fica novamente a pergunta pela necessidade de aproximação das crianças às diferentes produções da cultura corporal e aos materiais que contam sua his-

²⁸ Sob o tema “A Educação Física na Educação Infantil: temas em debate”, e com a coordenação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (MEN/CED/UFSC) foram organizados, entre setembro e novembro de 2009, cinco encontros, para além daqueles quinzenais efetivados pelo Grupo Independente, onde foram abordados os seguintes temas: Introdução geral aos debates sobre Educação Física na Educação Infantil; Há lugar para “conteúdos” na Educação Física de 0 a 6 anos?; Educação do corpo, educação do movimento na infância institucionalizada; Sobre a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil: o lugar social da Educação Física nas Creches e NEIs; Observação e sistematização de práticas da infância institucionalizada: instrumentos, métodos, registros e relatos.

tória, tais como os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, de modo a reconhecê-los, vivenciá-los e recriá-los. Esses elementos se encontram presentes em nossa sociedade e, se os ambientes educacionais se eximem de deparar os pequenos com essas produções, então se fica à mercê de outras pedagogias que contribuem na educação dos gestos, dos movimentos e dos sentidos, na naturalização de formas específicas de se relacionar com as práticas corporais, enfim, na produção de identidades e subjetividades.

Nessa direção, vale lembrar Arendt (2002b), ao considerar a cultura como *cuidado* frente a todos os monumentos do passado e, ao mesmo tempo, como aparte da obra humana, e como algo mais permanente que nós mesmos. Trata-se de um modo de relacionamento dos indivíduos com as coisas do mundo e que fazem viver a memória, compondo uma experiência que se alarga, amplia-se e deixa a história aberta, favorecendo o confronto com os próprios saberes, com as práticas que ocorrem no interior dos ambientes educacionais e fora deles, com as imagens que veiculam diariamente nos meios de comunicação, com as formas de se relacionar com o patrimônio cultural.

Outro ponto a destacar diz respeito ao encontro dos projetos das instituições com a área de Educação Física por meio da noção de *direitos*, que, embora venha contribuindo na ampliação da oferta de acesso à Educação Infantil, na reformulação de regras de atendimento e oportunizando maior visibilidade à infância em contextos educativos, também reafirma a aliança entre saúde e educação, primando pela higiene, pela vida ativa, pela supressão das necessidades básicas do organismo, pela diversão, tomando o corpo como “lugar de felicidade”, convertendo a educação em administração do processo vital da espécie, reduzindo a infância à vida natural e celebrando a norma como “um direito”.

Neste contexto, que privilegia a noção de *direitos*, torna-se possível governar não apenas os indivíduos, mas o conjunto de viventes constituídos em população: controlar, *medicalizar*, favorecer a saúde orgânica, aspectos que, nos termos de Arendt (2002b), não encerra outro desígnio senão a reprodução da vida biológica. Deste modo, a educação aparece ancorada em princípios antipolíticos, na medida em que se ocupa de produzir sujeitos capazes de gerir seu próprio corpo, adstritos à satisfação das suas necessidades e de interesses privados.

Assim, parece importante que o próprio entendimento de Educação Infantil e de Educação Física da e na Educação Infantil, pautado na noção de *direitos*, também venha a ser interrogado.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.
- Agostinho, K. (2003). *O espaço da creche: que lugar é este* (Tese Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Antônio, C. (Org.). (1996). A educação física na educação infantil: a relação teoria x prática no grupo de estudo. Em *Diretrizes curriculares para educação física no ensino fundamental e na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis* (pp. 67-93). Florianópolis: [s.n.].
- Arendt, H. (2002a). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, H. (2002b). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Benjamin, W. (1993). *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2000). *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação*. Brasília: MEC, SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006a). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006b). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2009). *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.

- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19(48), 69-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>
- Bracht, V. (2003). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Rio Grande do Sul: Unijuí. (Coleção Educação Física).
- Bodnar, R. T. M. (2006). *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil* (Tese Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Cesar, M. R. de A. e Duarte, A. (2009). Governo dos corpos e a escola contemporânea: pedagogia do fitness. *Educação e Realidade*, 34(2), 119-134. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8264/5534>
- Coll Delgado, A.C. e Muller F. (2006). Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 15-24. Recuperado de <http://curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>
- Costa, J. F. (1999). *Da Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lei nº 8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasil (2006). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- Machado, T., Bracht, V., Moraes, C. E. A., Almeida, F. Q. de e Silva, M. Alves da. (2009). *As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar*. Em Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador, Bahia, Brasil.
- Martins, F. D. e Fensterseifer, P. E. (2009). Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses. *Efdeportes*, 13(128). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd128/educacao-fisica-escolar-como-componente-curricular.htm>
- Nascimento, B. D., Vasconcelos, V. C. P. y Gonçalves, M. C. (2009). *Esporte, Educação Física e Educação Infantil: estabelecendo novos diálogos*. *Cadernos de Formação RBCE*, 1, 57-70.

- Neira, M. G. (2007). *Educação Física, currículo e cultura: articulando saberes e práticas*. Em III Congresso Norte-paranaense de Educação Física escolar. Londrina, Brasil: Centro de Educação Física e Esporte da UEL.
- Nóvoa, A. (Org). (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Núcleo de Educação Infantil. (2007). *Projeto Político-Pedagógico*. Florianópolis: Mimeo.
- Ostetto, L. E. (2000). *Educação infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Poulain, J. e Proença, R. P. (2003). Da C. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. *Revista Nutrição*, 16(3), 245-256. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rn/v16n3/a02v16n3.pdf>
- Pandolfi, F., Medeiros, F., Guerra, P. e Silva, S. (2007). Memórias da Prática Pedagógica e sua Relação com a Formação Continuada. *Motrivivência*, 29. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11244/10743>
- Prefeitura Municipal de Florianópolis. (2008). *Tiro de meta – Segundo tempo*. Relatório Secretaria Municipal de Educação 2005/2008.
- Richter, A. C. e Vaz, A. F. (2005). Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26(3). Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/161/170>
- Richter, A. C., Vieira, C. L. N., Gonçalves, G. C. e Boaventura, P. L.B. (2008). Questões de gênero na pequena infância institucionalizada: um estudo em práticas de Educação Física. Em *Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: corpo, violência e poder* (pp. 1-7). Florianópolis, Brasil: Mulheres.
- Richter, A. C., Vieira, C. L., Gonçalves, G. C. e Gonçalves, M. C. (2009). Dos tempos e dos espaços da Educação Física na Educação Infantil. Em *Actas 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. FaHCE.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC.

- Rocha, E. A. C. (2008). *30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa UFSC / CED / NUPEIN*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC.
- Sayão, D. T. (1996). *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado* (Tese Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Sayão, D. T. (1999). Disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. Em D. T Sayão, Mota e O. Miranda (Orgs.), *Educação infantil em debate* (pp. 43-59). Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
- Sayão, D. T. (2002). Infância, Prática de Ensino em Educação Física e Educação Infantil. Em Vaz, Pinto e Sayão (Orgs.), *Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física* (pp. 45-64). Florianópolis: EDUFSC/INEP.
- Sayão, D. T. (2004a). *O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na Educação Infantil*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação.
- Sayão, D. T. (2004b). *Infância, educação física e Educação Infantil*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação.
- Soares, C. L. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Tristão, A. D. e Vaz, A. F. (2014). Sobre a Formação de Professores de Educação Física que Atuam com Crianças Pequenas: relato de uma experiência. *Políticas Educativas*, 7(2), 20-36.
- Taborda de Oliveira, M., Oliveira, L. e Vaz A. F. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, 11(3), 303-318. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4344/4977>
- Vago, T. M. (2009). Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e Juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, 1, 25-42. Recuperado de <http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/cadernos/article/view/930/540>
- Vaz, A. F., Pinto, F. M. e Sayão, D. T. (2002). *Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis: EDUFSC/INEP.

Vaz, A. F., Richter, A. C., Gonçalves, G. C., Gonçalves, M. C. e Vieira, C. L. N. (2009). Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. *Inter-ação*, 34(1), 152-163. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6569/4821>

PARTE III

Brasil, UFPR

Coordinadores

Dr. Marcus Taborda de Oliveira (UFPR)

Investigadores

Brasil – UFPR

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação Infantil – 4 e 5 anos

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

Educação Especial: Classe Especial e Sala de Recursos

Educação de Jovens e Adultos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre as fontes: observações, documentos e histórias de vida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre os documentos escritos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rolândia

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

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

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

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

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

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

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

A Educação Física no PPP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma mesma professora, duas experiências distintas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modo de conclusão

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

A guisa de posfácio – uma nota

Alexandre Fernandez Vaz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Florianópolis, 2011; Berlim, 2016.

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



Cuerpo, Educación y Sociedad, 2

ISBN 978-950-34-1697-6

