
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR LATINO-AMERICANA: ENCONTRO DE VOZES NADA DISSONANTES

QUALITY IN LATIN AMERICAN EDUCATION/SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: MEETING OF NON-DISSONANT VOICES

Larissa Michelle Lara¹, Fernando Augusto Starepravo¹, Antonio Carlos Monteiro de Miranda¹ e Vânia de Fátima Matias de Souza¹

¹Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

RESUMO

Este estudo problematiza o entendimento de qualidade na educação/educação física escolar a partir da interlocução com pesquisadores ligados a universidades públicas em países da América Latina. Para tanto, foram realizadas incursões pela literatura acerca do tema, bem como coleta de dados via questionário online, respondido por sete pesquisadores de Instituições de Ensino Superior na Argentina, no Chile e na Colômbia diretamente ligados a questões da formação para a docência. Concluiu-se que os discursos dos interlocutores latino-americanos aproximam-se quanto ao entendimento de uma qualidade na educação/educação física escolar que não fragmente o sujeito em sua relação com o mundo, mas que o valorize em sua diversidade, corporalidade e autonomia, distanciando-se de abordagens mercadológicas que trazem a qualidade na forma de testes, competição e supremacia de uns em relação aos outros.

Palavras-chave: Qualidade. Educação. Educação física. Escola.

ABSTRACT

This study problematizes the understanding of quality of education/physical education in schools from the interlocution with public university researchers in Latin American countries. In order to achieve this goal, the authors made theoretical incursions into the literature and collected data through an online questionnaire, answered by seven researchers from Higher Education Institutions in Argentina, Chile and Colombia, whose work is connected to issues on the formation of teachers. It was concluded that the discourses of the Latin American interlocutors are approaching an understanding of quality in education/physical education in schools that does not fragment the subject in its relation with the world, but that values it in its diversity, corporality and autonomy, distancing themselves from market approaches that assess quality in the form of tests, competition and supremacy of one another.

Keywords: Quality. Education. Physical education. School.

Introdução

O processo de formação educacional está diretamente vinculado à formação humana em meio às condições contextuais que nos levam a percebê-lo não como meramente sistêmico, reconhecendo o “sujeito” com abertura para aprender a partir das muitas relações que estabelece com o mundo. Contudo, a gerência do tempo, da operacionalização das ações humanas e a exacerbada preocupação com os resultados em detrimento dos processos têm refletido diretamente em uma escolarização cada vez mais precarizada, orientada por uma concepção mercadológica resultante de um processo de formação e qualificação sustentado no modelo de gestão empresarial inserido no campo educacional. Daí que “os grandes desafios do contexto histórico e social que hoje vivemos não são devidamente enfrentados para poder-se evitar a avassaladora transformação da educação em produto mercantil”¹, o que faz com que o debate acerca dessa problemática e do que entendemos e almejamos em termos de qualidade na educação/educação física torne-se não apenas um ritual acadêmico, mas luta cotidiana contra modelos mercadológicos que desconsideram desigualdades sociais e modos culturais específicos de formação humana.

O debate acerca da qualidade na educação tem uma demarcação própria, motivado, segundo Bianchetti², por mudanças na orientação ideológica de alguns governos latino-americanos, ao final do século XX e início do século XXI, as quais levaram à adoção de estratégias para superar problemas de ordem econômica, política e social decorrente das políticas neoliberais, sobretudo na década de 1990, o que inclui a busca por “qualidade”. O pesquisador entende que expressões como “educação de qualidade” e “qualidade da educação” (aqui acrescentamos também “qualidade na educação”) são repetidas em discursos e documentos no campo educacional, embora “[...] muitas vezes, como na imagem bíblica da Torre de Babel, não podemos entender a que aspectos das ações envolvidas fazem referência”^{2:234}, haja vista ser o conceito resultante de construções ambíguas, juízos de valor, experiência pessoal e, em muitos casos, de processos ideológico-mercadológicos e utilitaristas. Isso não implica, no entanto, no abandono dessa problematização, mas, contrariamente, pressupõe seu enfrentamento a partir de uma orientação mínima que possa refinar a formação humanística.

Na educação física, o enfrentamento do tema qualidade na educação como ponto central de reflexão (e não secundário) apresenta suas lacunas. A tematização da qualidade acaba limitando-se à “qualidade de vida” no esporte, na atividade física, no lazer, no campo profissional e na carreira docente. Quando o tema extrapola a qualidade de vida, a exemplo do documento “Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas³”, ligado à Unesco, outros problemas limitam seu investimento crítico. Isso porque, embora esse documento expresse preocupações com o enfrentamento de estigmas e estereótipos por meio de políticas em educação física e esporte, apontando suas contribuições, mostra claramente sua dimensão utilitária a partir de objetivos voltados ao combate à violência, à redução das chances de jovens se envolverem em comportamentos de risco e à relação entre instrução física e engajamento cívico, levando-nos a questionar o papel dos organismos internacionais no enfrentamento de dados problemas sociais.

Em países latino-americanos, a influência de instituições internacionais e de governos de países capitalistas desenvolvidos, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e setores a ela relacionados^{2,4,5}, tem sido cada vez mais frequentes. Nesse caminho, afirmam Dourado, Oliveira e Santos⁶, a qualidade na educação passa a ser guiada pela medição, pelo rendimento e por programas de avaliação da aprendizagem na forma de testes, interferindo diretamente na elaboração de políticas educacionais. Especificamente em relação a alguns países, como Argentina e Chile, explica Bianchetti², essas políticas internacionais constituíram-se em fundamento das reformas educativas, em que a sociedade (em suas vontades) e o interesse privado deveriam substituir o Estado em atribuições que historicamente eram a eles vinculadas.

López^{7:91} traz o exemplo da Colômbia para descrever que “[...] uma boa parte dos recursos para a qualidade da educação foi destinada à implementação de um sistema de avaliação da qualidade, primeiro mediante a realização de provas por amostra, e posteriormente, com a criação e aplicação de provas censitárias”, reforçando a influência dos organismos internacionais nas realidades locais. Isso implica dizer que “políticas neoliberais, fortemente apoiadas por agências financeiras internacionais, têm enfatizado mecanismos como privatização de escolas, descentralização e prestação de contas”^{4:77}, nem sempre considerando a necessidade de mobilidade social de grupos marginalizados.

Entendemos que reflexões oriundas da produção teórica sobre a educação na América Latina^{4,8,9} qualidade na educação latino-americana^{2,7,10} e qualidade na educação em geral¹¹⁻¹⁶ podem estimular o diálogo crítico com a educação física escolar, seja no Brasil ou em outros países. Em acréscimo, leituras de Gayol¹⁷, Bracht e Crisorio¹⁸, Doña, Jiménez, Gálvez¹⁹, Donoso e Donoso²⁰ e Bedoya et al.²¹ contribuem, embora indiretamente, para problematizarmos a qualidade no processo educacional da área. Tais autores, pensados de

modo relacional, constituem aporte basilar para o enfrentamento, nesse texto, da seguinte questão: Como a qualidade na educação/educação física escolar pode ser entendida? É possível afirmar a existência de qualidade na educação/educação física escolar de países da América Latina? Como este debate ocorre?

Partimos do pressuposto que a qualidade na educação (ou educação de qualidade) pode ser pensada numa orientação distanciada da ótica instrumentalizada, fragmentária e vendável que corriqueiramente assombra e deforma a discussão da qualidade. Tal ação requer (des)construir o sentido do termo qualidade, ligado corriqueiramente a empreendedorismo, normas técnicas, obstinação no campo da saúde e competição para refiná-lo filosoficamente, de modo que ele possa ser pensado não na perspectiva da instrumentalização do humano. Como acrescenta Penteadó¹⁶, uma perspectiva filosófica e reflexiva sobre qualidade na/da educação “nos sugere uma filosofia prática; ou seja, aquela que procura entender os problemas colocados concretamente a partir de sociedades também concretas e que visam à revisão de teses, acordos ou princípios que já não atendem ou não ajudam tais sociedades”.

No intuito de melhor localizar essas questões, propusemo-nos a ouvir alguns interlocutores na América Latina, os quais acompanham e sentem os processos de dominação política, sócio-econômica e cultural da educação. O objetivo é verificar de que modo esses discursos acerca da qualidade na educação/educação física são produzidos por esses interlocutores a partir de suas realidades locais.

Métodos

O desenvolvimento da presente pesquisa contou com a colaboração de sete professores/pesquisadores vinculados a universidades públicas em três países da América Latina – Argentina, Chile e Colômbia – os quais compõem a primeira fase de uma ampla pesquisa ainda em desenvolvimento. Os critérios de seleção dos pesquisadores levaram em consideração: a) universidades estatais/federais; b) oferta de curso superior em Educação Física (não técnico ou tecnológico); c) instituições e cursos de Educação Física com maior tempo de existência, com prioridade na duração do curso; d) aproximações do curso com a área escolar; e) oferta de Programas de Pós-graduação *stricto-sensu*.

Considerados esses critérios, contatamos as universidades e buscamos informações curriculares acerca dos pesquisadores que poderiam integrar a pesquisa (incluindo produções teóricas, grupos de pesquisa e disciplinas ministradas) a partir de seus vínculos com a educação física escolar e com abordagens socioculturais. O número de dois a três pesquisadores foi estipulado *a priori* no sentido de adequarmos o tempo de coleta/apresentação dos resultados à quantidade de países, considerando ser a pesquisa de caráter qualitativo. O docente/pesquisador convidado, após anuir ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer n. 372.983, de 05/08/2013), passava a colaborar com a pesquisa a partir do preenchimento de questionário *online* organizado por meio de ferramentas do *Googledoc*, composto por questões relacionadas à formação de professores em educação física para atuação na escola; a dados sobre a organização da educação física escolar (aulas, obrigatoriedade da disciplina, frequência semanal, principais teorias); à tematização da cultura nas aulas de educação física; ao desenvolvimento do tema “cultura” na produção de conhecimento da educação física; à qualidade na educação/educação física escolar. Entretanto, nesse artigo, apresentamos o recorte afeto à qualidade na educação/educação física escolar dada a inviabilidade de desenvolver os demais dados coletados em uma única produção teórica. Essa coleta foi orientada pelas seguintes questões: Qual o seu entendimento

de qualidade na educação?; É possível afirmar a existência de qualidade na educação física escolar em seu país?; Como esse tema vem sido desenvolvido?

Os dados foram coletados entre 2013 e 2014, sendo mantidos primeiramente na língua original (espanhol), organizados por pesquisador e por país. Num segundo momento, foram extraídas as informações que melhor atendiam aos objetivos da pesquisa, com a tradução das respostas pelos próprios autores. Algumas dessas descrições são organizadas na forma de quadros no sentido de facilitar a visualização, sendo interpretadas e discutidas a partir do diálogo com a literatura. Informações obtidas via email e recurso Skype foram utilizadas no sentido de dirimir dúvidas advindas do instrumento utilizado, de modo a refinar a coleta.

Embora os pesquisadores tenham aceito participar da pesquisa, sua representação dar-se-á, nesse texto, por meio de siglas, sendo adotados: a) Argentina: P1AR (pesquisadora 1, Universidad de La Plata) e P2AR (pesquisadora 2, Universidad Nacional de Comahue); b) Chile: P1CL (pesquisador 1, Universidad de Atacama), P2CL (pesquisadora 2, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) e P3CL (pesquisadora 3, Universidad de Santiago de Chile); c) Colômbia: P1CO (pesquisadora 1, Universidad de Antioquia) e P2CO (pesquisadora 2, Universidad Pedagógica Nacional). Tais pesquisadores possuem vasta experiência no campo da docência (com titulações de doutor, em sua maioria), contribuindo diretamente com a formação de futuros professores de educação física para atuação em escolas. Disciplinas como Didática da Educação Física, Prática de Ensino, Metodologia do Ensino da Educação Física, Esporte Escolar, Prática Pedagógica Escolar e Modelos de Ensino são algumas das disciplinas por eles ministradas durante a formação inicial em educação física.

Com exceção de um participante, todos os demais informaram coordenar ou participar de grupo de pesquisa em sua instituição. Alguns deles vêm contribuindo diretamente com densas abordagens no campo sociocultural da educação física a partir da produção de conhecimento afeta à escola, corpo e esporte, bem como da qualificação da formação de estudantes no âmbito da pós-graduação stricto-sensu.

A apresentação dos dados e a interpretação e análise que ora compõem o presente texto fomentam reflexões acerca do entendimento de qualidade na educação/educação física escolar, notadamente a partir dos aportes propiciados pelos interlocutores latino-americanos em meio ao que chamamos de encontro de vozes “nada dissonantes”. Isso porque os discursos, embora sejam construídos subjetivamente e expressem suas diferenças, não se constituem desarmonicamente em relação ao entendimento da qualidade; eles se complementam. Com isso, esperamos instigar o debate acerca de como essa qualidade é pensada por esses pesquisadores e de como eles constroem discursivamente a leitura que fazem de sua realidade local.

Resultados e Discussão

Da qualidade na educação

Ao discutirmos questões relativas à qualidade na educação e ao apontarmos problemas decorrentes dessa conceitualização complexa^{2,11,12,22} procuramos mostrar que a “qualidade” pode assumir formas diversas a partir de interesses que cercam diferentes atores sociais ou organismos que dela se ocupam. A ancoragem da educação num sistema mercantil acaba sendo vista como “natural” em meio aos processos de globalização quando, de fato, constrói-se no âmago de países que incidem suas forças e interesses de dominação naqueles ainda em desenvolvimento. Como “serviçal”²³, a América Latina atende a normas, documentos e acordos para a condução de programas educacionais em que os organismos internacionais ditam o mesmo modelo em distintas realidades nacionais, sendo a qualidade orientada por

testes padronizados que contêm, segundo Pinto²⁴, sérios riscos por engendrar a competição, o ranqueamento, falsear o aprendizado, entre outros, fazendo com que sujeitos e instituições de menor nível socioeconômico sejam ainda mais desfavorecidos. Contudo, estaria o sujeito totalmente subsumido pelo sistema?

O entendimento da qualidade na educação que emerge do contexto discursivo dos interlocutores da pesquisa apresenta-se como possibilidade de resistência à fragmentação da educação e a sua veia mercadológica a partir da preocupação expressa com uma formação que perceba o sujeito em sua singularidade e em sua ação como ser social na busca de conhecimento e emancipação. Os apontamentos realizados a partir do entendimento de cada interlocutor em relação à qualidade na educação contribuem com essa visualização, sendo observadas pelo Quadro 1.

Da qualidade na educação	
P1AR	- “Representa a possibilidade de desenvolvimento em todas as capacidades, respeitando-se os direitos e fornecendo igualdade de acesso a todos os cidadãos”; - “Desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito aos desejos e necessidades, e favorecimento da participação ativa”; - “Docentes capacitados, cujo trabalho seja destacado, reconhecido e valorizado pela sociedade; infraestrutura adequada e espaços e tempos para seu desenvolvimento”.
P2AR	- “Conhecer as próprias potencialidades, como também as limitações; apropriar-se de ferramentas que permitam aprendizagens relevantes para o conhecimento pessoal, dos outros e de seu entorno”; - “Respeitar os diversos códigos culturais, fornecendo ferramentas para resolver problemas, desenvolver valores e atitudes, em especial, de participação cidadã e democrática”; - “Favorecer hábitos de vida saudáveis, motivação e desejos de seguir aprendendo”.
P1CH	- “Uma educação de qualidade é aquela que propicia uma formação integral, além de formar seres humanos com valores éticos e que gerem oportunidades legítimas de mobilidade social em curso para eles e para o país”.
P2CH	- “[...] diretamente relacionada com a justiça social”; - “[...] implica que a educação reconheça a dignidade do sujeito, dotando-o de ferramentas conceituais e práticas para decidir autonomamente quem quer ser”; - “[...] que as pessoas realizem seus projetos de vida, para que esta seja satisfatória. Só assim se pode contribuir no social”; - “Desde um ponto de vista pragmático, a educação de qualidade [...] torna os sujeitos capazes de ler contextos e neles atuar, em seu benefício e no de outros”.
P3CH	“Qualidade da educação é aquela prática que permite a meninos, meninas e jovens ascenderem sem discriminação à realização de suas potencialidades, para as quais dispõem de profissionais da educação adequadamente formados, que acreditem que todos possam aprender, que dispõem de espaços (infraestrutura) e tempos (horas suficientes para a Educação Física) pertinente para experiências significativas e com materiais didáticos para cada um deles.”
P1CO	- “Uma educação com qualidade pressupõe sair dos padrões, da normalização, da igualdade, da homogeneidade....”; - “[...] uma educação que, em vez de se opor à vida, a afirme, em que o conhecimento nos sirva para viver na medida em que nos reinvente, nos recrie, nos ajude a dizer as coisas de certo modo, a resolver os problemas de certa maneira e a situar-nos de um modo particular no mundo”; - “[...] uma educação que não mutile a vida, que não a torne igual, comum, normalizada (educar o corpo para além de seu adestramento, disciplina e instrumentalização) e que não se instale em um “dever-ser”.
P2CO	- “A qualidade se reflete em muitos aspectos, como: um modelo de educação que responda às necessidades particulares de cada país, cada região e cada grupo humano; professores comprometidos e bem preparados, com interesse em fazer um trabalho adequado com seus estudantes; um sistema que disponibilize os recursos necessários e famílias com grandes interesses e consciência para formar-se de maneira adequada”.

Quadro 1. Entendimento de qualidade na/da educação por pesquisadores participantes da pesquisa (tradução nossa)

Fonte: Recortes extraídos do questionário respondido pelos pesquisadores argentinos, chilenos e colombianos.

O pensamento de Bianchetti^{2:251} acerca da necessidade de “promover uma educação que considere o ser humano como uma totalidade que deve interagir com a sociedade de forma consciente[...]” sintetiza as reflexões dos pesquisadores latino-americanos participantes desse estudo em relação à qualidade na educação. O entendimento dessa problemática pelas pesquisadoras argentinas não está descolada da preocupação com uma sociedade mais justa, responsável, atenta às demandas sociais e com potencial de transformação. P1AR fala de uma qualidade na educação que conduza o sujeito a formas igualitárias de acesso ao pensamento crítico e coletivo. A pesquisadora observa que uma educação de qualidade “necessita de compromisso, dedicação e interesse por parte de toda a sociedade, devendo ser considerada como um valor primordial, uma necessidade inevitável e um elemento imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais responsável e mais humana” (tradução nossa). Tal perspectiva vai ao encontro de P2AR ao falar de uma qualidade na educação que passe pelo multidimensional e pelo multirreferencial, em ações que levem os sujeitos a se descobrirem e a desenvolverem seu potencial nos distintos tipos de conhecimentos, visualizando as próprias potencialidades e limitações, em si e na relação com outros, lembrando sua condição cidadã. A qualidade na educação existe, adverte a pesquisadora, quando serve de plataforma para a “[...] transformação positiva da sociedade, escutando e atendendo às demandas sociais” (tradução nossa).

A qualidade na educação, perspectivada pelos pesquisadores chilenos, tem aproximações entre si, assim como também se encontram relacionadas às reflexões postas pelas interlocutoras na Argentina. Os pesquisadores falam de uma educação que não se resume ao sujeito, mas que o transcenda a partir das relações que ele estabelece com o meio social, como ser que age. Nessa direção, a qualidade é aquela que propicia a formação integral do aluno a partir de valores éticos, de oportunidades e mobilidade social para o sujeito e para o país onde se vive, em que profissionais da educação estejam adequadamente formados, com adequada infraestrutura, materiais didáticos e tempos suficiente para as experiências educacionais. Entretanto, como observa P2CL, por ser a educação no Chile orientada à busca de objetivos extra sujeitos, baseada nas regras de mercado, não haveria como falar em qualidade na educação, o que é corroborado por Donoso e Donoso^{20:429} ao afirmarem ser “[...] evidente que a implementação de uma educação de qualidade assenta-se, no caso chileno, sobre uma base social extraordinariamente complexa de desigualdade que se manifesta em âmbito social, econômico, cultural e, finalmente, no educativo [...] [tradução nossa].

As pesquisadoras colombianas participantes da pesquisa comungam das ideias apresentadas pelos pesquisadores argentinos e chilenos em relação ao que entendem por qualidade na educação, com acréscimos por parte de P1CO ao falar da qualidade na educação em sintonia com a vida (e não de oposição a ela), pautada num conhecimento que nos mova – que nos “reinvente” – e que afirme nosso papel peculiar na sociedade, o que vai ao encontro de Demo^{22:16} ao falar de uma educação que se preocupe em formar “[...] o sujeito histórico crítico e criativo” . A pesquisadora acrescenta ser essa educação de qualidade a que esteja desacoplada dos padrões deformadores, do adestramento do corpo, de sua instrumentalização e de um “dever-ser” (norma a ser seguida). Isso, como ela entende, passa por um professor que perceba a singularidade e que esteja atento ao outro, sacudindo certos estereótipos que prevalecem na escola, como os discursos imperiosos de repetição sem diferença, os “monumentos frios, áridos e secos prometeicos de um ideal de ser humano” (tradução nossa). Em suma, faz críticas aos argumentos sustentados sob o viés do progresso, do “mais e melhor”, tão em voga na sociedade nos dias de hoje. P2CO aproxima-se das reflexões de P1CO ao pensar num modelo de educação que responda a necessidades particulares, o que aponta para a importância de um processo educacional atento às carências locais e que seja

pensado em suas relações contextuais. Os dados acerca da qualidade na educação física escolar complementam tais reflexões.

Da qualidade na educação física escolar

Ao entendermos a educação física como parte integrante da educação e como disciplina que compõe o sistema formal de ensino, questionamos os pesquisadores se eles entendem existir uma educação física escolar de qualidade em seus países. As respostas não foram unânimes, tendo sido observados posicionamentos distintos em um mesmo país, algo plenamente justificável dadas as formas particulares de apreensão da realidade a partir das fontes objetivas e subjetivas de cada pesquisador. O Quadro 2 apresenta recortes das respostas dos pesquisadores, o que auxilia no entendimento dessa questão.

Da existência de qualidade na educação física escolar	
P1AR	- “A qualidade na educação física escolar é um processo de transformações que vai conduzindo a uma melhora significativa em sua qualidade”; - “A Educação Física Argentina tem progredido muito nos últimos 20 anos e, em minha opinião, este crescimento tem ocorrido pelo viés da pesquisa na área [...]. Observa-se esse crescimento na produção de textos, na organização de Congressos, Jornadas e distintos espaços de intercâmbio e debate que se mantêm constantes durante este período, além de se observar um crescente número de participantes nestes eventos”; - “Outro aspecto a destacar que, sem dúvida, colabora na melhora da qualidade é a criação de cursos de pós-graduação nas universidades, os quais capacitam constantemente os docentes e têm se constituído em verdadeiros centros de produção de conhecimento junto ao desenvolvimento da pesquisa”.
P2AR	- “[...] o sistema educativo fagocita o docente e retira sua motivação de ensinar significativamente. Considero que, em muitas escolas, não se oferece um bom ensino em relação à educação física, e que, em muitas ocasiões, a aula é um momento de recreação, mais do que um momento de ensino e aprendizagem”.
P1CL	“Em nosso país, com respeito à qualidade na educação física, foram revistas as características inerentes como requisitos mínimos; teria que assinalar que sim (em relação à existência de qualidade na educação física escolar); estas são políticas governamentais, programa de estudos articuladores, infraestrutura, materiais e profissionais especializados”.
P2CL	“Na EF em particular, a qualidade está relacionada às possibilidades que gera para o autoconhecimento corporal, o gozo e o desenvolvimento, desde, por e no corpóreo, reconhecendo as distintas maneiras de ser e estar no mundo, de comunicar-se e mover-se, permitindo que as práticas corporais próprias e não padronizadas possam ser adquiridas e expressas”.
P3CL	“Não existe uma Educação Física de qualidade; é necessário revisar a formação inicial dos professores de Educação Física, pois esta disciplina não é prioridade no currículo nacional e sua implementação, em alta percentagem, está nas mãos de professores que não estão formados para este trabalho.”
P1CO	- “Não há qualidade na Educação Física na Colômbia. Por quê? A Educação Física despreza a corporalidade porque tem aprendido e ensinado desse corpo-físico e tem emudecido ante uma concepção que reivindica a corporalidade como um ancoradouro necessário para a constituição do sujeito”; - “Não há qualidade em uma Educação que se ocupa mais do corpo objeto, físico, anatômico e orgânico conglomerado de partículas, órgãos e elementos quantificáveis e analisáveis com precisão e objetividade”.
P2CO	- “Creio que meu país está melhorando a qualidade da educação, e em particular a educação física tem melhorado, entretanto, acredito que é necessário continuar trabalhando em muitos aspectos que permitam garantir que a educação física vise a melhorar a qualidade de vida dos cidadãos de meu país”.

Quadro 2. Entendimento acerca da existência de qualidade na/da educação física escolar por pesquisadores participantes da pesquisa (tradução nossa)

Fonte: Recortes extraídos do questionário respondido pelos pesquisadores argentinos, chilenos e colombianos

O entendimento de P1AR de que a qualidade na educação física escolar tem sido melhorada em seu país pode ser corroborado por ações realizadas por Bracht e Crisório¹⁸ com uma produção resultante de seminário que reuniu pesquisadores brasileiros e argentinos para discutirem epistemologia, formação profissional, cultura escolar e corporalidade. Tal obra representa os esforços de pesquisadores para entenderem a área a partir de problemáticas comuns presentes em contextos culturais distintos e para aprofundarem ações de cooperação entre os dois países. Por sua vez, P2AR guia-se por outro caminho para conduzir sua resposta, o qual foca diretamente o cotidiano da escola ao observar carências quanto a um bom ensino na educação física escolar, sobretudo pela falta de motivação docente em ensinar conteúdos que deem sentido à vida do aluno, o que torna as aulas mais voltadas a práticas recreativas do que a espaços formativos de aprendizados. Tal estado de conformação da educação física escolar e de todos os envolvidos com ela não surge do nada, mas de sua própria construção histórica, como bem relata Gayol¹⁷ ao descrever suas memórias acadêmicas na realidade argentina e ao perguntar-se, ao final de sua fala, se teria sido possível superar o olhar excludente e de conteúdo disciplinar para focar o aluno como sujeito de aprendizagem.

Os pesquisadores chilenos, como pode ser observado pelo Quadro 2, trazem posicionamentos diferentes entre si, os quais apontam para: a) a existência de qualidade na educação física escolar; b) a existência condicionada (se desenvolvida a partir de uma certa concepção); c) a sua ausência. Entretanto, a qualidade apontada por P1CL estaria relacionada a ações em termos de revisões legais, político-governamentais, de conteúdo/materiais, de infraestrutura e qualificação de professores, ou seja, de uma dinâmica que propõe mudanças no sentido de se atingir essa qualidade. Contudo, P2CL e P3CL trazem essa reflexão diretamente para o cotidiano da educação física na escola, sendo que o primeiro entende a qualidade ligada à valorização do corpóreo e das distintas práticas corporais e o segundo não vê qualidade numa educação física carente de prioridade no currículo e de qualificação docente para o exercício dessa profissão, o que vai ao encontro de Doña, Jiménez, Gálvez¹⁹ ao afirmarem ser a Educação Física chilena frágil em tentar definir-se a si mesma, com metodologias, conteúdos e avaliações pouco inclusivas, com tendências competitivas e enfoque acentuadamente motor.

A interlocutora colombiana P1CO julga não haver qualidade numa educação física pautada num corpo quantificável e analisado com precisão e objetividade, disciplinado e domesticado – corpo dócil, nos dizeres de Foucault, como explica. Para ela, o interesse da educação física “centra-se em um método racionalizado do movimento humano, cujo fim é educar com e mediante os exercícios físicos, as capacidades físicas e o esporte [...]”. Com isso, afirma, a educação física ainda separa corpo e mente e privilegia a técnica, algo que pode ser explicado por Bedoya et al.²¹ a partir das marcas históricas deixadas por uma educação física colombiana voltada à cidadania, ordem, disciplina, melhoramento da raça e trabalho. P1CO aproxima-se de P2CL ao vislumbrar a qualidade ligada ao desenvolvimento da corporalidade, a qual se concretiza como base de construção identitária do sujeito. Logo, se a educação física tem se emudecido ante a essa perspectiva, não haveria, para a pesquisadora, qualidade em seu desenvolvimento. Já P2CO pensa a qualidade na educação física escolar como algo processual, aproximando-se de P1AR ao avaliar que ela tem melhorado, o que exige, ainda, seguir trabalhando para que essa melhoria se reverbere em muitos aspectos, trazendo acréscimos, sobretudo, para a qualidade de vida do que chama de “cidadãos do seu país”.

Entendemos que a expressão “cidadãos do seu país” (Quadro 2), acrescida a outras – “todos os cidadãos”, “participação cidadã e democrática”, “cada país” (Quadro 1) – indica mais do que um nacionalismo romântico, embora possa também representá-lo. Em se tratando de América Latina, diríamos que é uma forma discursiva para demarcações identitárias pelo

agrupamento das diferenças, numa espécie de pertencimento almejado, nem sempre consciente. Isso pode ser percebido em Hall²⁵ ao explicar que as identidades nacionais não nascem com os sujeitos, mas são construídas e modificadas a partir das representações, como um dispositivo discursivo que traz a diferença na forma de unidade ou identidade a partir de características culturais partilhadas. Assim, as identidades nacionais não camuflam ou abolem as diferenças e contradições, mas elas ajudam a alinhar as diferenças em uma identidade, o que acaba sendo evidenciado em alguns dos discursos aqui apresentados.

O estudo desenvolvido não se esgota aqui, mas tem sua temporalidade, suas limitações e sua importância, sobretudo a partir da construção de discursos que atentam para a inexistência de qualidade numa educação física que tem dificuldades para valorizar a formação específica do profissional da área e que banaliza a corporalidade por só enxergar o corpo-físico. Logo, entendemos como positiva sua continuidade no sentido da ampliação de dados e que processos de resistência a padrões fragmentários e mercantis possam ser encontrados a partir de outros atores sociais, cujas vozes ecoem como denúncia a processos homogeneizantes e a formas de exclusão social.

Conclusões

As leituras desenvolvidas pelos pesquisadores colaboradores aproximam-se em suas reflexões críticas ao entenderem a qualidade na educação como aquela que reconhece e valoriza a diversidade, a autonomia, a corporalidade dos sujeitos e suas distintas formas expressivas. Contudo, as respostas que dão para a existência (ou não) de uma educação/educação física escolar de qualidade não se deflagram em uma única direção, mas apontam para percepções distintas, embora não contraditórias. Observam-se aproximações em falas que visualizam a existência da qualidade na educação física escolar como algo em processo, melhorada, respectivamente, com a ampliação da pesquisa e da pós-graduação, com a vivência de práticas corporais que possibilitem formas conscientes de expressão e com a possibilidade de qualificar a vida dos sujeitos em formação.

As reflexões postas pelos pesquisadores acerca da qualidade na educação/educação física escolar deflagram-se na contramão de retóricas de uma educação mercantil engendrada e disseminada a partir da instrumentalização do humano em meio à relação estabelecida com organismos e agências internacionais ou de práticas fragmentárias de percepção corporal. Os interlocutores voltam-se a uma educação que possa ser acessível a todos a partir de formas edificantes da condição humana e de uma educação física escolar orientada pela percepção de um sujeito não fragmentado, racional e sensível, conhecedor de seu corpo e das diversas possibilidades de conduzi-lo conscientemente. Tais perspectivas são essenciais ante cenários cada vez mais susceptíveis às influências do mercado e da instrumentalização do outro, o que aponta para a importância de profissionais qualificados e críticos que venham a somar às lutas de resistência contra modelos educacionais excludentes e deformadores.

Os apontamentos realizados pelos interlocutores dão tensão e movimento à nossa análise, levando-nos a deslocamentos, sempre necessários. Eles nos lembram, por outros caminhos, que “ao entregar-se às armadilhas da instrumentalização, o homem abdica do pensamento e abre mão do sentido fundamental do esclarecimento”^{26:157}. As vozes não são dissonantes, embora assumam diferentes timbres. Elas nos dizem que, apesar do movimento que assola a educação em termos mercantis, sistêmicos e pragmáticos, é preciso estar atento a outros modos de formação que possam dar sentido ao sujeito em seu processo educacional e experiência de vida. É justamente essa possibilidade que contribui com o desenvolvimento de nossa autonomia e sensibilidade para fazer escolhas e pensar criticamente a qualidade na educação/educação física escolar.

Referências

1. Pino I, Goergen P, Piozzi P, Sguissardi V, Gallo S. *Educ Soc* 2005;26(92):719–23.
2. Bianchetti RG. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. *Trab Educ Saúde Online* 2008;6(2):233–58. doi: 10.1590/S1981-77462008000200003.
3. Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas. Brasília: Unesco; 2015.
4. Stromquist NP. Educação latino-americana em tempos globalizados. *Sociologias* 2012;14(29):72–99. doi: 10.1590/S1517-45222012000100004.
5. Krawczyk NR. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ Soc* 2005;26(92):799–819.
6. Dourado LF, Oliveira JF, Santos CA. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2007.
7. López MM. Educação e sua incidência sobre a pobreza na Colômbia. *Cad Adenauer VII* 2006;2:79–100.
8. Gentili P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ Soc* 2009;30:1059–79. doi: 10.1590/S0101-73302009000400007.
9. Oliveira DA. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educ Soc* 2005;26(92):753–75. doi: 10.1590/S0101-73302005000300003.
10. Akkari AJ, Nogueira N. As condições para uma educação básica de qualidade na América Latina. *Diálogo Educ* 2007;7:131–45.
11. Paro VH. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: Silva LH, organizador. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1998, p. 300-307.
12. Demo P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. *Estud. Avaliação Educ* 1990;(2):11–25.
13. Menegat J, Seniw RM, Lindemann JC. O direito à educação de qualidade: reflexões sobre o cenário educacional brasileiro no contexto global. *Redes: R Eletr Dir Soc* 2016;4(2):165–82. doi: 10.18316/2318-8081.16.30.
14. Nardi EL. Programas federais para o Ensino Fundamental e a materialização do direito de todos à educação de qualidade. *Práxis Educativa* 2017;12(1):138–62. doi: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0008.
15. Santos JMCT, Oliveira MB. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. *Educação Unisinos* 2016;20(1):39–47.
16. Penteado A. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. *Educ Soc* 2014;39(2):463–86. doi: 10.1590/S2175-62362014000200007.
17. Gayol ML. [Internet]. La educación física en la escuela: prácticas y reflexiones [acesso em 12 dez 2016]. In: *Memoria Académica, La Plata*; 2008. Disponível em: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.698/ev.698.pdf.
18. Bracht V, Crisório R, organizadores. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; PROSUL; 2003.
19. Doña AM, Jiménez GR, Gálvez CP. La educación física em Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2014;36(2):411–27.
20. Donoso S, Donoso G. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial. *Ens Aval Pol Púb Educ* 2009;17(64):421–48. doi: 10.1590/S0104-40362009000300003.
21. Bedoya VAM, Fernández JFT, Ortega KEZ, Bernal JCM. Caracterización de la formación profesional en educación física, deporte y recreación en Colombia. In: Silva AM, Bedoya VAM, organizadores. *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí: Paço Editorial; 2015, p. 95–117.
22. Demo P. *Educação e qualidade*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus; 1994.
23. Galeano E. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2007.
24. Pinto JMR. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Arq Analíticos Políticas Educ* 2014;22(19):1–20.
25. Hall S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.
26. Goergen P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. *EccoS Rev Científica* 2012;(28):149–69.

Agradecimentos: À Fundação Araucária-PR, pela concessão de Bolsa Produtividade em Pesquisa, vinculada a este estudo. Aos pesquisadores participantes dessa pesquisa, por sua colaboração.

Recebido em 26/01/17.

Revisado em 22/06/17.

Aceito em 04/07/17.

Endereço para correspondência: Larissa Michelle Lara. Av. Colombo, 5790, Zona 7, Maringá, PR, CEP 87020-900. E-mail: lmlarauem@gmail.com