

TENSIONANDO AS “BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS”: CRÍTICAS E ALTERNATIVA

TENSIONING THE “BEST PRACTICES”: CRITICAL AND ALTERNATIVE

Gilson Santos Rodrigues 1
Marco Antonio Coelho Bortoleto 2

Resumo: Neste ensaio teórico analisamos que as “boas práticas” vem ganhando evidência no campo da Educação Física. Visando compreender a construção desse conceito e as possíveis consequências de seu uso, o problematizamos mediante reflexão hermenêutica expressa num ensaio narrativo. Realizamos leituras interpretativas e o confronto de fontes bibliográficas. Observamos sua origem em áreas técnicas e administrativas que, posteriormente, derivaram em estudos sobre “melhores práticas” e “benchmarking”, revelando limitações teóricas e empíricas que sugerem atenção. Não obstante, identificamos o mérito de articular pesquisa científica e campo de intervenção. Na área educacional seu uso pode representar “sedutora armadilha”, conduzindo a princípios que balizam a mercantilização da Educação. Alternativamente, evocamos o conceito de “experiência compartilhada” como possibilidade para o estudo da docência fundamentada no “saber da experiência” de Outros. Sumariamente, convidamos educadores/as a repensar a troca de experiências como oportunidade para uma educação de qualidade e como resistência à perspectiva neoliberal da educação.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Inovação Pedagógica. Práticas Pedagógicas. Experiência Docente.

Abstract: In this essay, we analyse that “best practices” has excelled in Physical Education field. In order to understand this concept construction and its possible consequences, we questioned it through a Hermeneutic reflection presented through a narrative essay. Interpretative readings and a bibliographic confrontation were carried out. We observed its origin in technical and business administration area which, posteriorly, derived studies on “best practices” and “benchmarking”, revealing theoretical and empirical limitations that should be review carefully. Nevertheless, we have identified the merit this research to articulating scientific research and the field of intervention. The educational use of this term may represent a “seductive trap”, carrying to the principles that guide the commodification of education. Alternatively, we propose the concept of “shared experience” as a possibility for study the teaching based on the “wisdom of experience” of Others. Summarily, we invite educators to rethink the experiences exchange as an opportunity to promote quality in education and to resist the power of neoliberal perspective for education.

Keywords: School Physical Education. Pedagogical Innovation. Pedagogical Practices. Teacher Experience.

-
- 1 Doutorando em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381606413420083>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1472-2480>. E-mail: gjo.sts.rodrigues@hotmail.com
 - 2 Prof. Livre Docente (Professor Associado) na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8517706988302686>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4455-6732>. E-mail: bortoleto@fef.unicamp.br

Introdução

O discurso da inovação pedagógica, frequentemente concatenado ao da tecnologia (em especial, às tecnologias da informação), está cada vez mais presente ora nos discursos acadêmico-científicos ora no trabalho docente (FARIA; BRACHT; MACHADO, 2012). Para Silva e Bracht (2012), a ideia de inovação não é um fenômeno recente, isolado numa área específica (Educação, por exemplo) e, muito menos, uniforme em suas concepções e fundamentos. Em todo caso, é neste contexto que emergem projetos que têm como eixo de articulação a busca por “boas práticas em Educação” e/ou “ações inovadoras” empreendidas na escola (MARTINS; CALDERÓN, 2015). De fato, diferentes instituições (governos estaduais, municipais, escolas privadas, entidades científicas etc.) têm aderido a esse discurso buscando, ao que parece, um alinhamento com uma tendência que também invade o campo da Educação Física e extrapola o contexto nacional (SEE/MG, 2010; CREF3/SC, 2018). Em linhas gerais, é sobre o significado e as implicações das “boas práticas educativas” na Educação Física que tratamos neste estudo.

De origem na área administrativa, ideamos que as “boas práticas” é uma adaptação do termo em inglês “*best practices*” (literalmente “melhores práticas”). As “boas” ou “melhores” práticas não é uma exclusividade da área educacional. De fato, a sobredita expressão se faz presente também em documentos produzidos em áreas artísticas (FEDEC, 2011), esportivas (CAMILO JR. et al 2019) e, também, acadêmico-científicas (FAPESP, 2014; VOLPATO, 2017). Todavia, é quando passa a figurar de modo abrupto na área da Educação e, *a posteriori*, na Educação Física, que as “boas práticas” começa a balizar diferentes estudos nesse campo (ESTANQUEIRO, 2010; SEE/MG, 2010; BRASIL, 2017).

À vista disso, estamos convictos que a Educação Física escolar não deve se furtar a esse debate, como também argumenta Almeida (2017). Neste sentido, é fundamental delinear o fenômeno das “boas práticas” no seu campo de origem e, em seguida, na área da Educação. Sendo assim, depreendemos, *a priori*, que as “boas práticas” emergem em estudos com proposições e procedimentos visando a maior eficiência e produtividade (BOGAN; ENGLISH, 1996). Isto significa que as “boas práticas” são reconhecidas como processos, ações e estratégias inovadoras, econômicas, rápidas e, sobretudo, rentáveis que podem produzir melhores desempenhos e vantagens.

Na transposição para a área da Educação Física, o debate sobre a inovação e, conseqüentemente, sobre as “boas práticas educativas” foram atreladas ao trabalho docente. De fato, “[...] a inovação na Educação Física escolar esteve no foco de outro grupo de investigadores [...] que procuraram, entre 2007 e 2011, caracterizar o que chamaram de ‘boas práticas’ no ensino da disciplina” (ALMEIDA, 2017, p.10). Deste modo, um conjunto de estudiosos brasileiros, argentinos e colombianos foram responsáveis por avultar esta temática no âmbito das pesquisas em Educação Física escolar.

Como observou Almeida (2017), estrategicamente não houve, *a priori*, a definição clarividente e rígida do que seria uma “boa prática”. Embasado em autores distintos e em contextos escolares variados, autores como Richter (2011), Berthier e Chaves Jr. (2012) e Chaves Jr., Meurer e Taborda de Oliveira (2014), entre outros, passaram a identificar procedimentos e atitudes que podem ser descritas, na visão desses estudiosos, como “boas práticas educativas”. Sendo assim, ideamos que não obstante à recusa numa definição apriorística, critérios de “boas práticas educativas” na Educação Física escolar foram sendo engendrados e descritos em diferentes pesquisas recentes.

Num exercício de síntese, Almeida (2017) aponta como “boas práticas” na Educação Física escolar: i) a problematização de um ensino tradicional, ii) propostas opostas à visão de disciplina de “segunda classe” (compensatória ou recreativa), iii) integração ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, iv) diálogo com os demais docentes das unidades de ensino e, v) proposições que desenvolvam uma perspectiva crítica na área. Ademais, Silva (2013) ainda menciona o afastamento da prática de desinvestimento pedagógico, caracterizada por Machado et al (2010), como critério de definição de “boas práticas” na Educação Física escolar.

Conseqüentemente, os sobreditos critérios ou atributos de “boas práticas” foram construindo um discurso de inovação ou, para alguns, de renovação na área da Educação Física que estava numa espécie de limbo ou, como definiu González e Fensterseifer (2009; 2010) “entre o não mais e o ainda não”. Entretanto, parece-nos que apesar dos empreendimentos realizados há um

equivoco velado, uma armadilha escondida, na ideia das “boas práticas”. À vista disso, em nosso atual papel de professores/pesquisadores da Educação Física nos inspiramos na dúvida metódica formulada por Descartes (2016) há séculos, e encetamos uma dúvida na sobredita noção. Enfim, nosso intuito é contribuir com este incipiente e efervescente debate oferecendo nosso particular ponto de vista em relação às “boas práticas” na Educação Física.

Dito isso, o objetivo do presente ensaio teórico é problematizar a noção e ideia de “boas práticas” na Educação e Educação Física. De modo mais específico, nosso intuito é retomar o campo de origem e o significado da supracitada noção e ideia, discutir o processo de transposição desse conceito para a Educação Física e, por fim, apresentar a particular forma como lidamos com esta perspectiva em nossos estudos. Este estudo se justifica por apresentar uma reflexão que pode aventar outra perspectiva de debate num campo de pesquisas recente, todavia frutífero e que vem oferecendo importantes contribuições para a Educação Física escolar.

Metodologia

Metodologicamente encaramos a problemática supracitada embasando-nos na Hermenêutica como paradigma teórico-metodológico (FLICK; KARDORFF; STEINKE, 2004). Ademais, dispomos de um aporte teórico da pesquisa bibliográfica (GIL, 2010; ALBARELLO et al., 2011) para delinear uma revisão narrativa de literatura visando ter uma amostra da produção de trabalhos que têm como escopo as “boas práticas”. O intuito, portanto, foi realizar uma atualização do conhecimento a respeito do tema e analisá-lo criticamente à luz da fortuna Hermenêutica (GHEDIN; FRANCO, 2008).

As fontes foram estudos (artigos, livros, resumos etc.) disponíveis na literatura educacional sobre as “boas práticas”, “boas práticas educativas”, “*benchmarking*” e “*best practices*”. Em termos procedimentais, realizamos leituras buscando interpretar os significados das palavras situando-as no seu contexto de emergência, destacamos em anotações textuais as principais ideias atinentes à problemática de investigação, confrontamos as anotações com o texto numa releitura das fontes, reescrevemos as anotações numa linguagem objetiva, produzimos resumos embasados nos pontos de convergência e divergência das ideias contidas nas anotações e, por fim, relemos as fontes buscando confrontá-las com as ideias apresentadas nos resumos. Os resumos produzidos constituem núcleos de sentido, a saber: “campo e significados originários”, “críticas iniciais”, “transposição para a área educacional” e “potências e limites”¹.

Vale citar que adicionamos às análises nossas experiências como professores-pesquisadores dos saberes docentes na Educação Física escolar. Como argumenta Abrahão et al (2014), somos sujeitos “contaminados” com o tema de investigação, haja vista estamos no entremeio entre a pesquisa e à docência, com um pé no pensamento científico e outro no “chão da quadra”, ou seja, nas aulas de Educação Física escolar. À vista disso, os núcleos de sentidos são respostas particulares que não permitem uma generalização geral do conhecimento produzido. Sendo assim, a generalização formal lograda neste estudo refere-se a conjunto de “[...] proposições gerais advindas de proposições particulares que se complementam num intrincado elo de referências e interpretações” (GARNICA, 1997, p.117).

Os núcleos de sentido são os resultados da análise Hermenêutica das fontes e são apresentados na forma de texto. O primeiro deles é campo de origem, bem como os significados das “boas práticas”. Sequencialmente, são problematizadas as “boas práticas” no próprio campo de origem (Administração) e, em seguida, na área educacional. Subsequentemente, é tratado da transposição das “boas práticas” para a área educacional e uma análise crítica dessa transposição. Por fim, realizamos um exercício propositivo tentando romper com uma perspectiva empresarial engranzada na noção de “boas práticas educativas” e alavancando em seu lugar a “experiência compartilhada” como arcabouço para a reflexão sobre nossa própria docência tendo como ponto de partida a vivência, sabedoria e o “saber das experiências” docentes.

1 Os próximos quatro capítulos é a transcrição dos resumos ou núcleos de sentido das análises.

Compreendendo as “boas práticas”: campo e significados iniciais

Visto que as limitações humanas são um fato real, é de *bom senso* levar em conta as experiências de outros [...]. Estudando sistematicamente os melhores procedimentos empresariais, táticas operacionais e estratégias vencedoras dos outros, uma pessoa, equipe ou organização pode acelerar seu próprio progresso e melhoria (BOGAN; ENGLISH, 1996, p.1, grifos do autor).

Como mencionado anteriormente, a ideia das “boas práticas” origina-se das áreas técnicas (ou de tecnologia) e administrativas. Porém, mesmo nestas áreas há várias divergências sobre a concepção das “boas práticas”. Veselý (2011) afirma que uma primeira problemática é a variedade terminológica. Com efeito, na revisão de literatura constatamos certa indefinição terminológica. Neste sentido, é possível encontrarmos termos tais como, por exemplo, “*best practices*” (“melhores práticas”), “*good practices*” (“boas práticas”) e “*smart practices*” (“práticas inteligentes”). Todos eles com uma conotação semelhante às “boas práticas educativas” à brasileira.

Na discussão sobre a melhor terminologia a ser utilizada nas “pesquisas pelas melhores práticas” (*best practices research – BPR*), Bardach (2004) afirma que muitos trabalhos direcionam à replicação de um exemplar (“*smart practice*”) em vez de direcionar à adaptação ou inspiração para novas práticas. Neste sentido, assinala o autor, o termo “*best practices*” (“melhores práticas”) é enganoso, pois raramente é sabido se o exemplar é o melhor. Ademais, complementa Veselý (2011), a “melhor prática” vai depender do contexto a qual será adaptado, pois a mesma pode não ser a melhor para determinado grupo, num certo contexto e sob certas circunstâncias. Posto isso, Bardach (2004) defende que a terminologia mais adequada seria “*smart practices research*”, literalmente traduzida como “busca pelas práticas inteligentes”.

Outro indicativo de sua origem é apontado por Bogan e English (1996). Para estes autores, as “boas práticas” estão vinculadas a um processo ou método administrativo denominado de *benchmarking*. Antes, porém, o *benchmarking* tinha como referência o substantivo *benchmark* (literalmente, “ponto de referência”) de uso na área da Agrimensura (área responsável, entre outras coisas, pela mensuração de terras). Em linhas gerais, o *benchmark*, era um termo estritamente técnico usado por agrimensores (profissional habilitado para medição de terras, campos e área rurais) antes de ser ressignificado na área administrativa.

A partir desta origem, o termo *benchmarking* foi incorporado ao campo empresarial, em meados da década de 1970, e assume outra conotação, como indicam Bogan e English (1996). Neste novo campo, o *benchmarking* passou a ser ideado como um processo administrativo. Tal processo tem como referente diversas ferramentas estratégicas de medidas de desempenho dentro das empresas. Desta maneira, o *benchmarking* passou a conotar um processo metodológico de busca contínua pelas melhores práticas empresariais.

Para Bogan e English (1996, p.1).

O benchmarking [...] é simplesmente o método sistemático de procurar os melhores processos, as ideias inovadoras e os procedimentos de operação mais eficazes que conduzam a um desempenho superior [...]. Não há nenhum departamento ou empresa que possa monopolizar *todas* as boas ideias do mercado.

Ojala e Vartiainen (2008) afirmam que o *benchmarking*, na Administração, pode ser definido de diversas maneiras. Para esses autores, a melhor definição ou, ao menos, aquela com maior praticidade, é aquele que a entende como ferramenta de avaliação e desenvolvimento num determinado segmento. Assim, *benchmarking* consiste em “[...] a tool that provides the means for analyzing and sharing information related to organizations acting in the same field” (OJALA; VARTIAINEN, 2008, p.1194). Para Veselý (2011), o *benchmarking* como processo metodológico na área administrativa, tem o mérito de aproximar a área da investigação ao campo de intervenção ou, dito em outros termos, concatenar a teoria com a prática.

Possivelmente, essa articulação das ideias com a ação/intervenção seja o atributo mais significativo nas “*best practices*”, “*good practices*”, “*smart practices*” ou *benchmarking*. Neste sentido, a área da Educação que, muitas vezes, peca pelo excesso de discurso científico-educacional e culmina incidindo numa pobreza de experiências pedagógicas (NÓVOA, 1999), pode ter encontrado nesses processos uma alternativa teórico-procedimental. Em síntese, é na articulação teoria-prática que se arquiteta as “boas práticas educativas” - entendendo-as como um fenômeno derivado das “*best practices research*” ou “*benchmarking*” - e onde se fundamenta a simpatia da área da Educação e da Educação Física com esta perspectiva.

Esta mesma lacuna entre o campo de investigação e o denominado “chão da quadra” é observada na Educação Física escolar, citam González e Fensterseifer (2009; 2010). No entanto, há na ideia de “boas práticas” e no processo de “pesquisa pelas boas práticas” (“*benchmarking*”) incongruências, inconsistências e implicações que, ao nosso olhar, devem, acertadamente, ser problematizadas.

Tensionando a “pesquisa pelas boas (melhores) práticas” e/ou “*benchmarking*”

Bogan e English (1996), McClenney (2006) e Ojala e Vartiainen (2008), indicam que tanto a “pesquisa pelas boas práticas (ou melhores) práticas” quanto o *benchmarking* são marcados por problemas na fundamentação teórica e, também, na obtenção de resultados empíricos. Entre as fragilidades teóricas apontadas pelos autores, estão a obscuridade teórica, a dispersão conceitual (citada anteriormente) e a ausência de fidedignidade dos resultados. Neste sentido, os estudos mostram que a fundamentação que sustenta a “pesquisa pelas boas práticas” é a própria empiria.

De modo a exemplificar isso, Bogan e English (1996) destacam que Henry Ford idealizou a linha de montagem – processo industrial que, certamente, revolucionou o processo de produção, sobretudo, de automóveis - numa visita a um frigorífico. Nota-se que é a necessidade de melhorias na produção o que justifica o investimento na “pesquisa por boas práticas”. Nem todas as “boas ideias”, destacam Bogan e English (1996), têm patentes, logo, cada empresa deve investigar as “boas ideias” de seus concorrentes ou mesmo de outros segmentos de mercado e adaptá-las para si. Nesse sentido, o *benchmarking* pode ser entendido como “roubo de boas ideias” de modo a manter a vitalidade empresarial ou superar a concorrência e se manter na busca pelo sucesso econômico-administrativo. É por isso que muitas empresas são reticentes em abrir suas portas ao público, pois há o risco de ser espoliada pelos concorrentes de um mercado cada vez mais competitivo.

Quanto à metodologia da “pesquisa pelas boas práticas” observamos uma certa obscuridade teórico-metodológica. Segundo Veselý (2011), a “pesquisa pelas boas práticas” pode ser entendida como o modo das organizações identificar, comunicar e facilitar a transferência de práticas de trabalho bem-sucedidas para outros ambientes. Porém, tais pesquisas tendem a ser selecionadas sem nenhuma base teórica ou justificativas objetivas. Além disso, a literatura sobre o tema é confusa, incoerente quanto às terminologias, fragmentada e em muitos casos inconsistentes. Assim, ainda não há consenso nem clareza na literatura sobre como uma pesquisa nesta perspectiva deveria ser conduzida.

Consonante ao exposto, Veselý (2011) ainda aponta o problema das definições do processo de “pesquisa pelas boas práticas”. Segundo o autor elas, as definições, podem enfatizar a funcionalidade, o processo, a inventividade ou até mesmo a capacidade de transformação. Deste modo, os estudos nesta perspectiva tendem a não apresentar um objeto de estudo bem definido, fato que *a posteriori* é uma dificuldade para a articulação entre a pesquisa teórica e resultados empíricos.

Visando listar as críticas e/ou limitações de ordem teórico-científica, mas também de ordem empírica (de intervenção), Veselý (2011) aponta um conjunto de críticas à “pesquisa pelas boas (melhores) práticas”.

O quadro 1 apresenta as críticas à “pesquisa pelas boas práticas”:

Quadro 1. Críticas à pesquisa teórica e práticas na “pesquisa pelas boas práticas”

CRÍTICAS/LIMITAÇÕES QUANTO À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA “PESQUISA PELAS BOAS PRÁTICAS”	CRÍTICAS/LIMITAÇÕES NA ADOÇÃO OU ADAPTAÇÃO DA “MELHOR PRÁTICA”
Lacuna teórica por trás das abordagens de pesquisa;	Uso inadequado das experiências de “boas práticas” acumuladas;
Falta de validade interna e baixo nível de validade externa das “pesquisas pelas boas práticas”;	Ausência de provas que uma “melhor prática” (ou boa prática) foi transferida de outro contexto;
Ausência de criticidade e rigor nas análises realizadas pelos autores;	Desprezo, nas análises empreendidas pela “busca pelas melhores práticas”, do aprendizado que propiciam as “más ou piores práticas” (“ <i>bad practices</i> ”);
Hibridização da pesquisa por falta de um paradigma teórico de base;	Limites da abordagem científica, pois nem sempre “a melhor prática” é a solução mais adequada para um caso específico;
	Restrição local, pois as soluções fornecidas pela “busca pelas melhores práticas” tendem a ser pontuais em vez de promover resoluções sistêmicas;
	Aumento da competitividade entre organizações (principalmente privadas), pois uma abordagem inovadora que possa representar uma vantagem competitiva tende a não ser revelada aos concorrentes.

Fonte: Adaptado de Veselý (2011).

Contraditoriamente, apesar de tantas fragilidades teóricas e empíricas em seu campo de origem (Administração), o *benchmarking* (BOGAN; ENGLISH, 1996; McCLENNEY, 2006; OJALA; VARTIAINEN, 2008), a “pesquisa pelas boas (ou melhores) práticas” (BARDACH, 2004; VESELÝ, 2011) obteve um reconhecimento cada vez maior na literatura. A transposição para a área da Educação e, logo após, para a Educação Física (ALMEIDA, 2017) é um indício desse reconhecimento. Para Veselý (2011), esta popularidade se justifica pelos seguintes atributos:

- Capacidade de retomar um pensamento orientado para o aprendizado constante;
- Capacidade de proporcionar um retorno (*feedback*) e reflexão daquilo que funciona, porque funciona e, igualmente, aquilo que não funciona num determinado trabalho;
- Mérito de relativizar a dicotomia teoria-prática promovendo uma maior interação entre esses campos teóricos;
- E, habilidade de concatenar o “mundo” orientado à pesquisa ao mundo orientado à intervenção, isto é, da aplicação prática.

De nosso ponto de vista, estes atributos também mobilizam tanto a área da Educação quanto a da Educação Física. Neste sentido, Bardach (2004) cita a que a ideia da “extrapolação de problemas” é o elemento fundamental da “pesquisa pelas boas práticas”. Em linhas gerais, a “extrapolação de problemas” consiste em, a partir da experiência de outros, estimar as possibilidades de um determinado processo ser bem-sucedido ou não, inclusive em outros contextos. Em outros termos, a pesquisa pelas ideias bem-sucedidas num determinado contexto podem ser um referencial de suma importância para a adaptação das mesmas ideias em nosso trabalho.

Em consonância, parece-nos que a questão que alicerça o *benchmarking* e a “pesquisa pelas boas práticas” é: como podemos aprender com a experiência de outros? De nosso ponto de vista, é evidente que tais perspectivas são uma tentativa de retomar o valor da experiência e sabedoria como fontes de conhecimento nos processos técnicos, administrativos e, *a posteriori*, pedagógicos. Em resumo, as “boas práticas educativas” adentraram na Educação e na Educação Física pelo fato de valorizar a experiência e o saber prático (empírico) como fontes de conhecimento e, ademais,

talvez seja uma tentativa de revitalização do interesse pela docência e, por conseguinte, de uma valorização do ensinar como um processo de natureza prático.

“Sedutora armadilha”: “boas práticas” e o risco de converter a escola numa “escola-empresa”

A “pesquisa pelas boas (ou melhores) práticas” e o *benchmarking* é, de nosso ponto de vista, um novo alento para o “saber da experiência”, tal-qualmente é destacado por Larrosa (2002; 2016). Entretanto, embora seja possível notar nestes processos um fundamento interessante parece-nos que a terminologia enceta uma “sedutora armadilha”. O risco contido nesta ideia consiste na conversão da escola numa “escola-empresa”, tendo como ponto de partida a adoção de uma terminologia da área administrativa no âmbito pedagógico. Desta maneira, as “boas práticas educativas” pode significar a tentativa de “mutação” da escola, como define Canário (2002; 2005), visando torná-la uma instituição pública regida sob os cânones da administração empresarial que, por sua vez, está sob o jugo do mercado econômico.

Como sugere Pierre Bourdieu (apud. BARROS FILHO, 2019), a escrita é ideologicamente marcada e, sendo assim, a questão que podemos aventar é: quais as implicações que a adoção da terminologia das “boas práticas” em nossa escrita pode engendrar para a Educação Física escolar?

Projetamos que a incorporação das “boas práticas educativas” em nossa escrita, consumando nossas ideias e proposições pode representar uma das “portas de entrada” para a mercantilização da Educação Física. Cássio e Castelli Jr. (2019) afirmam que a Educação, sobretudo as políticas-educacionais, já é ditada por ideias da administração empresarial. Segundo Leher, Vittoria e Motta (2017) este processo foi acelerado no início da década de 2010 constituindo projetos político-educacionais inteiramente dependentes da dinâmica do mercado econômico global. Sendo assim, adotarmos a terminologia “boas práticas educativas” é, deste ponto de vista, debutar uma associação com um projeto de conversão da escola em “escola-empresa”.

Canário (2002; 2005) argumenta que a escola não é (no sentido de um significado único, uniforme e constante), mas está sendo escola (significando que está em transformação constante). Por este viés, embasamo-nos em Chamboredon e Prévot (1986, p.44) e notamos a instituição escolar um local fértil para inculcação de utopias diversas “[...] quer se trate de formar bons cidadãos, consumidores esclarecidos, indivíduos liberados das pressões da sociedade de consumo, dos conformismos da moral burguesa ou dos complexos de uma educação severa.” Deste modo, a utopia, aqui denominada de “escola-empresa” representa um projeto idealizado que corre o sério risco de ser concretizado.

Entretanto, engendrar uma instituição escolar na lógica empresarial sob o jugo do mercado econômico é, para nós, romper com uma história que inclui, de modo profundo, a defesa pelo acesso à educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Um processo que não condiz com a lógica operante nos bastidores do conceito original de “boas práticas”. Nesta acepção, a constituição da “escola-empresa” deveria ser seriamente confrontada diante da utopia de Illich (1985). Dito em outros termos, sob o risco de uma “escola-empresa” não seria prudente aventar uma “Sociedade sem escolas”? Todavia, Canário (2002) nos lembra que a escola está em transformação, logo, outros projetos de escola também são possíveis e, deste modo, outras nomenclaturas, terminologias e conceitos podem ser desenvolvidas.

Destarte, evocamos, em oposição ao citado projeto de “escola-empresa” uma ruptura com a terminologia das “boas práticas educativas”. Para ocupar o seu lugar, retomamos os conceitos de experiência e sabedoria como ideias que podem coadunar com aquilo que Larrosa (2011; 2016) concebe como “saber da experiência”. Desta maneira, inspiramo-nos também em Walter Benjamin (2009), sobretudo, na sua teoria estética (BENJAMIN, 2012), e esboçamos uma noção que propõe um resgate do “saber da experiência” no trabalho docente. Diferente das “boas práticas”, estamos elaborando mecanismos que impeçam a apropriação empresarial dos “saberes docentes” como capital econômico. Esta foi a alternativa que encontramos para nos apropriarmos da ideia e, entretanto, nos precavermos de riscos imbricados na noção das “boas práticas educativas”, cuja origem se encontra na área administrativa.

Vivência, experiência e sabedoria: notas para a concreção da noção de “experiência compartilhada”

Decorrente das intenções supracitadas, investigamos no contexto da área pedagógica as “boas práticas em educação” (ESTANQUEIRO, 2010), “práticas e professores inovadores” (SILVA; BRACHT, 2012), “escolas inovadoras” (ABRAMOVAY, 2004) e a “inovação pedagógica” (FARIA et al 2010; FINO, 2016; ALMEIDA, 2017). Não obstante às proposições e debates interessantes que os estudos apresentam, muitos trabalhos carecem de reflexões e aprofundamentos em relação às experiências pedagógicas analisadas. Fundamentalmente, é preciso atentar-se para o fato de que tais concepções podem culminar, caso desconsidere a dimensão político-ideológica das proposições, por desapossar os professores/as de seus saberes e conhecimentos, conforme Nóvoa (1999). Caso isto ocorra, as “boas práticas” ou noções semelhantes podem promover a denegação do reconhecimento social da docência, conforme Faria et al (2010). Defende Nóvoa (1999) que é fulcral nos precavermos para que não apenas os investigadores fiquem conhecendo o que os professores/as sabem e trabalham, mas que, também, os docentes conheçam melhor aquilo que já fazem e permitam-se aberturas às trocas de experiências.

Segundo Silva e Bracht (2012, p.81), a potência criadora das experiências docentes é dependente “[...] de nossa capacidade de reconhecê-las, de refletir suas promessas, possibilidades e limites, de interligá-las, sem achatá-las ou homogeneizá-las.” Dessa maneira, temos a convicção de que o estudo mais detido da experiência será um alicerce para arquitetar uma alternativa às “boas práticas educativas”. Como observa Almeida (2017), estudos sobre o “saber da experiência” devem atentar-se para as experiências docentes. Em vista do exposto, reiteramos a centralidade dos professores/as no processo pedagógico.

Com isso, decidimos iniciar por uma revisão da noção de experiência. Deste empreendimento, percebemos que as reflexões sobre a experiência não são recentes na história do pensamento Ocidental. Para Ramaldes e Camargo (2017), a experiência, como conceito e ideia, remete-nos à Metafísica de Aristóteles (1984) que a considera uma das etapas para o conhecimento verdadeiro. Posteriormente, adicionam as autoras, a noção de experiência foi tema de expoentes pensadores tais como Kant, Dilthey, Husserl, Benjamin, Gadamer e outros. Na área da Educação brasileira, um dos autores mais conhecidos por lidar com este tema é Jorge Larrosa (2002; 2003; 2011; 2016). No enalço desses autores, nós engendramos a noção de “experiência compartilhada” como alternativa à ideia das “boas práticas educativas”.

Nos estudos sobre a experiência, os autores frequentemente denunciam um afastamento do pensamento científico desta perspectiva, ou seja, a do saber empírico. Na visão de Rodríguez Giménez (2007, p.32) “[...] *la noción de experiencia ha sido expropiada por el discurso de la ciencia moderna*”. Para ser mais exato, uma determinada noção de experiência deixou de coincidir com o discurso científico em favor de outra ou outras conotações. Este afastamento remonta a Aristóteles (1984) que, na esteira da tradição platônica, desconfiava da experiência como fonte de conhecimento. Para Larrosa (2002, p.28), é na modernidade que o pensamento científico retoma a experiência, porém a torna “[...] uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência”. Logo, a ciência moderna foi a responsável por converter a experiência em experimento, e com isso, numa ação controlável, mensurável e analisável (REALE, 1977).

Esta perspectiva foi afrontada pela Fenomenologia husserliana que para Hill (2009), a foi uma das responsáveis por resgatar a subjetividade do conceito de experiência no discurso epistêmico, no início do século XX. Para a Fenomenologia a experiência refere-se ao modo consciente pelo qual o sujeito percebe e se percebe no mundo, em suma, a experiência é entendida como vivência. Segundo Martins e Bicudo (1994), a consciência da vivência é sempre intencional, ou seja, o sujeito está direcionado ao acontecimento e à própria vivência. À vista disso, a vivência, na ótica da fenomenologia, “[p]ossui características constitutivos, como tempo em que se realiza, impressões, duração, está sempre sendo dirigida para alguma coisa, nunca é estática, há sempre uma relação entre o fenômeno que se mostra e o sujeito que experiencia” (MARTINS; BICUDO, 1994, p.76).

À vista disso, depreendemos que a vivência é subjetiva, transformadora, incerta, singular, irrepitível, passional e finita, como descreve Larrosa (2011). Dessa maneira, percebemos que no

conceito de vivência se inscreve a dimensão subjetiva e intuitiva da experiência humana, aquilo que o sujeito está intencionalmente direcionado e do qual não consegue falar racionalmente sobre, pois na subjetividade está uma dimensão que escapa à linguagem em sua dimensão comunicativa. Este fato, todavia, não inviabiliza sua expressão e inteligibilidade, como citam Van Manen (1990) e Gadamer (1997). Por este motivo, a perspectiva fenomenológica baseia-se na possibilidade de salvaguardar a noção de experiência para repensar o discurso do método, sugerem Martins e Bicudo (1994) e Gadamer (1997).

Não obstante à re-valorização da vivência, da experiência e dos “saberes da experiência” no pensamento científico, há uma crítica por haver uma pobreza de experiências significativas que caracteriza o nosso cotidiano, inclusive, o cotidiano escolar (LARROSA, 2002). Essa crítica com frequência é aludida a Benjamin (2009; 2012) que já na década de 1930, a declarava como uma característica dos modos de vida nas modernas sociedades capitalistas europeias. Adotando a premissa do autor frankfurtiano, Mitrovitch (2011) e Zanolla (2013) transpõe essa mesma análise para o cotidiano escolar e denunciam uma progressiva perda da capacidade de ser afetado, sensibilizado, de se apaixonar, de se emocionar, enfim, de ter experiências verdadeiras, numa sociedade altamente hiper estimulada como a nossa.

Freitas (2013, p.68) argumenta que o “[...] caos urbano [que] favorece o individualismo e encerra o sujeito em seu apartamento ou casa, à frente das redes sociais virtuais ou da tevê”, é a condição cada vez mais comum. Para Larrosa (2002; 2011) há condicionantes que cancelam a possibilidade de experiências genuínas, são elas: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Consequentemente, assinala o autor espanhol, vivemos numa época em que muitas coisas são vivenciadas, todavia nada nos acontece, nada nos afeta, pois “[é] incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p.25).

Na opinião de Shusterman (1997) a alternativa ao cenário da pobreza de experiências é evocada pelo próprio Benjamin. Com efeito, a noção benjaminiana de experiência requer a mediação e o acréscimo temporalmente acumulado de coerente e transmissível sabedoria. Diante disso, Mitrovitch (2011) e Zanolla (2013) apontam que o pressuposto teórico do filósofo frankfurtiano convida-nos a repensar as narrativas, conversações, contos, sabedoria popular, entre outras formas de manifestação da sabedoria, como verdadeiras experiências. Nestas manifestações, acertadamente, fontes de sabedorias, subjaz o potencial para conectar os sujeitos com o passado, com a história da humanidade e, ademais, com os “cacos da história” como afirma Gagnebin (2012). Em suma, é nessa conexão que reside a possibilidade de conscientização dos sujeitos elucidada por Benjamin (2009; 2012).

Ainda que originárias de perspectivas teórico-epistemológicas diferentes - a Fenomenologia e o Materialismo Histórico-Dialético benjaminiano - para o intuito deste trabalho parece-nos válido a tentativa de integrar numa mesma proposição essas dimensões da experiência. Isto posto, consideramos que a vivência (subjetiva) e a sabedoria (intersubjetiva) podem constituir-se numa base teórico-metodológica para repensar o lugar do “saber da experiência” docente, sem, contudo, nos associarmos com a ideia de “boas práticas educativas” e sua sutil vinculação à “escola-empresa”. Assim, vivência/experiência pode converter-se em conhecimento por meio da empatia, imaginação e linguagem, atestam Martins e Bicudo (1994). Depreendemos, sumariamente, que a possibilidade de uma vivência e sabedoria tornar-se conhecimento para outros ocorre pelo reavivamento da experiência na linguagem, de forma empática e mediada pela imaginação.

Em vista do exposto, aventamos a noção de “experiência compartilhada”, fundada nos conceitos da vivência, experiência e sabedoria - sob os aportes teóricos da Fenomenologia e do Materialismo Histórico-Dialético benjaminiano - como uma alternativa à ideia e o conceito de “boas práticas educativas”. Para tanto, partimos da premissa que a vivência e a sabedoria, a qual constitui os “saberes da experiência” docente, quando partilhada com Outros são permeadas por uma intencionalidade pedagógica, isto é, visam o processo de ensino escolarizado. Deste modo, a noção aqui aventada não pode ser “capturada” de seu contexto de origem que é a partilha docente, como são as “boas práticas educativas” que se tornaram um mecanismo de premiação e, muitas vezes, bonificação salarial (UNESCO, 2013; BRASIL, 2017).

Outra premissa da noção de “experiência compartilhada” é a ausência de juízos morais e/ou juízos de gosto que *a priori* possam ser generalizadas como boa ou ruim, melhor ou pior, inovadora ou reacionária. Isto não significa que análises contextualizadas não possam ser realizadas por pesquisadores/professores ou por professores/pesquisadores com outras vivências, saberes e experiências docentes situados em outros contextos. Neste sentido, para uma experiência ser considerada “boa” ou “ruim” dependerá de circunstâncias específicas às quais são atribuídas pelo docente a quem a “experiência compartilhada” é concedida. Consequentemente, a sobredita noção representa uma chance para outros professores/as conhecerem aquilo que vem sendo feito, como está sendo realizado e sob que circunstâncias é conduzido nas escolas, nas salas de aula e/ou no “chão da quadra”.

A partir da “experiência compartilhada” também concebido como “troca de experiências” (conhecimentos, saberes) é possível refletir nossa própria docência. Porém, essa reflexão não é uma exigência externa aos professores/as, pelo contrário, mormente à “experiência compartilhada” a reflexão docente torna-se uma “exigência” interna dos próprios docentes. Caramês (2014) afirma que as “trocas de experiências” docentes devem ser pautadas na reciprocidade das experiências vividas e na agregação de vivências e saberes desde a Formação Inicial até à docência no intuito de alcançar alternativas e soluções para as questões do cotidiano escolar. Pode-se dizer que se busca uma ação “dialógica” como indicam Walter Benjamim e, mais proximamente, Paulo Freire (2011).

Desta maneira, os sujeitos da “experiência compartilhada” são docentes engajados numa relação antinômica e assunção de papéis visando a constituição (intencional) dos “saberes docentes compartilhadas”. De um lado, o/a professor/a que expressa suas vivências e compartilha sua sabedoria, conquistas, desafios, limites, incertezas, equívocos, enfim, sua docência. E de outro lado, o papel docente interlocutor que mediado pela empatia, linguagem e imaginação mobiliza-se para um reavivamento da experiência compartilhada. Vale a pena ressaltar que “compartilhar experiências” vai além de dividir as “boas” práticas, também envolve o diálogo sobre as experiências que não deram certo e todo o debate que se origina nessas situações que podem estar sendo deixadas de lado e que também fundamentais para a construção do saber pedagógico.

Entretanto, é de suma importância mencionar uma dimensão política na ideia da “experiência compartilhada”. Essa dimensão consiste na ausência de premiações, bonificações, julgamentos científicos etc., como incentivo ou promoção da “troca de experiências” docentes. Destarte, a noção de “experiência compartilhada” é uma alternativa às “boas práticas educativas” e, entretanto, uma tentativa de encorajamento para que professores/as dialoguem em pé de igualdade com outros docentes, para que juntos possam continuar aprendendo (dando vida à formação continuada), incorporando saberes e conhecimentos à sua docência.

Considerações

Estar aberto à experiência do outro não significa esvaziamento da própria experiência, mas diálogo, tensão, complexidade, enriquecimento, alteridade (TRIERWEILLER, 2011, p.90-91).

Tendo em vista a epígrafe susodita, podemos questionar: como podemos, como professores/as, aprender com a experiência de outros docentes, colegas que exercem sua docência logrando conquistas, triunfos, êxitos e sabedoria, mas, também, enfrentando desafios, equívocos, empecilhos e limites? Frente a essa incógnita foi engendrado um discurso de inovação e de “boas práticas educativas” que propunha suprir o hiato das pesquisas acadêmicas com a docência no “chão da quadra”. Apesar de um cuidado para não definir *a priori* as “boas práticas educativas”, ao longo de vários estudos, passaram a ser definidos atributos e/ou critérios de “boas práticas” na Educação Física que, na visão de alguns autores, pode representar uma inovação (ou renovação) na área. Todavia, neste estudo alertamos para um equívoco, uma “sedutora armadilha” encetada no termo e na ideia das “boas práticas educativas” na Educação e Educação Física escolar.

Em vista disso, problematizamos a noção de “boas práticas educativas” com especial atenção para seu uso no campo da Educação Física. A pesquisa resgatou o contexto de origem da expressão nas áreas técnicas (em especial, a Agrimensura) e da Administração concebendo-a como

derivado tanto das “pesquisas em boas (ou melhores) práticas” (“*good practices*”, “*best practices*” e “*smart practices*”) quanto do processo teórico-metodológico e avaliativo de *benchmarking*. A partir deste contexto de origem a noção e terminologia foi sendo adotada em outras áreas até alcançar a Educação e, mais recentemente, a Educação Física no Brasil.

A revisão de literatura indicou equívocos imbricados na proposta das “boas práticas”. Dentre elas, a dispersão conceitual, lacuna teórica, ausência de validade interna e baixo nível de validade externa das pesquisas, falta de criticidade e rigor nas análises empíricas, uso inadequado das experiências acumuladas (sabedoria), falta de comprovação da validade dos resultados, desprezo pelas “más práticas” (“*bad practices*”), limites contextuais (não se sabe se prática é realmente boa para determinado contexto), restrição local (solução pontual e não sistêmica) e competitividade entre empresas. Porém, o mérito de articular pesquisa científica e campo de intervenção, orientar ao aprendizado contínuo, dialogar com o campo de intervenção e relativizar a dicotomia teoria-prática, foi capaz de alavancar as “boas práticas” na Educação e, conseqüentemente, na Educação Física escolar.

Argumentamos, ademais, que aquilo que mobiliza as “boas práticas educativas” na Educação Física é, por um lado, o resgate do “saber da experiência” como fonte de conhecimento e, por outro, a “extrapolação de problemas” ideada como a chance de estimar o sucesso (ou não) de certo processo embasado nas experiências de outros. Porém, a pesquisa sugere que associar a esta terminologia pode ser uma “sedutora armadilha”, pois, de nosso ponto de vista, ela concatena-se com a mercantilização da Educação e a um projeto que aqui denominamos de “escola-empresa”. Tal projeto representa a tentativa de conversão da escola numa instituição regida pela lógica empresarial sob o jugo do mercado econômico globalizado.

Em contraste a este projeto propomos uma ruptura com a noção de “boas práticas educativas”. Em seu lugar, evocamos os conceitos e as ideias de vivência, experiência e sabedoria para concretar a noção de “experiência compartilhada”. Esta noção foi criada mediante a articulação dos conceitos de vivência e experiência – a primeira originária da Fenomenologia e a segunda do Materialismo Histórico-Dialético benjaminiano –. Em linhas gerais, a “experiência compartilhada” consiste em “trocas de experiências” docentes motivadas por uma intencionalidade pedagógica que tem como pressupostos uma relação antinômica e dialógica em pé de igualdade entre os professores/as e pesquisadores/as; a ausência de juízos morais e/ou de gosto apriorísticos; a empatia, imaginação e linguagem como mecanismos de conversão da experiência do outro em sabedoria.

Ademais, há na noção apresentada a “exigência” interna à reflexão sobre a própria docência não mediada por mecanismos externos como premiações e/ou bonificações de diversas ordens, inclusive, salariais. Neste sentido, a conversão da vivência em “linguagens da experiência” (relatos, poemas, histórias, ensaios, rodas de conversas, narrativas, etc.), o reavivamento da experiência e sua conversão em sabedoria (“saber da experiência”) não é concebida sob a promessa das diversas formas de bonificações salariais, por exemplo. Em síntese, a noção de “experiência compartilhada” consiste numa chance para professores/as conhecer o que, como e em quais circunstâncias está sendo exercida as docências na Educação Física escolar. É, sobretudo, uma chance para refletir por alternativas para uma educação gratuita, pública, para todos e de qualidade, numa era de ascensão de um projeto mercantilização da Educação e da tentativa de constituir a escola como empresa.

Por fim, gostaríamos de citar que engendrar uma nova noção não fará a Educação Física escolar menos suscetível à mercantilização dos princípios didáticos e pedagógicos da área. Entrementes, como professores-pesquisadores/as tivemos a iniciativa de compartilhar nossas ideias atinentes às “boas práticas”. Esta alternativa, por certo, poderá encorajar outros que assim como nós almejamos outro projeto de escola e, conseqüentemente, outra Educação Física escolar pública. Por este motivo, ideamos que a noção de “experiência compartilhada” possa ser útil para outros estudos que têm como intuito a partilha das experiências docentes, a exemplo dos estudos recentes empreendidos por Caramês (2014) e Santos Rodrigues (2018).

Referências

ABRAHÃO, A. L.; MERHY, E. E.; GOMES, M. P. C.; TALLEMBERG, C.; CHAGAS, M. S.; ROCHA, M.; SANTOS, N. L. P.; SILVA, E.; VIANNA, L. O pesquisador IN-MUNDO e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. *In*: GOMES, M. P. C.; MERHY, E. E. (Orgs). **Pesquisadores IN-MUNDO: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental.** – Porto Alegre, RS: Rede Unida, 2014.

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.

ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.-P.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais.** Tradução de Luísa Batista. Lisboa: Gradiva, 2011.

ALMEIDA, F. Q. Educação física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5312/3698> Acesso em: 13 de jan. 2020.

ARISTÓTELES. **Metafísica:** (livro I e livro II). Tradução direta do grego por Vincozo Cocco e notas de Joaquim de Carvalho. Ed. Abril S. A., São Paulo, 1984.

BARDACH, E. Presidential address—The extrapolation problem: How can we learn from the experience of others? **Journal of policy analysis and management**, v.23, p.205–220, 2004. Disponível em: http://www.appam.org/assets/1/7/Bardach_The_Extrapolation_Problem.pdf Acesso em: 13 de jan.2020.

BARROS FILHO, C. **Aula 1 - o pensamento de Pierre Bourdieu por Clóvis de Barros Filho - parte 1.** 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VF7fbxpF2EU&feature=youtu.be> Acesso em: 3 de jan. 2020.

BENJAMIN, W. “Experiência”. *In*: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari – 2. ed., São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 8.ed. - São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERTHIER, L.; CHAVES JR. S. R. A ocorrência de boas práticas educativas nas aulas de Educação Física: os exemplos das aulas internas de um colégio estadual de Curitiba-PR. **Anais... VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte**, 2012. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6csbce/sul2012/paper/view/4312/2143>. Acesso em: 13 de jan. 2020.

BOGAN, C. E.; ENGLISH, M. J. **Benchmarking: aplicações práticas e melhoria contínua.** São Paulo, SP: Makron, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio professores do Brasil 2017.** (Vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnRKCnDiEaA> Acesso em: 09 de jul. 2018.

CAMILO JR., L. F.; FERNANDES, M. M.; OLIVIO JR., J. A.; DRIGO, A. J. **Memórias de boas práticas no esporte: profissionais de educação física no contexto do olimpismo.** - São Paulo: CREF4/SP, 2019.

CANÁRIO, R. Escola – Crise ou mutação? *In*: **ESPAÇOS de educação, tempos de formação.** Coautoria de Antoine Prost. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CANÁRIO, R. **O que é escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.

CARAMÊS, A. S. **Professores na corda bamba:** As atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da educação física. Dissertação (mestrado em Educação Física), Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHAMBOREDON, J. C.; PREVÓT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, n.59, p.32-56, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305/1308>. Acesso em: 13 de jan. 2020.

CHAVES JR., S. R.; MEURER, S. S.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Problematizando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**, Tubarão. v.8, n.14, p.365-384, 2014. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2314/1906> Acesso em: 13 de jan. 2020.

CREF3/SC – Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina. **Boas práticas na educação física catarinense**. 4.ed. - Florianópolis: CREF3/SC, 2018.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2016.

ESTANQUEIRO, A. **Boas práticas na educação:** o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2010.

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Código de boas práticas científicas. FAPESP, 2014. Disponível em: http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf Acesso em: 13 de jan. 2020.

FARIA, B. A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; AGUIAR MORAES, C. E.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, v.12, n.1, p.11-28, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217498> Acesso em: 13 de jan. 2020.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro-SP, v. 18, n. 1, p. 120-9, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a13> Acesso em: 13 de jan. 2020.

FEDEC – European Federation of Professional Circus Schools. **Teoria, orientação e boas práticas de treinamento**. Prêmio Funarte/PETROBRAS Carequinha de Estímulo ao Circo, Ministério da Cultura, 2011. Disponível em: <http://www.fedec.eu/file/480/download> Acesso em: 13 de jan. 2020.

FINO, C. M. N. Inovação pedagógica e ortodoxia curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão – SE, v. 9, p. 13-22, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4959> Acesso em: 13 de jan. 2020.

FLICK, U.; KARDORFF, E. v.; STEINKE, I. **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner, SAGE Publications, 2004.

FREITAS, N. A. Experiência e Formação do Indivíduo: reflexões com base na teoria crítica. *In: ZANOLLA, S. R. S. (org.). Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas.* Campinas, SP: Alínea, 2013.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. *In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura.* Tradução Sérgio Paulo Rouanet – 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface– Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set., 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso em: 13 de jan. 2020.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, set., 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978> Acesso em: 13 de jan. 2020.

HILL, C. O. Husserl and Phenomenology and Essence. *In: TYMIENIECKA, A.-T. Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research) – Phenomenology and Existentialism in the Twentieth Century: Book 1: New Waves of Philosophical Inspirations.* Vol.103, Springer, Dordrecht, 2009.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Tradução de Lúcia Mathilde Edlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2020.

LARROSA, J. B. Literatura, experiencia y formación: (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). *In: La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.* - Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898> Acesso em: 13 de jan. 2020.

LARROSA, J. B. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. 2.Reimpr. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.9, n.1, p.14-24, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792/14337> Acesso em: 13 de jan. 2020.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v.16, n.2, p.129-147, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316043007.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2020.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.26, n.62, p.264-293., 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3022/3062> Acesso em: 13 de jan. 2020.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1994.

McCLENNEY, K. M. Benchmarking effective educational practice. **New Directions for Community Colleges**, v.2006, n.134, p.47-55, 2006. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cc.236?casa_token=hTo_rXShADQAAAAA:EjB-Zb1O79mTFEAG-7uFVw79RQEWUnYNEppP5-gKljii2ma1LLm32ohyQrxxFw7VB11tNjcS7ZNtg0Qh Acesso em: 13 de jan. 2020.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2020.

OJALA, I.; VARTIAINEN, P. Benchmarking effectiveness in the educational development of three Finnish universities using a multidimensional evaluation model (MdE). **International Journal of Public Administration**, v.31, n.10-11, p.1182-1207, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01900690801973295> Acesso em: 13 de jan. 2020.

RAMALDES, K.; CAMARGO, R. C. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia, GO: Kelps, 2017.

REALE, M. **Experiência e cultura: para a fundação de uma teoria geral da experiência**. São Paulo, Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; OLIVEIRA, L. P. A.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. CHAVES JR., S. R. Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura? **Anais... XVII Conbrace e IV Conice**, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3132/1548> Acesso em: 13 de jan. 2020.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. **ETD - Educação Temática Digital**, v.8, n. esp., p. 48-58, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/690/705> Acesso em: 13 de jan. 2020.

SANTOS RODRIGUES, G. **Pedagogia das atividades circenses na Educação Física escolar: experiências da arte em escolas brasileiras de Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2018.

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de Boas práticas dos Especialistas em Educação Básica de Minas Gerais**. Alfabetização no Tempo Certo. 2010. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2018/04/caderno-de-boas-praticas-eeb.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2020.

SHUSTERMAN, R. The end of aesthetic experience. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v.55, n.1, p.29-41, 1997. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f7f0/7c5dde937b5033d761d4394d3e31bdff611.pdf> Acesso em: 13 de jan. 2020.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394> Acesso em: 13 de jan. 2020.

TRIERWEILLER, P. C. Repertórios artísticos-culturais de professores da Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. - Campinas, SP: Papyrus, 2011.

UNESCO. **Boas práticas do Programa Mais Educação**. (Vídeo). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Hqa_CYI7vAk Acesso em: 01 ago. 2018.

VESELÝ, A. Theory and methodology of best practice research: a critical review of the current state. **Central European Journal of Public Policy**, v. 5, n. 2, p. 98-117, 2011. Disponível em: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=73845> Acesso em: 13 de jan. 2020.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. London: Althouse, 1990.

VOLPATO, G. L. Boas práticas na ciência. In: VOLPATO, G. L. **Ciência além da visibilidade: ciência, formação de cientistas e boas práticas**. Botucatu: Best Writing, 2017.

ZANOLLA, S. R. S. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

Recebido em 18 de abril 2022.
Aceito em 23 de maio de 2022.

