

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

GILBERTO LEANDRO BUSSO

**O JOGO DE FUTEBOL NO
CONTEXTO ESCOLAR E
EXTRAESCOLAR:
encontro, confronto e
atualização**

Campinas
2009

Gilberto Leandro Busso

**O JOGO DE FUTEBOL NO
CONTEXTO ESCOLAR E
EXTRAESCOLAR:
encontro, confronto e
atualização**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

B967m Busso, Gilberto Leandro.
O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização / Gilberto Leandro Busso. - Campinas, SP: [s.n], 2009.

Orientador: Jocimar Daolio.
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física escolar. 2. Mediação. 3. Saber. 4. Alunos. 5. Futebol. 6. Cultura. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: The game of soccer in context of school and of out-of-school: encounter, confrontation and updating.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Physical education at school; Mediation of knowledge; Human action; Students; Soccer; Culture.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Mestrado em Educação Física.

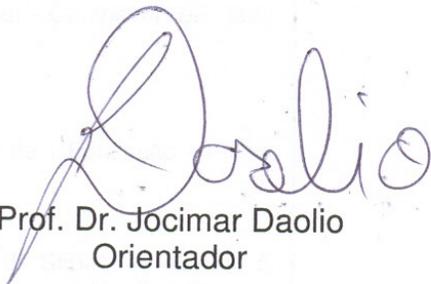
Banca Examinadora: Jocimar Daolio. Mauro Betti. Elaine Prodócimo.

Data da defesa: 06/02/2009.

GILBERTO LEANDRO BUSO

**O JOGO DE FUTEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR E
EXTRAESCOLAR:
encontro, confronto e atualização**

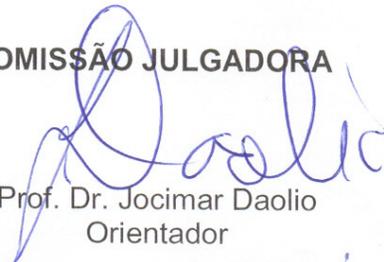
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Gilberto Leandro Busso e aprovada pela Comissão julgadora em: 06/02/2009.



Prof. Dr. Jocimar Daolio
Orientador

Campinas
2009

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Jocimar Daolio
Orientador



Prof. Dr. Mauro Betti



Prof.^a. Dr.^a. Elaine Prodócimo

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai, especialmente por tudo! Amo vocês.

Agradecimentos

Ao CNPq pelo apoio financeiro concedido à realização da pesquisa e do curso de Mestrado.

Ao Professor Jocimar Daolio pela orientação e pelas obras escritas que em muito inspiram estudos antropológicos na Educação Física.

Aos Professores Eliana Ayoub e Helena Altmann, Mauro Betti e Elaine Prodócimo pela disponibilidade e sugestões no exame de qualificação e de defesa que, respectivamente, também orientaram os rumos que a caminhada tomou até o presente texto.

Ao Professor Carlos Rodrigues Brandão pela atenção e disponibilidade em nossas conversas, sempre produtivas.

À Professora Neusa Gusmão pela atenção e carinho com que sempre conversa conosco e nos faz sentir mais gente, também como pesquisador.

A Márcio Pereira Morato, Sérgio Settani Giglio e Fabiana Yoshinaga pelos incentivos e leituras do esboço inicial daquilo que viria a se tornar o projeto de pesquisa originário deste estudo.

À Lavínia Magiolino pelas leituras e sugestões dirigidas ao texto pós-exame de qualificação.

Ao GEPEFIC, pelas jornadas de leituras e discussões de diversas obras e textos pertinentes à formação acadêmica na área antropológica da Educação Física.

Ao Grupo de Estudos em Antropologia e Educação Física, pelas discussões e aprendizados que construímos juntos. Estas meninas irão longe.

Aos funcionários de departamentos, secretaria, informática e biblioteca da FEF-UNICAMP pela atenção e paciência.

Ao meu irmão, Thiago, pelas tantas cópias xerográficas concedidas, sem as quais as devidas correções do texto ao longo do curso de Mestrado não teriam sido possíveis.

À Diretora da escola e à Professora de Educação Física pela constante atenção e disposição cedidas nas interlocuções necessárias à realização do estudo. E às demais pessoas envolvidas na pesquisa, pelas entrevistas concedidas.

Aos alunos das turmas de 7^a e 8^a séries que se dispuseram de modo sempre alegre e espontâneo a participar do estudo. Vocês podem ser considerados meus co-autores.

Aos amigos que, como disse Vinicius de Moraes, “não sabem o quanto são meus amigos; não percebem o amor que lhes devoto e a absoluta necessidade que tenho deles. Se não os procuro muitas vezes é porque me basta saber que eles existem; esta mera condição me encoraja a seguir em frente pela vida. Mas, porque não os procuro com assiduidade, não posso lhes dizer o quanto gosto deles: eles não iriam acreditar”... Ainda assim, nossos almoços, viagens, encontros, comemorações, brigas, discussões, enfim, tudo o que compartilhamos, se converte em algo que pode ser expresso como incentivo para um trabalho acadêmico como este. Agora vocês podem saber como o dedo de vocês está neste texto.

E aos leitores meus. Pois, como afirma Paul Ricoeur, “o que um texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando o escreveu. O texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico como psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar em uma situação nova: é o que faz, precisamente, o ato de ler”. Assim, leitores meus, as interpretações e as significações decorrentes do ato de ler agora são suas, e é isso que garantirá a autonomia semântica deste texto, de forma a completá-lo. Obrigado.

BUSSO, Gilberto Leandro. **O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização.** 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

A partir do pressuposto de que alunos aprendem também em contextos extraescolares (comunitários e familiares, por exemplo), este estudo objetivou compreender como o jogo de futebol das aulas de Educação Física está inserido em uma dinâmica de encontro, confronto e atualização em relação ao jogo de futebol extraescolar. Foram observadas 22 aulas de Educação Física e 5 jogos extraescolares discentes de futebol. Além disso, foram realizadas 18 entrevistas com 12 alunos pertencentes a duas turmas de 7^a e duas de 8^a séries do ensino fundamental público em Campinas, São Paulo. A análise cultural realizada constatou a existência de três temas (regras do jogo, saber jogar e jogo de meninas e meninos) que emergiram na dinâmica de encontro, confronto e atualização; bem como evidenciou implicações pedagógicas para a aula de Educação Física, tendo em vista que a noção da formação da cidadania é problemática em relação à condição do jogo de futebol no Brasil.

Palavras-Chaves: Educação Física Escolar; Mediação de Saberes; Ação Humana; Alunos; Futebol; Cultura.

BUSSO, Gilberto Leandro. **The game of soccer in context of school and of out-of-school:** encounter, confrontation and updating. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

From the assumption that students also learn out-of-school context (family and community, for example), this study aimed to understand how the game of soccer of the Physical Education classes is inserted in a dynamic of encounter, confrontation and updating, regarding the game of soccer of out-of-school. There were observed 22 classes of Physical Education and 5 games of soccer of some students, out-of-school. In addition, 18 interviews were conducted with 12 students belonging to two classes of 7th and 8th grades of the elementary education of a public school in Campinas, São Paulo. The cultural analysis conducted found the existence of three issues (game rules, know play, and game of girls and boys) that emerged in the dynamics of encounter, confrontation and updating; as well as has evidenced implications for the Physical Education classes, in order that the training notion of citizenship is problematic in relation to the game of soccer in Brazil.

Keywords: Physical Education at School; Mediation of knowledge; Human Action; Students; Soccer; Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	A escola.....	40
Figura 2 -	O Centro Comunitário.....	56
Figura 3 -	Seqüência, sistematização e abordagem metodológica de fundamentos no futebol escolar.....	58
Figura 4 -	O jogo do artilheiro.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Aulas semanais para as turmas de 7 ^a e 8 ^a séries.....	33
Quadro 2 -	Entrevista com alunos.....	34
Quadro 3 -	Entrevista com pessoas envolvidas com o futebol escolar e extraescolar.....	35
Quadro 4 -	Séries no vespertino, alunos e média de idade.....	81
Quadro 5 -	Elo de mediação de saberes escolares e extraescolares do jogo de futebol.....	146

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar
GEPEFIC	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura
JEM	Jogos Escolares Municipais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

CENAS INTRODUTÓRIAS	23
1 UMA DÉMARCHE METODOLÓGICA SÓCIO-CULTURAL.....	29
1.1 Um olhar, ouvir e escrever acerca da ação discente	30
1.2 Cenas de interpretação.....	37
2 A CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DE UMA ESCOLA.....	39
3 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONTEXTO.....	51
3.1 O Comodato.....	52
3.2 A organização das aulas de educação física	56
3.3 Protagonistas.....	69
4 DO JOGO COM E SEM REGRAS.....	73
4.1 O início, o desenrolar e o encerramento de cada jogo.....	73
4.2 De acordos, saberes e <i>cavalar</i>	82
5 SABER JOGAR.....	95
5.1 Saber giros	97
5.2 Compartilhar saberes	104
6 JOGO DE MENINAS E MENINOS.....	117
6.1 Cada jogo.....	118
6.2 De <i>estátuas</i> (e) <i>domésticas</i> congênicas	129
7 DOS FINS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO JOGO DE FUTEBOL ESCOLAR E EXTRAESCOLAR.....	143
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES.....	161
APÊNDICE A	162

CENAS INTRODUTÓRIAS¹

Em 2005 eu atuei como Professor de Educação Física em uma escola pública da cidade de Campinas, São Paulo. A escola atendia turmas do Ensino Fundamental. Eu já trabalhara com a Educação Física há mais de cinco anos, mas trabalhar na escola me proporcionava, dentre outras sensações, aquele clima tenso que existe em todo e qualquer trabalho que se realiza pela primeira vez. Muitas vezes eu não sabia como lidar com alunos. Eles agiam e se expressavam sempre de modo dinâmico, além de serem numerosos. No entanto, em meio a estas dificuldades iniciais superadas no decorrer dos dias de trabalho, uma cena interessante aconteceu: nos momentos em que eu precisava me ausentar de uma turma de 7^a e/ou 8^a séries por alguma razão – por exemplo, para buscar algo que havia ficado na sala da Educação Física –, um jogo de futebol sempre era organizado por alguns alunos (meninas e meninos) em quadra. Além disso, embora esse jogo estivesse previsto em meu planejamento, eram frequentes algumas exclamações discentes como ‘vamos jogar futebol agora, Professor?’.

Cenas como estas se configuravam para mim como uma dupla surpresa. A primeira acontecia em relação ao jogo de futebol, pois ele me incomodava naquela ocasião embora fizesse parte de minha vida desde a infância tanto na escola em que cursei o Ensino Fundamental quanto fora da escola, jogando na rua, praças e um clube profissional da cidade. A segundo residia no fato de que o futebol discente incomodava o meu papel docente na escola, pois um jogo que poderia ser considerado como tão típico e estava presente de determinada forma em aulas planejadas, era praticado com ou sem a minha permissão docente, e isso sempre exigia a legitimação de minha atuação escolar. Estávamos vivenciando um impasse pedagógico: o que o planejamento para as turmas de 7^a e 8^a séries se propunha a ensinar acerca desse jogo era algo

¹ Há palavras, linhas e parágrafos em *Itálico* ao longo de todo o texto que correspondem a: palavras distintas do português (por exemplo, *démarche* do Francês, *locus* e *priori* provindas do Latim, dentre outras); informações acessadas com alunos que participaram da pesquisa (que foram corrigidas gramaticalmente no ato de transcrição), com a Professora de Educação Física, a Diretora da escola, um Agente comunitário, um Pai e um Professor de escolinha. Há também termos em *itálico sublinhado*, que se referem à estrutura analítica própria do estudo (por exemplo, *Cena* e *encontro*, *confronto* e *atualização*). Há ainda frases entre ‘aspas simples’ que representam idéias de alguns outros alunos e Professores. A opção pelo uso de ‘aspas simples’ justifica-se para realçar e diferenciar expressões destes outros alunos e Professores das citações referenciadas cientificamente extraídas de obras literárias, que são apresentadas dentro de “aspas duplas”; há também ‘aspas simples’ dentro destas citações científicas, isto é, há ‘aspas simples’ dentro de “aspas duplas”, utilizadas para manter a ênfase original pretendida pelos autores de tais obras citadas.

que os alunos não estavam dispostos a aprender sobre o futebol. Este incômodo se agravava quando aqueles alunos justificavam suas ações com um ‘eu gosto de jogar futebol, Professor!’. Afinal, o que isso quer dizer? Como tal gostar se relaciona com o querer discente, e como são construídos em relação ao jogo de futebol?

Embora eu tivesse justificado inúmeras vezes a importância da pluralidade de conteúdos do planejamento das aulas para aquelas turmas, e tivesse partilhado muitos intervalos escolares com alunos à procura de informações que explicassem tal gostar e querer discentes que geravam impasses na aula, obtive poucas respostas, que se sintetizaram na seguinte formulação: o que alunos gostam e querem fazer muitas vezes refere-se a saberes distintos daqueles propostos pela escola em relação a tal jogo. A existência de tais saberes extraescolares foi confirmada na medida em que meninas e meninos daquelas turmas explicavam, nos intervalos escolares, também jogar em ruas, praças, clubes, dentre outros contextos diferentes da aula de Educação Física, como eu fazia: isto é, o futebol é um jogo que pode acontecer dentro e fora da escola, proporcionando a construção de saberes (GEPEFIC, 2007). Assim, identificar ações discentes que remetem para um aprender realizado em contextos extraescolares pode gerar condição de diferença entre tais ações e aquelas propostas pelo planejamento da aula, e condição de acesso para o pesquisador às explicações discentes acerca de saberes extraescolares do futebol que fundamentam tal aprender. Mas como saberes extraescolares relacionam-se com a aula de Educação Física planejada acerca do futebol em termos de semelhanças e diferenças?

Tal questão gerou o projeto de pesquisa da presente dissertação, aprovado no Programa de Pós-graduação da FEF-UNICAMP em fins de 2006. No entanto, a questão foi modificada no diálogo estabelecido com estudos e teorias já construídos acerca do tema. A escolha da área antropológica sócio-cultural da Educação Física deveu-se ao fato de ser possível uma continuidade de estudo². Além disso, tal questão já havia sido abordada por alguns estudiosos de saberes escolares e extraescolares e seus referenciais antropológicos.

Mas o que singulariza a experiência escolar (FARIA, 2006) em relação ao jogo de futebol? Neste sentido, o estudo aponta que uma relação de saberes escolares e extraescolares acerca do jogo de futebol é apreendida como interação de saberes em um processo de nível

² Naquele mesmo ano de 2005 havia encerrado um estudo com professores de Educação Física da rede pública de ensino em Campinas, São Paulo, almejando compreender as representações sociais docentes construídas ao longo de sua vida e trajetória profissional para atuar com o tema Jogo nas aulas. O estudo realizou-se sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo, da FEF-UNICAMP.

sempre mais amplo e profundo, que faz da educação escolar um processo cultural especial, pois possui características próprias em relação à educação extraescolar: na escola, há uma unidade cultural de construção de saberes por meio de espaços, tempos, circunstâncias, interações, conteúdos e metodologias pautadas em referenciais específicos para a obtenção de fins ditos formais (BRANDÃO, 2002). Nesta interação, foi instrumentalizada a idéia de que há encontro/confronto entre tais saberes (suas semelhanças e diferenças) na aula de Educação Física que sugere a geração de algo novo (RODRIGUES JUNIOR, 2008) e a possibilidade para a atuação de professores, que assumem o papel de mediadores de saberes: possuem uma história de vida que os possibilitou a escolha da carreira profissional e o modo de lecionar e lidar com expectativas escolares e com um conjunto de saberes provindo de sua formação acadêmica e com um conjunto de saberes originário de contextos específicos (DAOLIO, 2002). Assim, a idéia temática da dissertação é que há saberes extraescolares que podem ser compartilhados entre alunos e professores no jogo de futebol da aula de Educação Física Escolar, uma vez que ambos podem elaborar formas de interação com saberes escolares e extraescolares acerca deste jogo (SCHNEIDER; BUENO, 2005)³.

Entretanto, a questão formulada para estudo de mediação de saberes pela ótica discente perpassaria também um diálogo empírico realizado em 2006, ano em que eu havia deixado aquela escola pública de Ensino Fundamental e suas turmas de 7^a e 8^a séries e estava à procura de uma nova oportunidade de emprego, a qual se apresentou fora da área escolar da Educação Física: eu trabalhava na ocasião em um salão de um Centro Comunitário da cidade, orientando e auxiliando pessoas de diferentes idades na musculação. Para adentrar este salão era preciso transpor a quadra poliesportiva do complexo esportivo, que estava vazia na tarde ensolarada de negociação do trabalho. Tal foi meu espanto quando, na manhã seguinte, com novos sentimentos de tensão, entrei em contato com outra situação inesperada: o Centro

³ Estes foram os estudos encontrados que diziam respeito ao tema mediação de saberes, tendo em vista a pesquisa bibliográfica realizada e apresentada nesta versão. Consultei periódicos específicos da área no período de 2000-2006, por exemplo, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (em especial o Volume 23, Número 2, 2002, temática Educação Física Escolar; e o Volume 27, Número 2, 2006, temática Jogo) e a Revista Movimento (em especial o Volume 11, Número 1, 2005). Obviamente, há outros autores, estudos e obras presentes ao longo do texto que foram selecionados durante a pesquisa bibliográfica para fundamentar as análises que compõem a pesquisa, eles serão apresentados oportunamente. Constatei também durante a pesquisa bibliográfica que há estudos voltados para o tema da mediação de saberes na área antropológica sócio-cultural da Educação Física Escolar, mas focam a visão de professores acerca dos saberes escolares, como é o caso, por exemplo, do estudo de Velozo (2004), que considerou a maneira como professores lidam com a pluralidade de propostas teóricas da Educação Física brasileira e sua relação frente ao trabalho pedagógico cotidiano. Esta é uma condição diferente porque na presente dissertação, o foco de estudo na mediação de saberes é a visão discente sobre saberes escolares e extraescolares do jogo de futebol.

Comunitário não abrigava uma escola em suas delimitações físicas, mas aulas de Educação Física Escolar aconteciam em sua quadra poliesportiva.

Esta nova situação incitou algumas questões: por que tais aulas aconteciam ali, fora da escola? Que escola era essa, representada por uma Professora e seus diversos alunos (meninas e meninos)? Em meio ao trabalho cotidiano no salão, passei a ‘espiar’ estas aulas de Educação Física pela janela que se localiza em frente à quadra. As ‘espiadelas’ possibilitaram entender que a escola acolhedora destas pessoas parecia atender turmas de Ensino Fundamental, 7ª e 8ª séries. A Professora atuava de modo dinâmico, realizava explicações sobre os conteúdos da aula (inclusive o futebol) em seu amplo quadro de madeira que continha uma espécie de cartolina branca, na qual desenhos e posicionamentos ilustravam o que os alunos deveriam realizar em quadra. Os alunos eram orientados em quase todos os momentos da aula pela voz grave e compassada da docente que adentrava o salão em que eu trabalhava, além de cobrar insistentemente o que havia sido ilustrado aos alunos. Além disso, estes alunos também requisitavam o jogo de futebol em suas aulas. Um dia, ao passar próximo de alguns alunos e a Professora, alguém exclamou: ‘Dona, a gente não vai jogar futebol hoje?’. A resposta foi um: ‘hoje a aula é sobre fundamentos do basquetebol, quem sabe no finalzinho da aula?’.

É interessante notar dois fatos. Primeiro, o futebol constitui-se em um conteúdo da aula de Educação Física requisitado por alunos de diversas escolas da cidade de Campinas, São Paulo⁴. Além disso, se o futebol está presente durante todo o ano letivo e constitui-se como sendo a paixão discente na aula (o único jogo que os alunos querem saber!), planejá-lo como conteúdo implica enfrentar saberes discentes diversos construídos acerca desse jogo e questionamentos discentes sobre o momento de jogá-lo na aula que foi planejada para outro conteúdo, como fundamentos do basquetebol, por exemplo. Estas condições do futebol desta aula de Educação Física no Centro Comunitário (exigência discente, saberes sobre o jogo e

⁴ Tal fato também acontece na atuação de professores da rede pública do ensino de Educação Física em Campinas, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar (GEPEFE), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub, FE-UNICAMP, que me relataram algumas cenas escolares que se tornam problemáticas em termos pedagógicos porque envolvem, nas séries finais do Ensino Fundamental, uma intensidade desse gostar e querer discente acerca do jogo de futebol: ‘tem horas que eu não agüento mais, eles só querem jogar futebol, é impressionante’, desabafou uma destas professoras. Além disso, estudos afirmam que “[...] apesar do futebol ter sido contemplado como conteúdo único de um bimestre, ainda se encontrava presente nas aulas de todo ano letivo. [...] Questionada sobre o porquê da ênfase no futebol, a professora disse que se tratava de uma ‘paixão dos alunos’ e que estes reclamariam se não o praticassem. ‘Eles só querem saber de futebol’ (professora)” (CRUZ DE OLIVEIRA, 2006, p.302). Assim, o futebol parece ser o esporte em que jovens produzem maior tensão às práticas docentes, dificultando a orientação da forma escolar desse jogo (FARIA, 2006).

planejamento deste jogo na aula) constituíram-se como critério de escolha desta escola para a participação na pesquisa – condições que viriam a ser confirmadas posteriormente, no contato e entrevista com a Diretora da escola (que explicou a existência de um Projeto Pedagógico) e com a Professora de Educação Física (que explicou a existência de um Plano de Ensino para as aulas).

Deste modo, a questão central do estudo estava formulada, pois se há saberes discentes escolares e extraescolares envolvidos no jogar futebol, as diferenças e as semelhanças de saberes extraescolares se estabeleceriam no *encontro*, *confronto* e *atualização* propostos aos saberes da aula de Educação Física sobre o futebol. Portanto, o objetivo do estudo configura-se em três pontos. 1. Identificar ações discentes no jogo escolar de turmas de 7ª e 8ª séries que remetam para saberes extraescolares do futebol. 2. Analisar a explicação discente atribuída a estas ações realizadas no jogo escolar e extraescolar. 3. Compreender como o jogo extraescolar se diferencia e se assemelha no sentido de promover *encontro*, *confronto* e *atualização* com o jogo de futebol escolar proposto pela aula de Educação Física. Realizar esta compreensão implica responder à questão: como acontece a mediação de saberes do futebol na aula de Educação Física Escolar? O objetivo que cerca muitas vezes uma elaboração científica como esta convida-nos a buscar respostas para tal indagação. Mas como realizar tal compreensão?

Este é o assunto do capítulo 1, denominado de Uma *démarche* metodológica sócio-cultural. A discussão fundamenta modos de ganhar acesso às ações e explicações discentes sobre estas ações, bem como o modo pelo qual o pesquisador pode compreender tais explicações consideradas como significação. Tal compreensão também perpassa uma análise a respeito de como a escola está organizada, quais objetivos possui em relação aos alunos do Ensino Fundamental, dentre eles, aqueles pertencentes às turmas de 7ª e 8ª séries, como a comunidade se relaciona com esta escola em específico, atribuindo também objetivos em relação ao aprendizado escolar de seus filhos, o que configura o capítulo 2, denominado de A construção sócio-cultural de uma escola. No capítulo 3, ‘Aulas de Educação Física como contexto’, a análise fundamenta de um modo ampliado a organização das aulas de Educação Física no Centro Comunitário, de forma a apresentar a construção de objetivos almejados pela Professora desta disciplina em relação ao jogo de futebol para as turmas de 7ª e 8ª séries, e os alunos participantes do estudo. No capítulo 4, há uma análise realizada sobre O jogo de futebol *com* e *sem* regras, pautada nas ações e explicações discentes sobre o início, o desenrolar e o encerramento de cada jogo, bem como

sobre os acordos estabelecidos, os saberes construídos e as penalidades discentes efetivadas⁵. No capítulo 5, há a exploração do Saber jogar, em que há uma dinâmica de saberes escolares e extraescolares evidenciada pela ação e explicação discente sobre saber agir e sobre compartilhar saberes na aula e fora da escola. No capítulo 6, o Jogo de meninas e meninos é analisado tendo-se em vista as significações discentes atribuídas a cada jogo, ao saber jogar de meninas e meninos e às próprias meninas e meninos que realizam o jogo escolar e extraescolar. No último capítulo, denominado Dos fins: considerações acerca do jogo de futebol escolar e extraescolar, a análise aponta uma dissociação entre o jogo escolar e o extraescolar, de modo que a ação discente estabelece implicações pedagógicas na aula de Educação Física, tendo em vista que a noção da formação da cidadania é problemática em relação à condição do jogo de futebol no Brasil.

⁵ É interessante notar que os termos *com* e *sem* (que estão em *Itálico* para denotar informações discentes sobre as regras) podem sugerir a possibilidade de inexistência de regras em um jogo como o de futebol. No entanto, estudiosos do tema Jogo argumentam que não há jogos ‘sem’ regras. Caillois (1986), por exemplo, afirma que “Todo jogo é um sistema de regras. [Pois são] Estas [que] definem o que é ou não é jogo, decidem o permitido e o proibido” (p.11); para Huizinga (1999), “O jogo é uma ação [...] que se desenrola dentro de limites temporais e espaciais determinados, segundo regras absolutamente obrigatórias [...]” (p.31-2). Assim, os termos *com* e *sem* expressam a dinâmica cultural presente nas explicações discentes acerca das regras do jogo de futebol. Tal dinâmica acontece de forma específica e denotam a existência de diferentes regras para organizar um jogo de futebol na aula de Educação Física e fora dela, conforme poderá ser visto adiante.

1 UMA DÉMARCHE METODOLÓGICA SÓCIO-CULTURAL

“A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles próprios conjuntos, que os antropólogos se esforçam para ler por sobre os ombros daqueles a quem eles [textos] adequadamente pertencem”

Clifford Geertz (1973)

A proposição do presente estudo não é debruçar-se sobre a cultura de um povo, como menciona Geertz (1973), mas estudar formas de cultura em um grupo de alunos das séries finais do Ensino Fundamental que constituem um povo, o brasileiro. Há ainda outra especificidade desse grupo que está relacionada a este povo brasileiro, embora este estudo seja realizado por esforços e pressupostos antropológicos sócio-culturais, o que se propõe a ‘ler’ são conjuntos de textos discentes referentes às formas de cultura do jogo de futebol discente, ao qual os alunos atribuem significados e explicam suas ações. Assim, a proposição deste estudo perpassa uma compreensão científica sobre estes conjuntos de textos pertencentes aos alunos acerca do futebol: ‘textos escritos’ na ação discente. Deste modo, como é possível compreender a ação discente acerca do futebol em formas de cultura apreendidas como texto? Quais os acessos a serem ganhos para se concretizar tal compreensão científica? Tais assuntos são discutidos a seguir, com a apresentação da Cena 1.

Cena 1

Certa vez, um aluno esboçou uma expressão obrigatória de querer chorar no jogo de futebol da aula de Educação Física porque não havia marcado um ponto para sua equipe. Quem presenciava esta ação discente poderia constatar que o garoto, Ronaldo 10, emitia estranhos grunhidos, algo como um ‘ah’, em sua face lacrimejante⁶. Tão breve quanto o choro foi a nova oportunidade de marcar tal ponto, que foi realizado. Ronaldo 10 cobriu os olhos com ambas as mãos e se deslocou pela quadra ziguezagueando, em seguida as ergueu e as sacudiu

⁶ Os alunos destas aulas de Educação Física em específico se atribuem codinomes e/ou são reconhecidos socialmente na escola por codinomes, geralmente relacionados ao futebol, porque gostam de jogá-lo. Estes codinomes estão presentes ao longo de todo o estudo para manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa, e a identidade da própria escola. Isto ocorre devido a questões éticas estabelecidas pela pesquisa e seus participantes, firmadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, situado no Apêndice A. Os significados de cada codinome discente são explicitados adiante, quando os alunos são apresentados e/ou em Cenas de interpretação.

verticalmente em direção aos demais alunos que não estavam jogando, mas assistiam ao jogo ao lado da quadra, sentados na arquibancada do Centro Comunitário e logo iniciariam a entoar um canto: mas que coisa é essa, ôô, ninguém pára com esse chororô! Após alguns segundos, Ronaldo 10 retirou suas mãos dos olhos, exibindo um largo e farto sorriso. O jogo prosseguiu.

1.1 Um olhar, ouvir e escrever acerca da ação discente

Uma das implicações de se considerar a cultura como texto reside na idéia de que a ação humana relaciona-se com tal texto, como menciona Geertz (1973, p.145): “a cultura é a fábrica de significados em termos dos quais seres humanos interpretam sua experiência e guiam sua ação (...)”. Deste modo, o texto da cultura orienta ações humanas. Tal orientação também acontece em relação ao jogo de futebol discente na aula de Educação Física, pois como evidencia a *Cena 1*, é possível olhar a ação discente de *querer chorar no jogo* e este querer chorar está vinculado a formas de cultura constituintes de tal jogo: *não marcar um ponto*.

Tal olhar se assemelha com aquilo que Cardoso de Oliveira (2000) denomina de primeiro princípio fundamental para o entendimento antropológico, em que o objeto de estudo é apreendido e construído pelo esquema teórico e empírico da pesquisa. Olhar tal *querer chorar* possibilita ao pesquisador instrumentalizar toda a teoria selecionada a respeito do objeto de estudo, pois “a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o que dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo” (p.19). Esta interação prática, teórica e empírica, garante que o olhar do pesquisador acerca de tal *querer chorar no jogo* representa visualizar formas de cultura que pressupõem tal ação.

No entanto, se a cultura é um processo de significados que orienta a ação humana no jogo de futebol, tal ação humana, além de ser produto da cultura, produz novos significados. Tal fato está evidenciado na *Cena 1*, pois quando *Ronaldo 10 marca um ponto para sua equipe e cobre seu rosto com as duas mãos*, ele encena socialmente um choro e incita *as demais pessoas a entoar um canto sobre chororô*. Isto é, a ação de encenar um choro produziu o canto *chororô*. Neste sentido, a ação humana é apreendida neste estudo como sendo produto e

processo da cultura, nas formas dinâmicas que ela assume no jogo de futebol; e o olhar constitui-se como um modo sensibilizado pela teoria disponível da pesquisa que possibilita identificar ações discentes no jogo e investigar suas características explicativas fundamentadas em pressupostos culturais.

Mas se é possível ao pesquisador olhar tal *querer chorar*, tal encenação do chorar e tal ação de incitar *um canto chororô*, como é possível investigar as características explicativas fundamentadas culturalmente nestas ações discentes? Geertz (1973) analisa que o pesquisador que se aventura por esses modos metodológicos sócio-culturais de caminhar encontra-se com a:

[...] multiplicidade de complexas estruturas [...] de significação [...], muitas delas sobrepostas e intrincadas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele deve planejar, de algum modo, como compreender para apresentar (p. 9-10).

De fato, o olhar não é capaz, por si só, para apreender tal multiplicidade de complexas estruturas de significação que fundamentam um *querer chorar*, uma encenação do chorar e a *entoação de um canto chororô*, pois o olhar não permite responder questões como: por que *Ronaldo 10 queria chorar*? Por que ele encenou o chorar? Por que ele incitou a *entoação do canto chororô* erguendo as mãos e sacudindo-as verticalmente para os demais alunos da arquibancada? As complexas estruturas conceituais que fundamentam tais ações discentes não são alcançadas estritamente pelo olhar, embora ele se constitua como forma de acesso à identificação destas ações. Neste sentido, para se aproximar de tais estruturas de significação, o pesquisador pode valer-se do ouvir, que se configura em outro princípio fundamental da compreensão sócio-cultural na pesquisa antropológica. O ouvir permite ao pesquisador dominar as teorias que estão implícitas no que fazem os participantes do estudo, uma vez que possibilita o acesso e o trabalho com informações não alcançáveis pelo estrito olhar. O ouvir torna possível o prosseguimento da pesquisa e remete para a interação do pesquisador com os participantes da pesquisa (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Uma implicação está contida nesta interação: o pesquisador que estuda o jogo de futebol escolar é um estranho para o grupo. Entre ele e as pessoas do grupo há uma distância considerável em termos culturais. Tornar curta esta distância cultural representa ao pesquisador compreender as razões discentes que configuram as estruturas do *querer chorar*, do encenar o

chorar e incitar o *canto chororô* em aproximações investigativas gradativas. Esta dinâmica de distanciamentos e aproximações em que se insere o pesquisador na interação com seus interlocutores possibilita a partilha de significados que antes eram tão estranhos quanto ele (pesquisador) e passam a se tornar familiarizados. Esta dinâmica pode ser considerada como aquilo que DaMatta (1978) denominou de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho.

Tais estranhamentos e familiarizações estão presentes no olhar e no ouvir do pesquisador que interage com interlocutores em campo, e se constituem como sendo as próprias condições de identificação de ações discentes que podem contribuir para a construção do estudo mediante explicações discentes atribuídas a estas ações realizadas: olhar ações discentes representa identificar a existência de significados que podem e devem ser acessados mediante o ouvir. Uma forma de acessar tais explicações discentes é a entrevista. Realizar uma entrevista com *Ronaldo 10*, considerá-lo assim como interlocutor do pesquisador, permite ganhar acesso às explicações discentes que são objetivadas pelo estudo. Deste modo, a entrevista revela o acesso do pesquisador à explicação do que o garoto almejava com a sua ação:

Eu queria chorar porque fiquei nervoso ao não marcar o ponto; eu encenei o chorar porque estava feliz ao marcar o ponto; eu incitei as demais pessoas porque eu precisava do apoio da torcida, e este canto do chororô refere-se à torcida do [ele cita o nome de uma equipe de futebol profissional da cidade de São Paulo] (Ronaldo 10).

Nota-se que estas explicações fazem referência àquilo que Triviños (1987) denominou de entrevista semi-estruturada, a qual corresponde a questionamentos básicos que são direcionados aos alunos, que se sustentam nas ‘teorias’ da pesquisa (aquela previamente estabelecida e aquelas implícitas em campo) e fornecem um amplo leque de interrogativas, frutos de novas pressuposições que surgem na medida em que são acessadas as informações dos alunos para significar o que fazem. Os alunos podem, assim, seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas interpretações dentro do foco da pesquisa, desta forma, eles podem participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Assim, o ouvir do pesquisador em campo ganha em qualidade a partir da entrevista semi-estruturada em campo, sendo que esta torna-se “um ouvir todo especial” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.22) e possibilita explorar as características das explicações

discentes fundamentadas culturalmente sobre o *querer chorar*, encenação do chorar e incitação a *canto chororô*, por exemplo.

O olhar e o ouvir do pesquisador em campo no presente estudo tiveram seu marco inicial no dia 11 de Março de 2008 e seu encerramento no dia 3 de Outubro do mesmo ano. Ao todo, foram realizadas um total de 17 observações escolares (7 aulas em Março, 12 aulas em Abril e 3 aulas em Maio), referentes a 22 aulas de Educação Física na escola escolhida para a pesquisa (11 aulas de duas turmas de 7ª séries e 11 aulas de duas turmas de 8ª séries). Estas 17 observações totalizaram aproximadamente 57 horas, distribuídas em 3 horas e 20 minutos em dois dias úteis semanais:

Turmas	Terça-feira	Quinta-feira
7ª séries	12h – 12h50min	09h30min – 11h10min
8ª séries	-	11h10min – 12h50min

Quadro 1 – Aulas semanais para as turmas de 7ª e 8ª séries

É interessante notar que as aulas de Educação Física, realizadas no período da manhã – sendo que os alunos pertencem ao período escolar vespertino – não tinham a duração de 3 horas e 20 minutos. No entanto, as observações sempre se realizaram minutos antes do início e sempre se encerraram minutos após as aulas para estas turmas, fator que contribuiu para que houvesse informações relevantes discentes acerca de momentos extra-aula de Educação Física. Além destas observações escolares, houve também a realização de 5 observações extraescolares, sendo 4 ocorridas em dias de domingo no Centro Comunitário próximo à escola e 1 realizada nos Jogos Escolares Municipais (JEM), em um total aproximado de 15 horas (3 horas cada uma)⁷.

⁷ Também foi observada uma Festa Junina que acontece anualmente na escola. Esta observação não foi sistematizada do ponto de vista de anotações em diário de campo, mas foi importante para acessar informações junto a alunos sobre o jogo de futebol fora da escola, dias de jogos, contexto em que se realizam. Neste sentido, a observação da Festa Junina foi importante para o diário de campo, uma vez que algumas informações “contidas no diário e nas cadernetas de campo ganham em inteligibilidade sempre que rememorados pelo pesquisador; o que equivale a dizer que a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja significação é melhor alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado [...]” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.34). É preciso esclarecer que as observações extraescolares realizadas contribuem para algumas análises do presente estudo, principalmente porque alunos das turmas de 7ª e 8ª séries não constituem um grupo fora da escola como na escola, e tal fato inviabilizou encontros com eles fora do contexto escolar. Por isso, embora tais observações tenham pertinência, elas aparecerão pouco durante o texto, justamente no momento em que a pertinência se mostrar necessária.

Todas as observações procuraram identificar nas ações discentes características que pudessem conduzir a explicações discentes fundamentadas culturalmente em contextos familiar, comunitário e escolar acerca do futebol – um *querer chorar*, seguido de uma encenação do chorar cuja conseqüência foi a incitação do *canto chororô* correspondem a tal identificação investigativa que conduz ao ouvir explicações discentes – e outras de outros atores sócio-culturais que também constituem o estudo. Em relação ao ouvir os alunos destas turmas de Educação Física, foram realizadas 18 entrevistas, principalmente no mês de Maio e de Setembro de 2008, conforme demonstra a tabela abaixo:

Séries	Alunos participantes do estudo	Dias das entrevistas	Tempo transcorrido
7ª A	<i>Dançarino *</i>	27/Maio	8'52"
7ª A	<i>Ronaldo 10</i>	27/Maio – 30/Setembro	9'42" – 53'03"
7ª A	<i>A Santista</i>	27/Maio – 29/Maio	8'18" – 8'49"
7ª B	<i>Jogador de futebol *</i>	27/Maio	7'28"
7ª B	<i>Filho do flamenguista</i>	27/Maio – 29/Setembro	8'07" – 48'25"
7ª B	<i>Filho do Ronaldinho *</i>	27/Maio	10'02"
7ª B	<i>Ane *</i>	29/Maio	8'54"
8ª A	<i>Táta *</i>	24/Setembro	30'50"
8ª A	<i>Chute forte</i>	29/Maio – 17/Setembro	11'05" – 47'36"
8ª A	<i>Filha do dono do bar</i>	19/Junho – 19/Setembro	10'52" – 40'28"
8ª B	<i>Garota das embaixadinhas *</i>	29/Maio	10'03"
8ª B	<i>São Paulina</i>	29/Maio – 22/Setembro	7'04" – 41'36"
Totais	12 alunos	9 dias diferentes	7 horas (aproximadamente)

Quadro 2 – Entrevista com alunos

Nota-se que houve aproximadamente 7 horas de entrevistas realizadas em 9 dias diferentes dos meses de Maio, Junho e Setembro de 2008, com 12 alunos que compõem as duas turmas de 7ª e duas de 8ª séries. A escolha destes alunos pautou-se na identificação de ações no jogo de futebol e/ou no contexto escolar que justificassem uma interação com o pesquisador. Isto é, os alunos que participaram do estudo apresentam-se nas Cenas de interpretação do estudo, como demonstra a *Cena 1* em que a ação de *Ronaldo 10* mobilizou o olhar e o ouvir do pesquisador na interação junto aos alunos em campo. Além disso, estes alunos foram selecionados para as entrevistas porque, além de pertencerem às turmas de 7ª e 8ª séries que supostamente promoveriam confrontos na aula de Educação Física, aceitaram participar do estudo mediante a assinatura própria e a de pais e/ou responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, alunos que possuem um asterisco (*) sinalizado ao lado de seu

codinome na tabela não aceitaram realizar segundas entrevistas porque se recusaram abertamente (*Ane e Táta*), porque desmarcaram a entrevista previamente (*Ane*) ou porque surgiram outros compromissos escolares e extraescolares que impediram tal realização (*Dançarino, Filho do Ronaldinho, Jogador de futebol e a Garota das embaixadinhas*)⁸.

As questões dirigidas para os alunos seguiram um roteiro que almejou incitar explicações acerca de ações discentes no jogo de futebol (observadas diretamente na aula) e a suposta diferença destas com aquelas ações realizadas em jogos de futebol extraescolar (observadas indiretamente mediante ações como *querer chorar*, encenar o chorar e incitar *o canto chororô* que adentram a aula cotidianamente): o que você faz quando não está na escola? Como é a aula de Educação Física? Você gosta de jogar futebol na aula e fora da escola? Por quê? Como é o jogo da escola e o de fora da escola? Como é a regra do jogo da aula e de fora da escola? Como é o jogo de meninas e meninos na escola e fora dela? O que é saber jogar futebol? O jogo de futebol ensina algo? Você tem planos futuros e eles se relacionam com o jogo de futebol? Ainda mediante entrevistas, foram ouvidas outras pessoas cujas ações se apresentaram envolvidas com o jogo de futebol escolar e extraescolar no contexto das aulas de Educação Física:

Pessoas envolvidas	Dia da entrevista	Tempo transcorrido	Assuntos abordados
Diretora da escola	30/Maio	1:12'	Trajatória profissional; chegada à escola; Projeto Pedagógico; Objetivos educacionais; Visão da escola.
Professora de Educação Física	01/Abril	30'59"	Trajatória profissional; chegada à escola; Plano de Ensino; Objetivos educacionais; Visão da aula.
Agente comunitário <i>Benê</i>	15/Maio	35'10"	Trajatória profissional; chegada ao Centro Comunitário; histórico deste complexo esportivo; relação estabelecida com a escola; Visão da escola e da aula.
<i>Dono do bar</i>	29/Março	8'40"	Trajatória profissional; visão da aula de Educação Física.
Professor da escolinha do Centro Comunitário, <i>Jão</i>	29/Março	7'	Trajatória profissional; chegada ao Centro Comunitário; Objetivo e Visão da escolinha no Centro Comunitário.
Totais	4 dias diferentes	2 horas e 30 minutos (aproximadamente)	-

Quadro 3 – Entrevista com pessoas envolvidas com o jogo de futebol escolar e extraescolar

⁸ Os meninos das duas turmas de 8ª séries não participaram do estudo porque realizam aulas de Educação Física em dia e horário diferentes em relação às meninas de suas turmas. Tal fato representou um complicador para mim enquanto pesquisador, vinculado a outros compromissos acadêmicos neste dia e horário da aula dos meninos. Por isso, eles não participaram do estudo.

Nota-se que em aproximadamente 2 horas e 30 minutos, dispostas em 4 dias diferentes, foram ouvidas 5 pessoas acerca de trajetórias profissionais, chegada à escola ou Centro Comunitário, Objetivos escolares, comunitários e da escolinha, visões da aula de Educação Física (Professora e *Dono do bar*) e histórico do complexo esportivo. As questões para acessar estes assuntos abordados giraram em torno de um roteiro: como você chegou a esta escola/comunidade/Centro Comunitário? A escola tem Projeto Pedagógico/Plano de Ensino da aula de Educação Física? Há objetivos educacionais? Como você vê a escola/a aula de Educação Física/a escolinha? Estas questões foram dirigidas às pessoas relacionadas a estes contextos. Para gravar todas as entrevistas foi utilizado um gravador digital.

As informações acerca de ações e explicações discentes, escolares e comunitárias foram mantidas em um Diário de Campo durante todo o cronograma de realização da pesquisa de campo. Isto quer dizer que as ações e explicações foram acessadas em campo mediante o olhar e o ouvir (observações e entrevistas gravadas e transcritas) e registradas para análise. Tal fato implica escrever, e escrever constitui-se no terceiro princípio fundamental para a compreensão da pesquisa antropológica, pois permite a configuração gradual do produto final do trabalho de campo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Este escrever adquiriu no presente estudo uma denotação especial, fundamentado naquilo que Geertz (1973) denominou de inscrição: uma espécie de registro do que o pesquisador vê e ouve em campo acerca do que estuda, que se transforma de um evento passado, que existe somente no momento de sua ocorrência, em uma descrição que existe na inscrição e pode ser reconsultada⁹. Assim, o que foi continuamente reconsultado na análise argumentativa desenrolada ao longo deste estudo se constitui em significação fixada pela inscrição, pela memória arquivada de ações e explicações de atores sociais, principalmente alunos (além da Diretora, da Professora, de um Agente comunitário, de um Pai de uma aluna e um Professor da escolinha de futebol do Centro Comunitário).

De posse desta significação inscrita, o pesquisador “encaminha suas reflexões, pois é o escrever ‘estando aqui’, portanto fora da situação de campo, que cumpre sua mais alta função cognitiva [...], [pois] o momento de escrever [é] marcado por interpretação [...]”

⁹ Geertz (1973) fundamenta esta idéia de inscrição em Ricoeur (1971), mais especificamente no que este autor denomina de fixação pela inscrição: “o que a inscrição fixa [...] é a significação do acontecimento da fala [e da ação] como evento, não o evento enquanto evento” (p.531). O autor aprofunda esta idéia afirmando que o instante da inscrição é o da memória arquivada (RICOEUR, 2007).

(CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p.25 e 27)¹⁰. Neste sentido, as interpretações realizadas pelo pesquisador acerca desta significação discente atribuída ao futebol escolar e extraescolar se realizam a partir das Cenas de interpretação.

1.2 Cenas de interpretação

A idéia de interpretação pressupõe que as informações acessadas pela pesquisa de campo e bibliográfica devem ser analisadas para constituir o estudo, e tal processo se assemelha com aquilo que Geertz (1973) denominou de quadros de interpretação: ingredientes de uma situação que permitem à pesquisa demonstrar o como e o porquê do evento. Esta idéia de quadros de interpretação é interessante para o presente estudo, mas ela é modificada para poder expressar melhor a idéia dinâmica de diálogo entre teorias prévias escolhidas pela pesquisa bibliográfica e teorias implícitas acessadas pelo olhar e ouvir do pesquisador em campo.

Isto é, olhar um *querer chorar*, uma encenação do chorar e uma incitação do *canto chororô* e ouvir as explicações discentes acerca destas ações reflete uma condição de pesquisa que possibilita não apenas uma inscrição fixada em um Diário de Campo que pode ser continuamente reconsultada, mas possibilita a realização de interpretações do pesquisador acerca dos modos e das razões de tal significação em relação com as teorias (escolhida e implícita) da pesquisa: as Cenas de interpretação revelam ao longo do estudo a dinâmica de tais modos e razões presentes na significação discente, portanto, são Cenas orientadoras das interpretações a serem realizadas no estudo.

Assim, as interpretações do pesquisador podem evidenciar cada encontro, confronto e atualização objetivados pela pesquisa, pois tais modos e razões presentes na significação apresentada por alunos perpassam diferenças que são construídas pelo pesquisador em relação aos modos e razões gestores, docentes e comunitários: o pesquisador interpreta estas significações primeiras e tenta descobrir a lógica que sustenta as semelhanças e diferenças que

¹⁰ Para Cardoso de Oliveira (2000), olhar e ouvir também são atos cognitivos marcados por interpretação, “uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber” (p.18) antropológico. Diante de tal constatação, é possível afirmar que construir saberes antropológicos implica realizar interpretações.

promovem *encontro* e *confronto* e sugerem *atualização* de saberes escolares acerca do futebol na aula de Educação Física.

Esta dinâmica interpretativa está presente no decorrer do estudo e se configura como uma interpretação de segunda mão, como afirma Geertz (1973). Assim, uma interpretação primeira é realizada pelos alunos para compreenderem algo acerca do futebol. A segunda interpretação pertence ao pesquisador para compreender esta compreensão discente primeira. Deste ponto de vista, prossegue o autor, “a análise [cultural] penetra o próprio objeto – isto é, iniciamos com nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou pensamos que eles entendem, e assim as sistematizamos [...] não à procura de leis, mas à procura de significados” (p.5 e 15).

É interessante notar que a análise decorrente deste projeto interpretativo proposto por Geertz (1973) estabelece correspondência com o que Ricoeur (1989) denomina de interpretação, pois uma vez que “a interpretação [...] torna *próprio* o que, em princípio, era estranho; [ela caracteriza-se] como apropriação [...] da intenção do texto [cultural]” (p.156 e 158). Prossegue o autor afirmando, em outra obra, que “a interpretação é [assim] um caso particular da compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas [ou melhor, inscritas] da vida” (RICOEUR, 2000, p.85). As interpretações do pesquisador realizadas no presente estudo buscam a apropriação do que é vivido pelos alunos na escola e fora dela em relação ao jogo de futebol: em *encontros*, *confrontos* e *atualizações* sugeridos ao Projeto Pedagógico e ao Plano de Ensino pela construção de diferenças entre saberes escolares e extraescolares acerca do futebol. Deste modo, faz-se necessária a apropriação de algo do Projeto Pedagógico e do Plano de Ensino, assuntos dos próximos dois capítulos¹¹.

¹¹ A existência de um Plano de Ensino na aula de Educação Física sugere um trabalho sistematizado escolar acerca do jogo de futebol. Tal existência justifica a escolha desta escola e destas turmas para a participação na pesquisa.

2 A CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DE UMA ESCOLA

“Quando o pano se levanta, o espectador é ‘transportado para um outro mundo’, com seus próprios significados em uma organização que pode ter relação, ou não, com a ordem da vida cotidiana”

Peter Berger e Thomas Luckmann (1985)

Em uma das muitas justificativas apresentadas para legitimar as formas de institucionalização na realidade de um grupo social, um mundo que se origina no pensamento, na ação e nas interpretações de seres humanos que nele partilham interações, Berger e Luckmann (1985, p.133) afirmam que “universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos que entender a história de sua produção”. Deste modo, conceber a construção de uma escola como universo simbólico implica entender um pouco da história desta construção.

Cena 2

Era uma manhã chuvosa de sexta-feira, 30 de Maio. A entrevista com a Diretora da escola estava agendada para as 07 horas e 30 minutos. Como ainda restavam alguns minutos de espera, era possível observar, dos bancos que se situam em frente à secretaria, o contínuo fluxo de alunos (que compareciam à diretoria por indisciplina, dúvidas, solicitações de materiais para a professora que aguardava na sala de aula), fluxo de professoras (que se deslocavam no prédio escolar a trabalho, em busca também de materiais para sua aula), fluxo das secretárias (que desempenhavam seus papéis de apoio administrativo) e fluxo do segurança (que, além de salvaguardar a ordem escolar, abria o portão eletrônico da escola pela secretaria e recepcionava as ‘visitas’). A espera chegava ao fim, a Diretora havia autorizado minha entrada em sua sala, a entrevista iria se iniciar... Porém, estes mesmos bancos proporcionaram a observação de inúmeras ‘visitas’ à instituição e, em uma destas, duas pessoas consideradas ilustres para a escola adentraram o prédio: uma era o Secretário Municipal da Educação; a outra era Benê, um dos líderes comunitários locais. Depois das apresentações serem realizadas, eu agradei a oportunidade de conversar brevemente com o Secretário e mais detidamente com Benê, que me concederia sua entrevista em um dia próximo.

Como evidenciado na *Cena 2*, há universos relacionados em tal história que se representam em instituições sociais. Deste modo, entender um pouco de tal história implica entender alguns motivos da existência desta escola em específico e como ela se organiza.

Os ‘panos’ deste cenário escolar estudado foram ‘erguidos’ no dia primeiro de Fevereiro de 1976. Uma parte do cenário que se constituiu apresenta dimensões físicas pequenas, quando comparadas com outras escolas públicas da cidade de Campinas, São Paulo. A instituição escolar ocupa aproximadamente 800 metros quadrados e possui algumas salas de aula que se situam ao longo de um corredor (5, 8, 11, 13, 14 e 15); possui banheiros (1, 2, 6 e 7); uma sala para arquivos (3); uma sala de professores (4); uma cozinha (9); um refeitório (10); uma quadra poliesportiva (12); cercada por arquibancadas; uma sala para informática (16); uma biblioteca (17) – denominada *Sonho e Magia*, inaugurada em 20 de Novembro de 1996 –; uma sala reservada para diretoria (18); e outra para a secretaria (19); há ainda um pequeno pátio coberto e, ao final do corredor, um pequeno almoxarifado. Algo como:

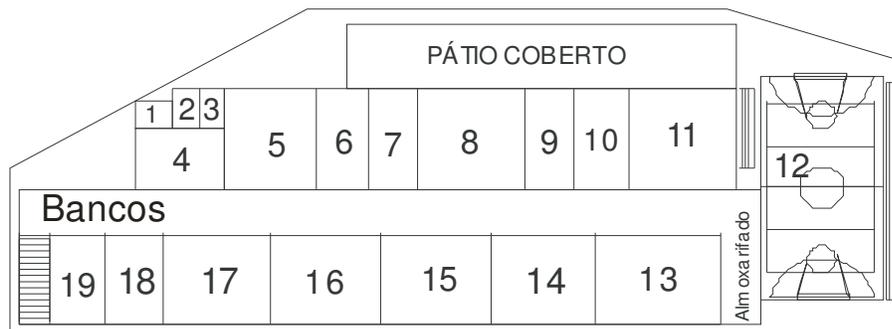


Figura 1 – A escola

A atual Diretora da escola assumiu o cargo em 2002, por meio de concurso público municipal. Aos 44 anos de idade em 2008, com uma expressão centrada, disposta à interlocução e calma, ela conta com uma formação em Pedagogia pela PUC-Campinas datada de 1996, e trabalhos docentes iniciados em 1984, possibilitados pelo curso de Magistério que já havia concluído, dentre cursos de especialização e diversos trabalhos pedagógicos de coordenação e gestão em instituições públicas de ensino. A Diretora relatou em entrevista que esta construção física da escola é:

Também fruto de uma luta dos moradores do [ela cita o nome do bairro], que queriam que houvesse uma instituição que pudesse atender aos filhos deles.

Neste ponto, é interessante remontar o cenário escolar com o auxílio comunitário, apresentando *Benê*, o senhor que adentrou a escola ao lado do Secretário Municipal de Educação na *Cena 2*. *Benê* é uma figura alegre e também disposta à interlocução, conta em 2008 com 64 anos de idade, é advogado aposentado, morador do bairro da escola há mais de trinta anos, é *um dos líderes comunitários (Cena 2)*. *Benê* explicou em sua entrevista que:

O objetivo dos moradores com a construção da escola era possibilitar que as nossas crianças pudessem ter uma escola para aprender a ser alguém. Assim, realizamos esforços para que a Prefeitura pudesse construir a escola aqui perto, para que as crianças não precisassem se deslocar para longe. Foi realmente uma luta, porque o terreno da escola é parte de uma Praça da Prefeitura, por isso ela é pequena. Foi importante esse conquista, porque você sabe, se as crianças não estiverem na escola, elas vão ficar na rua, fazendo sabe-se lá o que, essas coisas que aprendem por aí.

Nota-se que a comunidade, representada na figura de alguns moradores como *Benê*, reivindicou junto à Prefeitura a construção de uma escola no próprio bairro para que as *crianças pudessem ter uma escola para aprender a ser alguém*. Tal justificativa comunitária se fundamentou na idéia de que uma escola próxima seria importante para que as crianças não ficassem *na rua fazendo sabe-se lá o que e aprendendo essas coisas que aprendem por aí*. Ou seja, a construção daquela escola está fundamentada em uma idéia comunitária de que a escola é uma instituição própria e adequada para a educação das crianças, dentre outras existentes e valorizadas também pela comunidade para o *ser alguém*. Deste modo, a comunidade atribui uma legitimação à escola, ao aprendizado escolar, aos saberes escolares, que são distintos daqueles considerados extraescolares, cuja imagem se distancia do que a comunidade apreende como sendo adequada, pois ficar *na rua fazendo sabe-se lá o que e aprendendo coisas* diferentes do que se aprende na escola não é adequado.

Esta idéia comunitária de legitimação atribuída aos saberes escolares para *ser alguém* pode ser considerada uma ponte viável em relação ao trabalho futuro dos alunos, por exemplo. Isto é, os saberes que a escola produz podem ser apreendidos como sendo a ponte que poderá tornar viável o difícil trânsito do trabalho bruto, do ser humano sem qualificação, para um trabalho de maior prestígio e rendimento seguro (BRANDÃO, 1990). Tal condição está garantida na medida em que a comunidade acredita que as crianças do bairro podem *aprender a ser alguém*

com a construção da escola e todas as conseqüências advindas dela: *atendimento dos filhos da comunidade (Diretora da escola)* em relação à aprendizagem, aos saberes escolares.

Esta legitimação comunitária atribuída aos saberes escolares ainda justifica a diferença existente entre a organização institucional escolar e a comunitária, uma vez que o que as crianças fazem e aprendem fora da escola é organizado de modo distinto, além de ser considerado como inadequado para *ser alguém* futuramente. Ou seja, tal legitimação garante que as ações escolares são específicas, por isso conduzem os alunos à aprendizagem, e a idéia é de que somente a ação escolar da instituição construída seria capaz de fazer com que as crianças do bairro *pudessem aprender*, uma condição viável e necessária na travessia de tal ponte para o trabalho futuro qualificado.

Neste sentido, pode-se notar diferença entre a educação da escola e de fora dela: como a educação pode ser compreendida como uma prática social que envolve a interação de significados – saberes – em um processo de níveis e modos sempre mais amplos e profundos pode-se entender a educação escolar como sendo um processo cultural especial, visto que possui características próprias em relação à educação extraescolar, pois na escola há uma unidade cultural de construção e transmissão de saberes à pessoa por meio de espaços, tempos, circunstâncias, interações, conteúdos e metodologias pautadas em referenciais específicos para a obtenção de fins ditos formais (BRANDÃO, 2002). Tal diferença de saberes é possível na medida em que, segundo o representante da comunidade, *a construção da escola possibilitaria que as crianças pudessem aprender a ser alguém (Benê)*. Isto é, a idéia comunitária é a de que a organização escolar apresenta condições próprias para uma aprendizagem adequada.

Esta legitimação comunitária atribuída à organização escolar e aos saberes escolares pode considerar que os alunos são passivos no processo de aprendizagem proposto pela instituição. Tal consideração está implicitamente presente no relato de *Benê*: na *escola* pode-se aprender os saberes que conduzem a um *ser alguém*, enquanto que *na rua, faze-se sabe-se lá o que, essas coisas que aprendem por aí* e não conduzem as crianças a um futuro trabalho de rendimento seguro. Isto é, a construção da escola traz em si não apenas a possibilidade de um futuro para as crianças, mas os próprios saberes responsáveis por conduzir as crianças na travessia desta ponte: os alunos devem absorver o quê a escola tem para oferecer, e que está contido em uma transmissão de saberes, pois, do ponto de vista comunitário, os alunos adentram à escola para se apropriar de algo transmitido pela ação docente que servirá como uma espécie de

passaporte para algo extraescolar futuro. Esta condição é possível porque as relações entre professores-alunos apresentam um caráter especial e marcante, pois são relações fundamentalmente narradoras. Isto é, há a:

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração [...] que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – educandos (FREIRE, 2007, p.65).

Deste modo, os saberes escolares podem se tornar algo estático, compartimentado, além de serem alheios à experiência discente na narração, que transforma alunos em recipientes a serem ‘preenchidos’. Ao invés de estabelecerem formas de interação e comunicação discentes, há o estabelecimento de comunicados que os alunos podem receber, memorizar, arquivar e repetir, segundo o autor. Esta legitimação comunitária atribuída à organização escolar, e aos saberes escolares, oferece a possibilidade de desconsideração do modo como os saberes (escolares e extraescolares) discentes se constituem em processo, além de produto.

Ou seja, se saberes podem ser apreendidos como sendo a posse e o usufruto de significados culturais de um grupo social, como relata Gusmão (1997), há que se considerar que tal processo eleva a importância do aprender para o ser humano, pois diferentemente de outras espécies animais, o humano não está preparado para viver ao nascer. Nascer representa estar inserido em tempos, locais e circunstâncias repletos de pessoas e significados sem os quais o humano viveria pouco e de forma precária. Deste modo, será preciso que ele aprenda a viver nestas interações dos grupos em que se nasce e se vive. Interagir implica lidar com significados para construir saberes sobre o mundo, a vida, si mesmo, suas ações, as pessoas e suas práticas. Saberes discentes representam confronto com a transmissão de um produto escolar, pois correspondem a uma construção que alunos realizam na escola.

Um outro ponto interessante relatado por *Benê* em sua entrevista é que a escola possui dimensões físicas reduzidas uma vez que o *terreno da escola é parte de uma Praça da Prefeitura, por isso ela é pequena*. Em relação a este ponto, entra em cena novamente a Diretora da escola, que vem exercendo um trabalho que reúne esforços para *melhorar* não apenas esta organização física considerada como restrita, mas melhorar o próprio Projeto Pedagógico da escola. A Diretora da escola explicou em sua entrevista que:

O Projeto Pedagógico deste ano de 2008 chama-se Meio ambiente e apoio à aprendizagem. Meio ambiente é devido a uma continuidade do trabalho que realizamos o ano passado, sobre algumas questões de meio ambiente que estão aí para ainda serem trabalhadas com o aluno. Apoio à aprendizagem no sentido de dar um respaldo maior para uma quantidade grande de alunos que a rede [de ensino] detectou que havia uma defasagem de aprendizagem, e que as escolas precisavam dar uma resposta para isso. O administrativo e o pedagógico estão ligados nesse projeto. O pedagógico já diz tudo, lida diretamente com a aprendizagem do aluno na aula. O administrativo serve para organizar a escola para que ela possa oferecer a melhor aprendizagem possível aos alunos.

Nota-se como este *Meio ambiente* do Projeto Pedagógico visa a realizar um trabalho de conscientização discente sobre a preservação da fauna e flora de um modo geral e local, pois o bairro em que se localiza a escola é rico em vegetações de inúmeras qualidades e possui animais silvestres de inúmeras espécies; além de um trabalho voltado para a conscientização discente sobre a ocupação e a preservação de espaços físicos públicos e particulares. A escola propõe a orientação de algumas *caminhadas* com os alunos para que eles visitem a comunidade que circunda a escola, de forma a identificar algumas características de praças públicas, escolas mais próximas, instituições religiosas e núcleos de atendimento assistencial, residências e famílias e Centro Comunitário.

Já o *apoio à aprendizagem*, mencionado no Projeto Pedagógico, requisita que os alunos que apresentam defasagens na aprendizagem, por exemplo, em elaborações textuais ou resoluções aritméticas, compareçam à escola em um horário extraescolar para estudar. Os horários encontram-se disponíveis em algumas manhãs e tardes.

Este *apoio* não é direcionado aos alunos apenas pela escola, é direcionado também pela Prefeitura Municipal de Campinas aos alunos, uma vez que a escola está sob responsabilidade direta desta instância governamental desde sua construção física. A Prefeitura mantém não apenas os recursos financeiros escolares (R\$11.000 trimestrais referentes ao Conta Escola, empreendidos no processo educativo da escola, em passeios com os alunos e na compra de materiais de limpeza), mas auxilia em alguns aspectos como o fornecimento de uniformes. Este *apoio* estabelece também formas de prevenção em relação aos alunos que se recusam a comparecer nesses *reforços* e/ou apresentam justificativas infundadas quando faltam, como menciona a Diretora, por exemplo, sob a alegação: *não consegui acordar cedo!* Tal prevenção pode se concretizar quando a escola aciona o Conselho Tutelar da cidade que, por sua vez, aciona a família desses alunos *ausentes do reforço* para abordar o problema.

Este *apoio* governamental, mencionado no Projeto Pedagógico da escola, tem modificado não apenas as ações dos alunos que precisam *acordar mais cedo* muitas vezes a contragosto e sob pena de sofrerem medidas preventivas consideradas importantes pela diretoria da escola. A própria atuação dos professores na escola tem sido alvo dessas influências da Prefeitura durante o ano letivo, pois tal *apoio* apresentou uma oportunidade de escolha: eles acrescentariam, ou não, quatro horas de aulas adicionais na carga horária docente semanal, para atender a estes alunos em *apoio à aprendizagem*? Alguns acrescentaram, como no caso da Professora de Educação Física da escola, outros não. Embora a carga horária docente já contabilizasse estas quatro horas, que eram utilizadas para a realização de cursos, elaboração de projetos, tal apoio institucional mais amplo foi essencial, pois, como explicou a Diretora da escola também em sua entrevista:

Foi a própria Prefeitura que possibilitou que fossem formados grupos docentes por área, para que os professores de diversas escolas pudessem se reunir e realizar trabalhos específicos voltados para essas defasagens na aprendizagem em suas escolas.

Deste modo, professores da escola têm tido a oportunidade de estudar e refletir sobre formas para que esse trabalho adicional aconteça¹². Mas neste *apoio à aprendizagem* da Prefeitura há outra idéia implícita em relação à aprendizagem discente que pode reforçar a idéia de que alunos somente constroem saberes na escola. Se esta rede de ensino somente *detectou defasagens na aprendizagem* em seus alunos, e não ‘detectou defasagens de ensino’ escolar, é possível que a escola seja considerada, também pela instituição governamental superior e imediata, como o único tempo, local e circunstância de aprendizagem, pois uma interpretação possível reside na idéia defendida por este *apoio*: a escola ensina, são os alunos que não aprendem – esta implicação atinge o jogo de futebol escolar, como será evidenciado adiante.

O Projeto Pedagógico apresenta-se ainda como sendo uma forma de organização do tempo, espaço e circunstância escolar, uma vez que as *duas turmas de 7ª séries e as duas turmas de 8ª séries* existentes na escola pertencem ao *horário vespertino*, compreendido das *15 horas às 19 horas*, e as *horas semanais de trabalho* na Educação Física devem seguir o

¹² Por exemplo, a professora de Educação Física da escola tem realizado um trabalho com dois alunos portadores de necessidades especiais. Ela disponibiliza duas tardes da semana para realizar este trabalho na própria escola, além das reuniões, que acontecem no período noturno, uma vez por semana. Ela também já realizou trabalhos com Fanfarra e Banda de Música nestas oportunidades de horário extraescolar devido a este *apoio*.

cumprimento de uma carga horária de 3 horas para as turmas de 7ª séries e 3 horas para as 8ª séries (Diretora da escola).

Nota-se que há reciprocidade entre instâncias governamentais amplas e a escola, pois na medida em que leis governamentais adentram à escola e se configuram como prescrição escrita que emana da autoridade soberana de uma dada sociedade e impõe a todos os indivíduos a obrigação de se submeter a ela sob pena de sanções (HOUAISS, 2001), a escola organiza seu tempo, local e circunstância como uma espécie de recompensa a tais instâncias.

Esta reciprocidade é o que pode caracterizar institucionalização, como afirmam Berger e Luckmann (1985). Para estes autores, tal reciprocidade promove um caráter típico não somente das ações que são realizadas pelas partes, mas também dos atores nas instituições. Assim, as tipificações das ações são, então, partilhadas entre os atores, portanto, “São acessíveis a todos os membros do grupo social particular em questão. [...] A instituição pressupõe que ações do tipo X serão executadas por atores do tipo X” (p.79). Na escola, por exemplo, as pessoas da instituição (Diretora, professores e alunos) têm finalidades uns com os outros, que estão entrelaçadas neste mesmo universo simbólico (há a gestora da escola que administra, há um contexto organizado em que professores ensinam, e há alunos que aprendem – além disso, *guarda salvaguarda a ordem escolar, funcionárias da secretaria desempenham seus papéis no apoio administrativo*, dentre outras). Estas tipificações possuem um reconhecimento por parte destes atores particulares, que executam suas ações do tipo X, Y e outras. Isto é, nesta forma de organização, estes papéis podem ser reconhecidos entre os atores.

Deste modo, o desenrolar das cenas depende dos ‘repetidos’ papéis que são prescritos por parte dos atores. Os atores põem em ação os seus papéis e concretizam as cenas ao representá-los em um determinado palco (gestora administra, professores ensinam e alunos aprendem cotidianamente). Nem as cenas, nem as instituições podem existir empiricamente quando são separados desta realização ‘repetida’. Os papéis representam a própria organização da instituição. Para estes atores, ainda, esta representação acontece em dois níveis. O primeiro é aquele em que a realização do papel representa a si mesma. Por exemplo, empenhar-se em gerir uma escola é representar o papel de Diretora, de administradora educacional; lecionar aulas de Educação Física, implica representar o papel de professora; aprender é o papel dos alunos; e assim sucessivamente.

Neste ponto, é possível entender uma idéia contida no papel que a Diretora vem desempenhando na escola. Ao referir-se à construção do Projeto Pedagógico da escola como sendo fruto de uma partilha de posições na interação direta com os professores de escola, e por meio desses, com os alunos, para estabelecer as ações a serem realizadas e as razões de sua efetivação, e minimizar as dificuldades encontradas e os conflitos vivenciados cotidianamente na escola, a Diretora relatou na entrevista:

Eu enxergo a escola do meu lugar de gestora, o aluno enxerga a escola do seu lugar de aluno, o funcionário do seu lugar de funcionário e o professor do seu lugar de professor.

Mas *enxergar* não é um início para as representações desses papéis na instituição. Será preciso que as ações realizadas por cada um desses atores escolares representem a si mesmas. Por isso, quando uma ação X, originada de um ator X, é realizada de modo Y, como no exemplo da *detecção de defasagens na aprendizagem*, em que alunos estão na escola para aprender, mas não aprendem porque apresentam dificuldades, ou seja, não representam o seu papel adequadamente, a ação discente é considerada pelas instituições envolvidas (escola e Prefeitura) como sendo uma ação não esperada pela própria representação que se espera que esses alunos assumam na escola: os alunos que deveriam realizar uma ação X demonstram uma ação do tipo Y.

Esta ação discente inesperada torna-se a própria condição da realização da representação dos papéis institucionais em um segundo nível, e o papel representa uma completa necessidade institucional de conduta (BERGER; LUCKMANN, 1985). A Diretora atua como representante da administração da instituição escolar: é a gestora. Professores ensinam, alunos aprendem. Somente mediante essa representação em papéis desempenhados é que a instituição escolar pode manifestar sua organização no seu cotidiano. A instituição, com seu conjunto de ações programadas, estabelece aqueles papéis que deverão ser encenados empiricamente. Desta forma, os papéis assumidos por estes atores na escola tornam possível a existência desta instituição, em sua relação com outras, como no caso da Prefeitura que atua no *apoio*, e como no caso da Federação que atua por meio da Lei. Por isso, Berger e Luckmann (1985) afirmam que a análise dos papéis representados em uma instituição – como a escolar – tem particular importância porque pode revelar “as mediações existentes entre universos macroscópicos de

significação, objetivados por uma sociedade, e o modo pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos” (p.109).

Nota-se como, por esta mediação, os papéis discentes representados podem extrapolar o tempo, local e circunstância escolar, uma vez que revela a existência de objetivos diversos em universos simbólicos diversos. No caso desta escola em específico, os papéis discentes representados estão organizados no seu Projeto Pedagógico em um *objetivo da etapa de 5ª a 8ª séries da educação básica oferecida pela Unidade Escolar*, expresso em *propósitos educacionais*:

- *Formar cidadãos, portadores de sólidas aquisições de saberes próprios do Ensino Fundamental, que lhes auxiliem a interagir em seu meio social, agindo de forma sensível. Pessoas que valorizam a cidadania e se posicionam contra as desigualdades;*
- *Aprofundar a sistematização de saberes a respeito de linguagens como a corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias;*
- *Construção de uma cultura de participação dos (as) alunos (as) em jogos escolares, olimpíadas, campeonatos, etc., de caráter cultural e esportivo.*

O Projeto Pedagógico fundamenta-se na Lei Federal Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É interessante notar, assim, que estes *propósitos educacionais* podem garantir não apenas a representação dos papéis discentes dentro da escola, mas a orientação da relação que os professores estabelecem com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensino e o modo como o trata científica e metodologicamente (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Esta condição é necessária porque, para estes autores, os saberes construídos pela escola estão inseridos em um quadro repleto de referências, como as científicas. Isso quer dizer que, em uma aula de Educação Física de uma escola, por exemplo, os saberes a serem construídos podem ser sistematizados em conteúdos de ensino a partir de referenciais científicos, para que alunos possam constatar, compreender e explicar a realidade social mais ampla e complexa que a escolar.

Tal constatação, compreensão e explicação discente da realidade social mais ampla objetivada pela escola estão contidas na idéia de que é preciso *formar cidadãos*, que irão atuar, representar outros papéis institucionalizados fora da escola, serão pessoas portadoras de

direitos e deveres. Essa idéia não é nova no contexto escolar, pois o discurso da educação como panacéia para todos os males nasce com um discurso ideológico capitalista produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão dos saberes considerados socialmente relevantes, em que a formação do cidadão se relaciona com a qualificação do trabalhador, como afirma Lombardi (2006).

Neste sentido, há reciprocidade entre a instituição escola e a comunidade, pois o que é alvo de realização escolar atende às expectativas de recompensa esperadas pela comunidade: se a escola foi construída pela comunidade para fornecer saberes que conduzissem os alunos ao *ser alguém*, esse ser alguém se reflete na *formação de cidadãos* objetivada pela escola. No entanto, há uma outra idéia que é compartilhada com a comunidade local e que reforça a legitimação comunitária atribuída aos saberes escolares: a escola é o único tempo, local e circunstância responsável pela *formação de cidadãos*.

Tal idéia é revelada na própria reciprocidade estabelecida entre escola e comunidade, pois se a organização desta pode ser configurada como institucionalizada (possui ações tipificadas em que atores do tipo Y realizam ações do tipo Y, por exemplo, no caso de *Benê*, cujo papel de advogado lhe forneceu uma representação na comunidade em *luta* pela construção da escola), não haveria a possibilidade comunitária de se formar cidadãos fora da escola? Os propósitos educacionais e a legitimação comunitária analisados apontam para uma resposta negativa, mas como será que esta questão da cidadania se apresenta em relação ao jogo de futebol escolar? Esta questão também será explorada adiante.

É interessante notar que esta idéia de cidadania está contida na Educação Física Escolar brasileira, como revela, por exemplo, a análise realizada por Daolio (1995), em que alguns professores de Educação Física alegavam exercer um trabalho voltado para a construção da cidadania dos alunos.

Esta idéia docente de formar para a cidadania constitui um ideário educacional, um tipo de cientificidade relacionado a discursos formulados acerca da escola e sua educação. Tal ideário educacional pode ser divulgado nos cursos de graduação e marcar o imaginário docente na escola, e ele é constituído por formulações científicas que organizam um conjunto de conceitos, proposições e teorias transitórios e atualizáveis mediante novas sistematizações científicas. Tal ideário ainda se relaciona com os níveis de sistematização escolar, em que há

disciplinas cujos saberes específicos e métodos educacionais próprios são propostos e trabalhados no processo de ensino com os alunos (PENIN, 1994).

Neste sentido, a escola pode fundamentar a *formação de cidadãos* em um universo simbólico cuja construção de saberes pauta-se em referenciais científicos e instrumentaliza-se em pretensões de se atuar, na escola, com um conjunto organizado de conceitos, proposições e teorias que podem ser situados em diferentes níveis de sistematização escolar, ou disciplinas escolares. No entanto, conforme demonstrou a análise do estudo, se há a possibilidade de que outras instituições extraescolares trabalhem para uma *formação de cidadãos*, as legitimações comunitárias acerca de tal formação atribuídas à escola e seus saberes, e o reforço destas legitimações comunitárias pela idéia escolar de ser responsável por tal formação, contribuem para o reconhecimento da existência de diferenças que se realizam e se efetivam tanto na escola quanto fora dela. Como afirmam Berger e Luckmann (1985), as legitimações são distintamente reconhecidas e atribuídas por atores sociais às organizações institucionais porque estas são distintas umas das outras. Esta distinção é possível porque institucionalizar é uma condição própria da existência humana. Como o ser humano ocupa uma posição peculiar no cenário do reino animal, ao contrário de outros mamíferos, o humano não possui um ‘ambiente’ específico da espécie, firmemente estruturado por sua própria organização instintiva: “Neste sentido, todos os animais não humanos, enquanto espécies e enquanto indivíduos, vivem em mundos fechados, cujas estruturas são predeterminadas pelo equipamento biológico” (p.69 e 70). Tal condição traz implicações para a vida do ser humano, uma delas é que o humano vive em contextos como a escola, a outra é que o humano está aberto à mediação. Estes são temas a serem explorados nos capítulos seguintes.

3 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONTEXTO

“[Entender a educação como] algo que abrange não só os âmbitos escolares e familiares, como também [outros] artefatos culturais [que] atuam como modos de ensinar um jeito de ser permite-nos ampliar o entendimento dos espaços que são educativos, agora não nos limitando aos espaços determinados previamente e fixados formalmente para terem essas características. Assim, é possível entender o recreio [por exemplo,] como um espaço de aprendizagem social em que características do contexto social não ficam de fora do contexto institucional”

Ileana Wenz e Marco Paulo Stigger (2006)

Uma interpretação possível desta afirmação sugere que espaços físicos constituem, em si mesmos, a condição primária para os modos de ser humano e para processos educativos, e que contextos (escolares, familiares, dentre outros) referem-se a uma condição secundária, sobreposta, a ser inserida na primeira, naquilo que é considerado como aprendizagem social. A idéia contida na afirmação destes autores evidencia que há diferença entre espaço e contexto educativo escolar da Educação Física. Refletir sobre a dinâmica desta diferença implica responder à questão: como se configura o processo educativo da aula de Educação Física se ela pode ser apreendida como contexto? As próximas Cenas contribuem para tal reflexão.

Cena 3

Em princípios de Março de 2008, naqueles mesmos bancos escolares em frente à secretaria, o objetivo da minha visita à instituição era dialogar sobre a possibilidade de realização da pesquisa naquela escola. A Diretora da escola estava de licença e voltaria ao trabalho em duas semanas, no entanto, além de conversar com ela, as orientações escolares indicavam a necessidade de contatar também a Professora de Educação Física, que seria encontrada no dia seguinte pela manhã, lecionando em um Centro Comunitário próximo à escola. Foi chuvosa aquela manhã de 12 de Março, ‘ninguém poderia ser encontrado no complexo sob estas condições climáticas’, pensava eu a caminho de descobertas. Quando me aproximei da entrada do Centro Comunitário notei que havia um carro estacionado em frente ao portão de entrada, isso contrariava as minhas expectativas e demonstrava que poderia haver alguém ali, além de mim, naquele dia molhado. À procura desse alguém, olhei para dentro do

complexo, mas visualizei apenas a densidade da água suspensa ao ar. Depois de alguns minutos, ao concluir que eu procurava algum tipo de informação, a pessoa que estava dentro do carro abriu o vidro do veículo e perguntou: você deseja alguma coisa? Fiquei surpreso. Primeiro porque tal presença ali havia me passado despercebida, devido à chuva. Depois, porque era a própria Professora que dirigia a palavra a mim. Ao invés de estar na escola em dia de chuva, fato típico quando as aulas de Educação Física são realizadas na própria escola, a docente esperava possíveis alunos que pudessem comparecer ali. Aproximei-me e me apresentei. Com uma disposição inabalável diante daquele clima úmido que ameaçava o conforto interiormente seco de seu veículo, a Professora abriu o cadeado do portão para adentrarmos ao Centro Comunitário e conversarmos sobre a pesquisa. A pesquisa foi aceita tanto pela Professora neste dia, quanto pela Diretora posteriormente e, solucionados trâmites burocráticos, ela se iniciou dias depois daquele mesmo mês, com as observações e entrevistas realizadas acerca daquele contexto.

Conforme visto no capítulo anterior, a escola tem suas delimitações físicas restritas devido ao terreno de sua construção, e tal traço se aplica também à quadra da escola em que se realizam aulas de Educação Física para turmas de 1^a a 4^a séries. Quando os alunos desta escola atingem os níveis mais aprofundados de ensino, 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, as aulas de Educação Física passam a ser realizadas no Centro Comunitário que se situa próximo à escola, como evidencia a *Cena 3*. Tal fato se deve a um acordo estabelecido entre a escola, a comunidade e a Prefeitura de Campinas, São Paulo. Mas como acontece tal acordo? Ele influencia o jogo de futebol escolar? Uma resposta para a primeira questão pode ser iniciada neste capítulo, para a segunda questão algumas respostas serão evidenciadas em capítulos futuros.

3.1 O Comodato

Incitada a explicar como aconteceu o fato de as aulas de Educação Física serem realizadas em um complexo comunitário, a Diretora da escola afirmou em sua entrevista:

Existe um acordo entre a escola, a comunidade e a Prefeitura que é o Comodato. Ele prevê a necessidade de existir no âmbito da escola um espaço

esportivo de tamanho compatível, em que os alunos possam realizar aulas da disciplina de Educação Física em dias ensolarados, nublados e chuvosos e em segurança, com menor possibilidade de choque e/ou outros acidentes provocados pela restrição do espaço. Nesses seis anos que eu estou aqui, nós nunca recebemos a visita do Secretário, é a primeira vez que isso acontece. Ele veio aqui, segundo as suas próprias palavras, para 'baixar a guarda' e perguntar o que nós estávamos precisando. Então eu pensei, que bom que você [Secretário da Educação] perguntou [ela sorri largamente]. Fizemos uma lista do que precisamos e eu levei para ele na Prefeitura. Um dos nossos pedidos é referente à ampliação da escola e da mini quadra poliesportiva.

Nota-se nestas considerações da gestora escolar que uma parte da organização institucional da escola em relação à aula de Educação Física é dependente e relacionada com instituições mais amplas como a Prefeitura. Tal visita inesperada, evidenciada na *Cena 2* do capítulo anterior, é apreendida como relevante pela escola, pois do ponto de vista educacional, tal ampliação do espaço físico escolar pode evitar o fato de que as aulas se realizem a cerca de 400 metros da escola. É interessante notar que, tanto na visita inesperada para *baixar a guarda* quanto na *lista escolar* de necessidades, há a existência de objetivos estabelecidos entre as instituições: um objetivo explícito é aquele apresentado pela Diretora da escola à Prefeitura (*ampliar a escola e sua mini quadra poliesportiva*) em documento oficial cujo encaminhamento foi realizado em 16 de Março de 2006, mas, conforme explicou a gestora: *até hoje* [ela refere-se ao ano de 2008] *não recebemos resposta com relação à ampliação de nossa escola, nem da quadra.*

Outro objetivo é menos explícito e está representado na ação do Secretário Municipal da Educação de visitar a escola e *baixar a guarda*. Embora tal visita seja considerada importante para a escola, e como mencionou a Diretora em sua entrevista, *de certa forma temos que acreditar nisso*, é curioso que em *seis anos tal visita nunca tenha acontecido* e se efetive em um ano de eleições municipais. Esta ação da representação governamental denuncia a existência de objetivos políticos que adentram a escola não apenas por meio de leis, mas por meio dos próprios atores sociais que representam seus papéis junto à instituição educacional. Um estudo aprofundado nesta direção poderia definir tais objetivos governamentais, no entanto, o que se evidencia com a existência desses objetivos implícitos e explícitos é uma reciprocidade entre instituições que se assemelha com aquilo que Berger e Luckmann (1985) denominaram de instituições integradas, pois a partir do momento em que um mundo social governamental, por exemplo, atua em reciprocidade (*baixar a guarda*) com outro (*fizemos uma lista escolar de*

necessidades), o que se tem é a dinâmica da ação humana objetivada que ocorre em cada instituição.

Ainda é possível analisar um terceiro objetivo que também se insere nesta dinâmica de ação humana objetivada institucionalmente em relação ao Comodato: o comunitário. O Centro Comunitário é utilizado pela escola para a realização das aulas de Educação Física há mais de 15 anos, e a presença destes alunos em tal empréstimo gera custos inesperados para os diretores comunitários do complexo. Um desses custos ocorre em relação à água consumida pelos alunos durante as aulas. Em consequência desse gasto e custo, a gestora escolar alegou também em sua entrevista que:

Houve a solicitação da Diretoria [ela cita o nome do Centro Comunitário] para que a escola auxilie nas despesas com a água e na manutenção da quadra e do campo. Como o espaço é informalmente emprestado para esta Unidade de Ensino, a Diretoria do [ela cita novamente o nome do complexo] também alega que na ocorrência de algum incidente envolvendo as nossas crianças dentro dos limites físicos de lá, e em não havendo oficialização do empréstimo, eles [ela refere-se aos Diretores do complexo] é que teriam que assumir as responsabilidades pelo ocorrido. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação paga, desde então, as contas de água durante o ano letivo.

Embora a questão da água tenha sido solucionada entre a escola, a comunidade e a Prefeitura, a questão de possíveis acidentes discentes que não seriam de responsabilidade dos Diretores do Centro Comunitário gerou uma espécie de sub-acordo que atinge diretamente as aulas de Educação Física, pois uma vez que há a pretensão escolar de que os alunos *não se machuquem* enquanto usufruem o espaço físico do complexo, os alunos não podem usufruir de todas as delimitações do complexo durante as aulas (conforme evidencia a Figura 2 adiante). Assim, tal usufruto discente fica restrito apenas à quadra poliesportiva e ao salão do complexo para as ações propostas pela aula.

Tal condição de restrição se contradiz com objetivos próprios da comunidade em relação ao usufruto do complexo, pois como explicou *Benê* em sua entrevista:

Um dos objetivos do [ele cita o nome do Centro Comunitário] era proporcionar educação, saúde, capacitação profissional, recreação e lazer à comunidade. Onde a Prefeitura via um terreno de aproximadamente 19000 metros quadrados abandonado em meio a um matagal, a nossa comunidade enxergava um complexo esportivo que pudesse servir aos seus próprios moradores. Quando a

escola precisou, o [ele cita novamente o nome do complexo] passou a ceder o espaço para as aulas de Educação Física deles.

Nota-se como tal objetivo comunitário de *servir aos próprios moradores do bairro* fica restrito à quadra e ao salão no caso do empréstimo do complexo concedido para a aula de Educação Física em relação ao usufruto discente. Tal fato tem implicações pedagógicas no jogo de futebol escolar, conforme será explorado adiante. Neste ponto do estudo, é possível agrupar alguns traços que configuram um argumento contra aquela idéia de que o espaço físico é capaz de ser apreendido, em si mesmo, como educativo (WENETZ; STIGGER, 2006). Se o Comodato é fruto de integração institucional, na qual estão inseridos atores sociais, ações objetivadas e suas representações e, além disso, as ações objetivadas envolvidas geram um acordo de empréstimo, com conseqüentes gastos e custos devido a um usufruto discente do complexo – além de gerar, em análise futura, implicações pedagógicas no jogo escolar –, o espaço físico é apenas parte integrante e inseparável de algo que se constitui em um contexto necessário para a aprendizagem discente. Este argumento ficará evidente com a análise da organização das aulas de Educação Física desta escola em específico, que acontecem em um *Centro Comunitário somente em dias ensolarados, embora a Professora compareça ao complexo em dias chuvosos (Cena 3)*. No entanto, é preciso evidenciar tal espaço físico, sendo que sem ele a construção de um contexto educativo torna-se impossibilitada.

A construção do espaço físico do Centro Comunitário data de 1978, e sua forma se mantém em 2008, com exceção da construção de um novo salão que está sendo realizada para ampliação de espaços cobertos. Assim, ao defrontar-se com o portão de entrada, é possível visualizar à direita uma arquibancada (1), que desce até a quadra poliesportiva de cimento (2). Ao fundo desta quadra há um salão coberto (3), que contém uma sala de materiais (4). Esta quadra contém ao seu redor seis postes refletores de luz (5). Ao lado desta quadra há uma pequena piscina (6), uma pequena sala de máquinas (7) e uma área contendo alguns brinquedos (como gangorras, balanços, dentre outros) (8). Nesta mesma direção, ainda é possível visualizar, outra arquibancada (9) que conduz a um plano inferior em que há uma grande área coberta por areia que pode ser utilizada para jogar futebol (10) e, em seguida, uma área menor também coberta por areia e contendo uma rede para o jogo de voleibol (11). No entanto, transpor esse portão de entrada implica visualizar à frente uma grande área cimentada plana e livre de obstáculos (12), que conduz até um pequeno bar (13), cuja frente possui uma cobertura de estrutura metálica (14).

Ao lado direito deste bar há um banheiro feminino (15), posteriormente há o masculino (16); entre estes banheiros há uma pequena sala de materiais (17). É possível visualizar também a existência de um bebedouro (18) e, em seguida, um grande campo gramado para jogar futebol (19). Algo como:

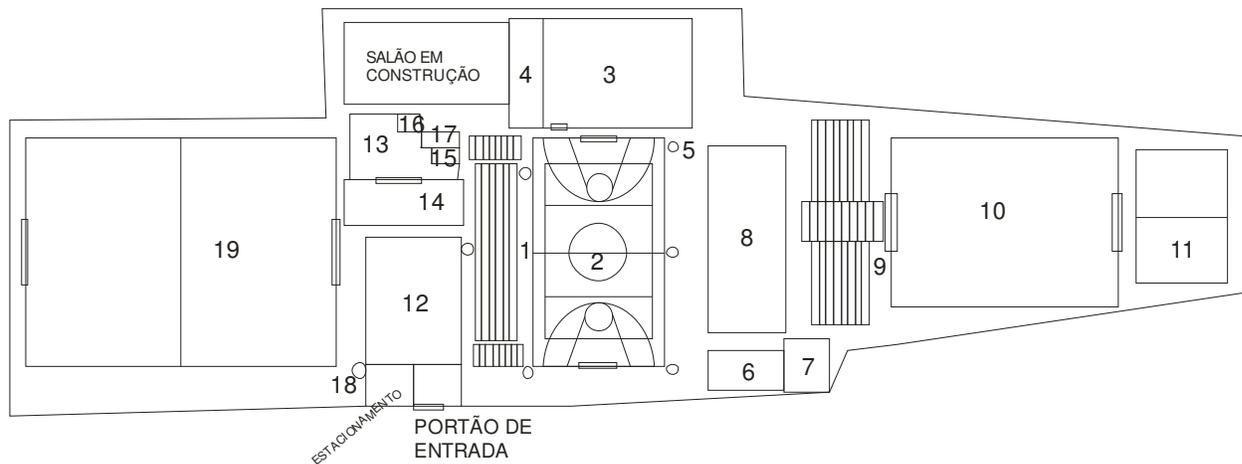


Figura 2 – O Centro Comunitário

Esta configuração física é organizada pelo Comodato e suas implicações institucionais integradas escolares, governamentais e comunitárias, que atingem as aulas de Educação Física das turmas de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental desta escola em específico, o que será assunto do próximo tópico.

3.2 A organização das aulas de educação física

Em uma passagem de sua obra, Geertz (1973) menciona que o locus de estudo não é o objeto de estudo, pois, na perspectiva antropológica sócio-cultural, não se estuda diferentes lugares, vilas, cidades e vizinhanças em si, embora estas construções consideradas muitas vezes como estritamente físicas demandem certas manipulações simbólicas por parte dos grupos que as constroem. O que se estuda é algo diferente em vilas, em cidades, em vizinhanças – e porque não em escolas? –, construções não meramente físicas, como demonstra a análise

realizada no presente estudo, mas contextuais, que apresentam parâmetros de pesquisa que podem ser manipulados no plano simbólico da cultura em que universos se integram e interagem. As aulas de Educação Física estudadas nesta escola em específico apresentam alguns parâmetros simbólicos como estes em relação, por exemplo, ao jogo de futebol que acontece no Centro Comunitário durante os períodos letivos. Por isso, é possível estudá-los como constituintes de um contexto existente na organização escolar. Inicia-se tal estudo por duas novas Cenas.

Cena 4

Antes que a aula das turmas de 7ª séries se inicie, é possível visualizar que os alunos já adentram o Centro Comunitário. Alguns circundam a quadra, caminham em direção às balanças ao lado da piscina, sentam-se e iniciam uma dinâmica pendular no brinquedo enquanto conversam entre si. A Professora de Educação Física encerra a aula para as turmas de 6ª séries que se realizava em quadra e requisita a presença dos alunos das 7ª séries para o início de sua aula. Quando todos os alunos estavam acomodados na arquibancada, em frente à Professora, ela questiona: por que é que vocês chegam mais cedo e começam a conversar para atrapalhar a aula de outras turmas? Além disso, eu já não avisei que vocês não podem usar as balanças? O Presidente do [ela cita o nome do Centro Comunitário] também já não avisou vocês que se por acaso alguma coisa se quebrar durante a aula, ele vai ligar para a Diretora da escola e relatar o caso? Então, quem vai passar vergonha duas vezes? Sou eu! Dois dos alunos que eram alvo da atenção, dos olhares e de alguns risos voltaram-se para a Professora oferecendo um desculpe; um terceiro permaneceu cabisbaixo, e enquanto manipulava algo entre seus dedos de forma apressada se justificou: eu só queria sentar lá! Foi convencido novamente de que tal ato era proibido. Após alguns minutos, a aula se iniciou com uma explicação docente sobre fundamentos do jogo de futebol. No entanto, antes que o final da aula fosse anunciado pela Professora, alguns alunos se dirigiam para fora do Centro Comunitário e dispersavam-se pelas ruas próximas ao verem que seu jogo havia sido encerrado em quadra. Ao notar que havia um número reduzido de alunos na aula, a Professora questionou: onde está todo mundo? Uma garota respondeu: já foram embora! A Professora requisitou que a garota se deslocasse imediatamente à procura dos desertores. Quando voltaram, todos se sentaram novamente na arquibancada para ouvir uma questão docente: gente, o que está acontecendo? Eu estava aqui trabalhando com conteúdos da

aula e, de repente, quanto eu olho, não tem quase ninguém. Assim não dá para trabalhar. Vocês não podem ir embora assim. Quando é que minha aula termina? Os alunos responderam: quando você diz, aí gente, por hoje já está bom! Houve outro questionamento docente: será que eu vou ter que manter o portão trancado, como era antes? Os alunos responderam negativamente. A aula se encerrou, e as turmas de 7ª séries foram dispensadas pela Professora.

Cena 5

A aula para as turmas de 8ª séries iniciou-se embaixo da cobertura do bar, pois o sol estava a pino. A Professora propôs a discussão de fundamentos e posicionamento do jogo de futebol para as garotas. Após a discussão e a formação das equipes, as equipes desceram para a quadra para realizar o que haviam discutido inicialmente. Jogos de futebol iniciam-se e em um deles a Professora levanta-se da arquibancada dizendo: não dá, senão elas reforçam o que está errado! Tal afirmação referia-se a questões de fundamentos e posicionamentos no jogo, que cessa com a explicação docente sobre passe e recepção de bola, deslocamento e marcação que as garotas deveriam realizar. Algo como:



Figura 3 - Seqüência, sistematização e abordagem metodológica de fundamentos no futebol escolar

Enquanto esta dinâmica organizada realizava-se inúmeras vezes e contava com a ação discente e docente nos fundamentos do futebol escolar, uma garota, a Garota das embaixadinhas, responsável pelo primeiro passe de bola, manifestou sua visão sobre a organização, dizendo: Dona, a gente não vai jogar? Pára com isso, senão daqui a pouco acaba a hora e não dá tempo de jogar mais nada! A dinâmica prosseguiu e se encerrou com o término da aula naquele dia.

Pode-se notar na *Cena 4* que o início, o desenrolar e o encerramento das aulas de Educação Física no Centro Comunitário seguem certa organização não apenas espacial. Assim, a pedra de toque em relação a esta diferença espaço/contexto educativo em tal *Cena* é o tempo escolar, em que a aula é construída tendo-se em vista a organização de entradas, saídas e usufruto discentes no complexo esportivo, bem como do início, desenrolar e encerramento das aulas, orientados pela Professora de Educação Física.

Como todos os alunos das turmas de 7^a e 8^a séries realizam aulas de Educação Física pela manhã (estudam no período vespertino, compreendido das 15 horas às 19 horas) e fora da escola, lhes é permitida a possibilidade de chegarem antes do horário previsto para este início de aula, assim como lhes é permitido o acesso às estruturas espaciais internas do complexo, uma vez que o portão de entrada encontra-se aberto em dias úteis em que acontecem estas aulas, mas não podem usufruir do Centro Comunitário, no tempo letivo, nada além da quadra poliesportiva, da cobertura do bar, do bebedouro e do salão coberto para diálogos com a Professora de Educação Física. Esta condição se altera em relação à condição daqueles alunos que são sócios do complexo esportivo e podem, assim, usufruir todo e qualquer espaço físico mediante o pagamento de uma taxa de R\$15,00 mensais, fixa durante todo o ano de 2008.

Deste modo, o fato de *chegarem mais cedo* muitas vezes pode *atrapalhar* a dinâmica de aula que está acontecendo em quadra, e tal fato pode se configurar em uma espécie de transgressão discente às normas previamente estabelecidas e reconhecidas institucionalmente, como no caso do *usufruto discente das balanças do complexo*: uma transgressão que questiona as normas institucionais previstas pelo Comodato.

Os alunos também transgridem o tempo escolar proposto institucionalmente ao desertarem a aula em um período cuja duração foi prévia em relação ao encerramento previsto para a Educação Física no complexo esportivo; além de transgredirem a autoridade docente, que sempre é orientadora do início, desenrolar e encerramento em todas as aulas. Esta deserção discente também desconfigura a organização própria da aula em relação à presença discente, uma vez que com um número reduzido de alunos presentes em aula os conteúdos se tornam inviáveis de serem trabalhados, segundo a visão docente.

Na *Cena 5*, a diferença espaço/contexto educativo evidencia-se nas situações propostas pela aula, organizadas em tal tempo e espaço, institucionalmente escolares, na interação discente e docente com conteúdos desta Educação Física em específico por meio de

seqüências, sistematizações e abordagens metodológicas acerca do jogo de futebol. Nesta Cena, os alunos transgridem também a organização circunstancial da aula de Educação Física. Quando a Garota das embaixadinhas se posicionou em relação à seqüência, sistematização e abordagem metodológica proposta ao jogo de futebol escolar, o que era questionado era o ensino docente em si, uma vez que a intervenção docente foi incitada e pautada por uma lógica escolar na qual a ação discente naquele tempo da aula era considerada como inadequada: a ação docente (*corrigir para que alunos não reforcem o que está errado*) era legítima, do ponto de vista docente. Esta transgressão da Cena 5 apresenta uma característica distinta em relação às transgressões da Cena 4, pois quando a garota questionou se aquela dinâmica (Figura 3) iria se encerrar para que novos jogos pudessem acontecer em quadra, ela não apenas questionava o ensino docente, mas o teor do processo educativo proposto.

Ao realizar tal questionamento, a transgressão se configurou como fonte de saberes na aula de Educação Física (RODRIGUES JUNIOR, 2008): a aluna propunha que jogar seria mais produtivo do ponto de vista educativo, tendo-se em vista que aquela seqüência, sistematização e abordagem metodológica proposta pela Professora na dinâmica conduziria a um consumo do tempo e circunstância escolar que, na visão discente, deveria ser usufruído no jogar. Deste modo, o que se apresentava naquele tempo, espaço e circunstância questionado era a possibilidade de dinamizar a organização da aula proposta pela Professora de Educação Física, com o oferecimento discente de algo novo em termos de saberes do jogo de futebol escolar, a ser trabalhado com as turmas de 8ª séries.

Assim, ambas as transgressões (Cenas 4 e 5) contribuem para a institucionalização temporal, espacial e circunstancial na organização da aula de Educação Física, principalmente no tocante à ação humana a ser realizada. Esta transgressão de normas e tempo escolar (início, desenrolar e encerramento da aula) e esta transgressão da autoridade docente (deserção, questionamento discente da dinâmica da aula) se constituem em infrações que concorrem para enfraquecer a legitimidade do que é proposto como educativo nesta aula de Educação Física.

Quando a Professora lembra os alunos acerca das normas de horário de entrada e saída discente e do usufruto do Centro Comunitário, mencionando que ela irá *passar vergonha duas vezes* porque algumas ações discentes transgridem estas condições previamente estabelecidas pelo Comodato e pela escola; e quando a aluna questiona a seqüência,

sistematização e abordagem metodológica docente, mencionando que tal circunstância se configura em consumo do tempo que deveria ser investido no jogar, é a legitimidade do que é ensinado pela Professora, pela escola e pelo Comodato que está em evidência, pois as transgressões representam, neste caso, reconhecimento discente da organização institucional da escola, pois como menciona Forquin (1993, p.9): “não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica [docente]”.

Deste modo, a transgressão discente perpassa cotidianamente uma noção de ensino docente (escolar e do Comodato) que atribui valores ao que é ensinado (chegar e sair no horário da aula; usufruir apenas a quadra e o salão; reforçar o que está certo com uma seqüência, sistematização e abordagem metodológica proposta pela aula), e se encontra no centro da especificidade da objetivação do processo educativo, apreendida como projeto de interlocução educativa. Mas, uma vez que as normas e a organização da aula da Educação Física agregam valores que permanecem contidos em si mesmos, não há possibilidade de interlocução organizacional, pois não há outros horários de entradas e saídas para alunos; não há possibilidade de usufruto de todo e qualquer espaço físico do Centro Comunitário em dia letivo; e pode não haver adesão escolar à fonte de saberes construída por alunos no questionamento à seqüência, sistematização e abordagem docente, a aula se encerrou sem o acontecimento de jogos de futebol, como sugeria a Garota das embaixadinhas. Por isso, todo questionamento discente (alunos que usufruem balanças proibidas, e alunos que não se desculpam por quebrar normas e, assim, constroem saberes) envolve em si a essência do que é ensinado (*vocês não podem usar balanças*): sua pertinência; sua consistência; e seu valor educativo. Este é um dos motivos pelo qual Professores atuam cotidianamente em prol de uma legitimação do ensino que propõem.

Esta *dupla vergonha* mencionada pela Professora está relacionada com tal legitimação do ensino. Uma primeira vergonha poderia acontecer porque a Professora *já havia avisado aos alunos* sobre as possibilidades de usufruto do Centro Comunitário, assim, esta seria uma vergonha que se relaciona com um ensino acerca do Comodato e toda institucionalização envolvida nele (atores sociais escolares, comunitários e governamentais; suas ações objetivadas e representações). Uma outra vergonha poderia acontecer na presença da Diretora da escola, caso o fato de quebra de algo por usufruto discente viesse a se concretizar e ser relatado aos gestores,

escolar e comunitário, isto é, tal vergonha se relaciona com a própria atuação docente no processo de ensino escolar envolvendo a instrumentalização do Comodato em aula.

No entanto, há ainda a possibilidade de outras vergonhas que poderiam ser sentidas pela Professora e que dizem respeito aos conteúdos específicos da aula de Educação Física. Uma outra vergonha poderia estar relacionada ao fato de que a entrada e saída discente de forma prévia da aula seria um ato discente reconhecido e legitimado pela Professora, caso ela não se posicionasse de forma institucional, requisitando a presença dos alunos *desertores* e debatendo com os alunos que *balançavam*. Neste caso, a transgressão seria docente, uma vez que tais entradas, saídas e demais horários escolares estão previstos institucionalmente, inclusive são mencionados pelo Projeto Pedagógico da escola. Uma quarta vergonha poderia estar relacionada ao fato de que não trabalhar com uma seqüência, sistematização e abordagem metodológica de fundamentos do futebol em aula representaria para a Professora atender exclusivamente a pedidos discentes, por exemplo, de somente querer jogar no contexto da aula de Educação Física. Aqui também haveria uma transgressão docente, uma vez que a organização institucional da aula seria substituída por outros tipos de seqüência, sistematização e abordagem no jogo de futebol, e tal transgressão docente seria legítima do ponto de vista discente porque contribuiria para o processo educativo do tempo e circunstância usufruído no complexo esportivo: para alguns alunos, jogar é educativo, e o ser orientado pela organização escolar pode representar perda de tempo.

É interessante notar que, embora a Professora tenha somente mencionado as duas primeiras vergonhas, as transgressões naquelas aulas de Educação Física podem contribuir não apenas para o sentimento docente de vergonha, mas também para enfraquecer a legitimidade docente do que é ensinado na aula de Educação Física. Deste modo, as ações docentes propostas (debater sobre o Comodato; sobre os horários escolares; e sobre fundamentos do futebol; *trancar o portão do complexo esportivo em dias letivos, como era antes*; por exemplo) podem ser consideradas legítimas de um ponto de vista institucional, pois atribuem ordem à organização do tempo, espaço e circunstância pertencentes à escola.

Outra questão evidenciada pela *Cena 5* diz respeito ao conteúdo trabalhado com os alunos naquela aula de Educação Física: seqüência, sistematização e abordagem metodológica de fundamentos do jogo de futebol. Neste sentido, podem ser analisados dois fatos. Ambos também dizem respeito à diferença entre espaço/contexto educativo, mas contribuem para evidenciar integração e interatividade. Um primeiro fato pode ser analisado quando a Professora

se levantou para supostamente *corrigir o que se realizava e era considerado como errado* em quadra e propôs a organização da Figura 3: o espaço não se configurou em si mesmo como educativo nesta ação docente. Embora as alunas das turmas de 8ª séries tenham realizado tal dinâmica de passes e recepção de bola e deslocamento para marcação de adversárias na aula, usufruindo as dimensões físicas, delimitadas e coloridas da quadra poliesportiva do Centro Comunitário, tal espaço pode ser considerado como uma dimensão constitutiva e interativa do tempo e circunstância escolar, organizado institucionalmente. Tal condição ocorre mesmo quando questionamentos ou transgressões discentes (*Dona, pára com isso, vamos jogar*) negam a legitimidade desta organização, pois, em si mesmo e por si só, as linhas coloridas da quadra delimitada para o jogo de futebol não são capazes de orientar a realização de tais passes e recepção de bola, bem como deslocamentos para marcação adversária. Nota-se, assim, como o espaço físico usufruído pela aula de Educação Física não é estritamente determinante para a construção do processo educativo escolar: é parte constituinte e interativa de elementos que constituem tal contexto.

O segundo fato que pode ser analisado para evidenciar integração e interatividade na diferença espaço/contexto educativo é a própria organização da aula proposta para as alunas das turmas de 8ª séries (Figura 3): muitas ações nestas dinâmicas são frutos de um Plano de Ensino elaborado pela Professora de Educação Física para o trabalho escolar.

A Professora vive seus 45 anos de idade em 2008. Ela é formada em Educação Física pela PUC-Campinas, cuja data remonta a 1982. Embora tenha nascido em Bauru, São Paulo, mudou-se para Campinas juntamente com a família há mais de vinte anos. A opção por este curso de graduação deveu-se ao fato de a Professora estar em contato desde cedo com brincadeiras em casa, na rua, e com o esporte, sobretudo o voleibol, atuando inclusive como atleta profissional em inúmeras equipes do Estado de São Paulo.

Na fase em que abandonou o voleibol profissional em 1982, devido ao *boom* da altura que exigia pessoas com mais de um metro e oitenta centímetros para o jogo, ela estava prestes a concluir sua graduação e já havia realizado inúmeros trabalhos relacionados ao esporte, em clubes e academias da cidade. Ao concluir a graduação e efetivar-se como Professora de Educação Física Escolar, devido a um concurso estadual, a sua trajetória profissional estaria modificada, pois, como explicou em sua entrevista, trabalhar com:

a Educação Física [na escola] é uma coisa que eu gosto. Eu acho que eu tento passar isso para eles. Que eles consigam se posicionar frente a outras pessoas, que é uma atitude que dentro do jogo toda hora a gente tem que fazer. Que eles consigam transferir o que eles vêem aqui para a vida deles. Porque eu acho que o aluno somente dá valor para a disciplina quando o professor gosta, quando eles vêem que o professor está se sentindo bem. E que eles possam fazer da Educação Física uma profissão para eles. Então, eu acho que o meu projeto para eles é de vida, é levar isso aqui para a vida.

Nota-se que a Professora se sente envolvida com a disciplina que ministra na escola a ponto de escolhê-la como profissão dentre outras possibilidades que se apresentaram para ela ao longo de sua trajetória profissional. Tal envolvimento ainda interfere diretamente na dinâmica da aula, pois uma vez que *professores gostam do que fazem*, há a existência de um sentimento positivo em relação à atuação docente que é percebida pelos alunos na aula, fazendo com que eles *dêem valor* ao que se propõe como ensino.

Tal gostar constitui-se, assim, em um fator mobilizador para ações docentes na escola, de forma a incitar alunos ao *posicionamento frente a outras pessoas*, a construir *uma atitude que dentro do jogo*, por exemplo – na dinâmica da Figura 3, a Professora orientou as alunas insistentemente com um *se você quiser que a bola vá rápida, você tem que bater com a parte interna do pé e tem que tirar ele rápido*. Este gostar docente é importante para a elaboração de concepções de ensino, pois professores constroem saberes sobre ensino antes de construir o processo de ensino (PENIN, 1994).

Isto é, o fato de a Professora de Educação Física ter tido uma trajetória voltada para o esporte e as brincadeiras desde a infância lhe proporciona a construção de saberes, por exemplo, sobre o jogo de futebol. Tais saberes, além de contribuírem para que ela gostasse desta área acadêmico-profissional em específico, contribui para que ela construa sua própria concepção de ensino, na qual é possível instrumentalizar conteúdos acerca do futebol, como no caso da dinâmica da *Cena 5*. Assim, a concepção de ensino desta professora está fundamentada não apenas em sua trajetória pessoal-profissional de contato com esporte e brincadeiras, mas em sistematizações que se apresentam em um projeto escolar para os alunos, como evidencia a entrevista com a Professora: *meu projeto para eles é de vida, é levar isso aqui para a vida*.

Neste sentido, o que é considerado como *certo* ou *errado* pela docente acerca das ações discentes em aula pode encontrar sustentação na legitimação que a Professora oferece a esta trajetória profissional na área da Educação Física. Em outros termos, o que a Professora

almeja com suas ações docentes é que os alunos possam usufruir de um projeto proposto pela aula de Educação Física. E este projeto está sustentado em uma legitimação docente construída ao longo dos anos no exercício da profissão e pelo gostar docente que se alia e reforça tal legitimação, de modo que orientar alunos sobre o que é considerado como *certo* ou *errado* nas ações a serem realizadas na aula seja uma condição de instrumentalizar as concepções de ensino docente sobre o futebol, por exemplo, para que os alunos possam usufruir de saberes construídos em outros contextos extraescolares, durante toda a *vida*. Assim, uma vez que o que é proposto para ensino está *certo*, porque se fundamenta e se legitima em uma trajetória profissional específica, as ações docentes objetivam orientar ações discentes para que estas se realizem de acordo com tal pressuposto.

É interessante notar a semelhança entre o objetivo deste projeto docente com o propósito escolar educacional apresentado no capítulo anterior: enquanto o Projeto Pedagógico da escola almeja a *formação de cidadãos*, a Professora de Educação Física almeja que os alunos *levem o que aprendem na escola para a vida* social mais ampla. Embora a Professora não mencione o termo cidadão diretamente, como os professores estudados por Daolio (1995) mencionados anteriormente, tal semelhança de projetos escolares não acontece apenas em relação aos fins almejados pela escola e pela Professora, mas na relação de que tudo o que é próprio da escola e adentra universos extraescolares reforça aquela idéia de que a escola é portadora de saberes que se constituem em pontes viáveis do trabalho desqualificado para o qualificado, por exemplo. Deste modo, os saberes escolares da Educação Física – no caso deste estudo, acerca do futebol – conduziriam à *formação de alunos-cidadãos* (fim escolar almejado) que *levariam para a vida* extraescolar o que aprenderam na escola (fim almejado pela Educação Física), uma vez que esta disciplina está institucionalmente vinculada e integrada à instituição escola¹³.

Estes fins docentes referentes a um projeto de Educação Física instrumentalizam-se em um Plano de Ensino que, de acordo com a Professora, prevê objetivos gerais e específicos para as turmas de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. Os objetivos gerais do Plano de Ensino são:

- *Formação física básica;*

¹³ É possível concatenar objetivos escolares, da Educação Física e comunitários, e deste modo tem-se a idéia de uma *formação de alunos* que são *alguém-cidadãos na vida extraescolar*.

- *Sociabilidade discente;*
- *Usufruto refletido de fundamentos e regras;*
- *Participação discente nas práticas escolares, sem discriminação por características pessoais, físicas e sexuais;*
- *Repudiar qualquer tipo de violência nas práticas escolares.*

Para estas turmas de 7^a e 8^a séries ainda estão previstos objetivos específicos que também são similares:

- *Aprimorar condição física (como força, resistência) e motora (como agilidade);*
- *Existência de gestos que indicam as regras do jogo;*
- *Questionamento discente das regras do jogo escolar;*
- *Compreensão das práticas escolares.*

O futebol foi um conteúdo do 2º bimestre (Abril e Maio) em ambas as turmas de 7^a e 8^a séries no ano de 2008 cujo objetivo na aula de Educação Física foi:

- *O trabalho com Fundamentos do jogo, com o controle e domínio de bola com o peito do pé, com a parte interna e externa do pé; a recepção da bola com diferentes partes do corpo, com as partes dos pés, coxas, com a cabeça e com o peito; com passes altos e rasteiros, curtos e longos, com as várias partes do pé. O trabalho com posicionamento em quadra, em detrimento do sistema definido (defensivo: marcação por 'homem'; por zona). O trabalho com Regras, e gestos de arbitragem.*

É possível notar que estes objetivos gerais e específicos para as turmas de 7^a e 8^a séries do projeto docente são frutos de um planejamento prévio da aula, pois as ações objetivadas e os conteúdos acerca do jogo de futebol são explicitados nas conversas docentes com os alunos no início da aula (*Cena 4*) e durante o desenrolar de dinâmicas como aquelas propostas pela Professora (*Cena 5*) e realizadas pelos alunos sob orientação (*se você quiser que a bola vá rápida, você tem que bater com a parte interna do pé e tem que tirar ele rápido*).

Deste modo, a organização da aula de Educação Física em um Plano de Ensino constitui-se como sendo um empreendimento educativo, seguindo um roteiro e métodos determinados e específicos. Tal empreendimento educativo de aula construído pela Professora de Educação Física reflete o planejar: condição integrante do ser humano no processo de educação escolar, pode ser entendido como um processo de reflexão, organização e coordenação da ação docente; ao passo que o Plano de Ensino corresponde aos produtos de tal ação, isto é, o que se alcança com esta ação na aula (BOSSLE, 2002). Assim, o planejamento é processual, uma vez que engloba ações e decisões dos atores envolvidos no contexto educativo, e é fundamentado em referenciais científicos específicos. Conforme informações acessadas com a Professora de Educação Física, os referenciais teóricos do Plano de Ensino são os *Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente Introdução, Volume I - Educação Física, e Volume X - Pluralidade cultural; bem como Proposta Curricular de Educação Física de 1994, 1995 e 1996.*

Se o que se planeja nas aulas de Educação Física desta Professora são objetivos gerais e específicos instrumentalizados acerca de conteúdos como o jogo de futebol para turmas de 7ª e 8ª séries, que devem gerar produtos, o alcance de algo, o que o Plano de Ensino e também o Projeto Pedagógico desta escola têm alcançado com seus planejamentos em relação ao jogo de futebol? Este será o assunto dos próximos três capítulos. No entanto, faz-se necessário concluir a análise defendida inicialmente sobre aulas de Educação Física como contexto. Dois autores auxiliam esta conclusão.

Foi possível notar que a organização da aula de Educação Física acontece fora do espaço físico escolar. Mesmo assim, a escola organiza o tempo, espaço e circunstância escolares, em que são controladas a entrada e a saída dos alunos das aulas, as ações discentes no Centro Comunitário e nas seqüências, sistematizações e abordagens metodológicas propostas pela Professora de Educação Física. Se muitas vezes as ações discentes geram transgressões e uma tentativa de deslegitimação do conteúdo e processo de ensino escolar, fundamentado em uma trajetória profissional e em um Plano de Ensino, tais circunstâncias revelam na aula a existência de atores sociais, de suas ações objetivadas e representações que estão integrados e atuantes no processo educativo que vivenciam a Professora de Educação Física e os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries. Deste modo, o que está integrado e interativo e é origem de tal processo é um todo complexo presente nas aulas desta disciplina escolar que podem permitir que alunos sejam *alguém-cidadão na vida* extraescolar: a existência de uma das características contextual não é

possível sem a existência das outras, no sentido de que nenhuma delas é irreduzível em termo de uma ou a combinação das outras.

Como menciona Geertz (1973), a construção de uma imagem acerca do ser humano é vinculada e dependente do tempo, local e circunstância em que ele vive (por exemplo, uma organização escolar), pois “o que o humano é pode estar tão emaranhado com onde ele está, quem ele é e o que ele acredita que é inseparável deles [tempo, local e circunstância]” (p.35). Assim, ao manter aquela idéia de que a escola pode instrumentalizar saberes para um futuro mundo do trabalho, o ser *alguém-cidadão na vida* extraescolar por meio do processo educativo escolar pode representar que os saberes escolares construídos para se atingir tal fim perpassa uma ponte viável que é repleta de seres humanos, suas ações, objetivos, em um tempo, espaço, circunstância no qual atores sociais escolares, comunitários e governamentais, suas ações e representações que definem institucionalmente quem são alunos, quem é a Professora e que eles serão. Assim como a *vida extraescolar* discente como é considerada pela docente não se resume apenas ao universo futuro do trabalho ao qual os alunos poderão estar inseridos (como exemplificado anteriormente), a condição contextual da aula de Educação Física ultrapassa os muros da escola, uma vez que o todo complexo escolar é um possível dentre outros existentes, inclusive em relação ao jogo de futebol, e contribui para constatar que o espaço escolar é, simultaneamente, fruto e parte integrante do processo educativo escolar institucionalizado por um Plano de Ensino e por um acordo Comodato, não a condição primária e essencial de tal processo.

O contexto da Educação Física que configura o processo educativo escolar apresenta-se, então, como sendo uma possibilidade inserida em uma dinâmica mais ampla, pois assim como há espaços que podem ser considerados como familiares, artefatos culturais que atuam como modos de ensinar jeitos de ser (WENETZ; STIGGER, 2006), há contextos familiares, comunitários, dentre outros, que fazem os alunos serem quem eles são, acreditarem em que eles acreditam, onde eles estão. Considerar o contexto como educativo contribui para diferenciar o espaço do contexto da Educação Física, integrando-os, pois para além das delimitações físicas de linhas coloridas, a Educação Física Escolar acontece em uma “quadra de aula” (FERNANDES, 2008, p.61). Tal quadra de aula está repleta de características que permitem ampliar o entendimento de que contextos podem ser educativos.

Contextualizando alunos e o jogo de futebol escolar, quem são as pessoas destas turmas de 7^a e 8^a séries que participaram da pesquisa? Em que elas acreditam em relação

ao jogo de futebol? Para elas, como é tal jogo no contexto escolar das aulas de Educação Física? E em contextos extraescolares? Tais questões serão analisadas tendo-se em vista que a aula de Educação Física pode ser considerada como contexto, constituída por este todo complexo, interativo e indissociável.

3.3 Protagonistas

Embora haja outros atores sociais envolvidos na análise contida neste estudo (Diretora da escola, Professora de Educação Física, Agente comunitário, Pai e Professor da escolinha do Centro Comunitário), os alunos (meninas e meninos) são os reais protagonistas, uma vez que o objetivo central perpassa a compreensão da fundamentação social discente acerca do jogo de futebol escolar e extraescolar. Tal ‘protagonização’ discente perpassa um esforço de adentrar mundos aos quais os alunos pertencem; um esforço de olhar, ouvir e escrever sobre ações que são construídas em mundos discentes, aos quais muitos adultos “[...] fazem um esforço enorme para se colocarem no lugar do que imaginam ser uma criança” (BRANDÃO, 2002, p.189) e quais relações ela constrói e compartilha.

O esforço realizado neste estudo dedica-se a olhar para o mundo do futebol escolar (e, por deste, o extraescolar) de duas turmas de 7^a e duas de 8^a séries; ver ações; ouvir explicações de alunos que estabelecem relações sociais em meio a adultos no jogo escolar e extraescolar; e escrever sobre estas relações explicadas e acessadas para se atingir uma compreensão específica. Um início para tal compreensão perpassa as razões que conduzem estes doze alunos a apresentar tais codinomes e estudar nesta escola em específico.

1. *Dançarino* tem 13 anos de idade e cursa a 7^a série A. O garoto nasceu em Campinas, São Paulo, mora com o pai, a mãe e uma avó, e estuda na escola devido à proximidade de sua residência com a instituição: *eu moro aqui perto, daí meu pai me colocou nesta escola. Ele iria me colocar em outra, mas eu não quis.* O garoto estuda na escola desde a 1^a série e possui tal codinome porque gosta de dançar. Segundo sua própria explicação: *dançar é minha segunda profissão.* De fato, o garoto exhibe passos de dança enquanto está na aula, na escola, e outros contextos extraescolares (nos JEM, em meio a uma multidão de alunos que se sentaram nas

arquibancadas do Ginásio do Taquaral, um parque público da cidade, foi possível visualizar Dançarino incitando os demais alunos da escola a dançar a música proposta no evento). O garoto já participou de vários eventos de dança na escola, e é muito solicitado pelas meninas quando eventos semelhantes acontecem na aula e fora dela. A família do garoto possui uma renda mensal de 3 a 4 salários mínimos.

2. *Ronaldo 10* tem 14 anos de idade e cursa a 7ª série A. O garoto nasceu em Valinhos, mas reside em Campinas, São Paulo, com a mãe, uma avó e um avô. Ele estuda nesta escola desde a 1ª série porque, segundo suas próprias palavras: *eu moro aqui perto, daí minha mãe me matriculou aqui*. O garoto possui tal codinome porque é reconhecido socialmente na escola pelo modo de jogar: *na escola aqui alguns falam assim... você é igualzinho o Ronaldo no futebol*. A família do garoto possui uma renda mensal de 3 a 4 salários mínimos.

3. *A Santista* tem 13 anos de idade e cursa a 7ª série A. A garota nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com a mãe e um irmão. A garota estuda na escola devido à proximidade desta com sua residência. Ela possui tal codinome porque tem sua preferência pela equipe de futebol profissional denominada Santos, como menciona: *eu amo futebol, torço pelo Santos desde pequena*. A família da garota possui uma renda mensal de 3 a 4 salários mínimos.

4. *Jogador de futebol* é um garoto de 13 anos de idade que nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com a mãe e com o pai. Estuda na escola desde 2006, quando ingressou na 5ª série. Em 2008 cursa a 7ª série B. O fato de estudar nesta escola deve-se à mudança realizada por sua família, que facilitou o acesso à instituição devido à proximidade. O garoto se autodenomina de *Jogador de futebol* porque este é um sonho que ele pretende realizar. A família do garoto possui uma renda média de mais de 5 salários mínimos.

5. *O Filho do flamenguista* tem 13 anos de idade e cursa a 7ª série B. Ele nasceu em Senador Fernandes, Minas Gerais, mas reside em Campinas, São Paulo, desde 2006. Com a separação, o pai decidiu residir em Campinas enquanto a mãe reside em São Paulo. O garoto mora com o pai e um tio, que possuem uma renda familiar mensal de mais de 5 salários mínimos. Embora seu pai trabalhe como microempresário de roupas, ele já foi jogador profissional de futebol em uma equipe de Minas Gerais, mas sua preferência é pela equipe carioca do Clube de Regatas do Flamengo. Segundo o garoto: *fora de Minas eu torço pelo Flamengo, também sendo filho de um ex-jogador profissional e torcedor do Flamengo eu só*

poderia ser Filho de um flamenguista, por isso estou sempre com uma bermuda do Flamengo nas aulas [de Educação Física].

6. *Ane* tem 13 anos de idade e cursa a 7ª B. A garota é reconhecida na escola como *Ane* devido a seu nome, que incorpora tal codinome. Nascida em Campinas, São Paulo, cidade em que reside com a mãe, o pai, uma irmã e um irmão, ela estuda nesta escola devido à proximidade que esta estabelece com sua residência: *eu estou aqui desde a 1ª série*, complementa a garota. A renda familiar mensal é de mais de 5 salários mínimos.

7. *Filho do Ronaldinho* tem 15 anos de idade e cursa a 7ª série B. O garoto nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com o pai, a madrasta e uma irmã. Ele estudou na escola da 1ª até a 4ª série, depois mudou de escola para cursar a 5ª série e regressou para esta escola em que se encontra desde a 6ª série. O garoto se autodenomina de *Filho do Ronaldinho* justificando: *eu gosto do Ronaldinho Gaúcho, ele é bom*. A renda mensal familiar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos. Tal renda impossibilita ao garoto o acesso a uma escolinha de futebol, em que ele poderia realizar um sonho: *ser jogador de futebol profissional no futuro*.

8. *Táta* tem 14 anos de idade e cursa a 8ª A. A garota nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com a mãe, o pai, e duas irmãs, e estuda na escola desde a 1ª série porque *é a [escola] mais perto de casa*. Seu codinome é devido *ao carinho das amigas na escola*, que a reconhecem como *uma irmã*, e por isso a chamam de *Táta*. A renda familiar mensal é de mais de 5 salários mínimos.

9. *Chute forte* tem 14 anos de idade e cursa a 8ª série A. A garota nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com a mãe, a avó, um irmão, sendo que suas duas irmãs já se casaram. A garota estuda na escola desde a 1ª série porque *é mais próximo de casa e também porque meus irmãos já tinham estudado aqui*, justifica. A garota é reconhecida por tal codinome porque chuta forte toda bola que se dirige para o gol. Durante os JEM, foi possível ouvir incentivos de suas colegas de equipe que mencionavam tal codinome: *vai, cadê o seu chute forte?* A renda mensal familiar gira em torno de 4 a 5 salários mínimos.

10. *A Filha do dono do bar* tem 14 anos de idade e cursa a 8ª série A. A garota nasceu em Campinas, São Paulo, e possui este codinome no estudo por dois motivos, primeiro porque ela é filha do dono do bar do Centro Comunitário, segundo, porque ela mesma já se referiu a si própria desta maneira: *eu sou Filha do dono do bar, então eu fico aqui direto* [no

Centro Comunitário], *jogando com os meninos*. Ela estuda nesta escola porque reside *praticamente ao lado*. A renda mensal familiar é de mais de 5 salários mínimos.

11. A *Garota das embaixadinhas* tem 15 anos de idade e cursa a 8ª série B. A garota nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com a mãe e o padrasto e uma irmã, próximo à escola: *meu padrinho me colocou lá, sempre morei perto, sempre estudei lá*. Em uma aula de Educação Física a garota tentava realizar embaixadinhas, mas, como estava insatisfeita com sua ação, solicitou auxílio docente: *Dona, como eu faço isso?* A Professora respondeu: *ué, tenta de novo*. Após algumas tentativas, a garota realizou algumas embaixadinhas, exibiu um largo sorriso e disse, enquanto saltitava pela quadra com os braços suspensos ao ar: *eu sou a Garota das embaixadinhas, sou a Garota das embaixadinhas*. A renda mensal familiar é de 3 a 4 salários mínimos.

12. *São Paulina* tem 14 anos e cursa a 8ª série B. A garota nasceu em Campinas, São Paulo, e reside com a mãe, o pai e o irmão. Embora não resida próximo à escola, esta é a mais próxima de sua residência: *aqui não é tão mais perto, mas é mais perto*, por isso, estuda na escola desde a 4ª série. Em relação ao seu codinome, a garota explicou: *eu sou São Paulina roxa, tudo o que procuro no futebol procuro saber do São Paulo, gosto do São Paulo por causa do Rogério Cene*. A renda mensal familiar gira em torno de mais de 5 salários mínimos.

É interessante notar um fato em relação a estas informações discentes iniciais: todos os alunos que participaram da pesquisa explicaram que estudam na escola devido à proximidade desta com suas residências. Tal fato é interessante porque se assemelha com o objetivo comunitário de construir uma escola que *atendesse aos seus filhos* (Diretora da escola). No entanto, como acontece tal ‘atendimento educativo’ do ponto de vista contextual do jogo de futebol escolar? Como este jogo escolar se assemelha e se diferencia do extraescolar, sugerindo muitas vezes algo novo ao contexto escolar? Este assunto percorrerá os próximos três capítulos do estudo, em que algumas informações acessadas com estes protagonistas poderão ser analisadas.

4 DO JOGO *COM E SEM* REGRAS

“Prestar atenção às regras que governam o comportamento humano, e às organizações no interior das quais essas regras são mantidas e a sua observância controlada passou a ser um trabalho bastante comum das investigações [antropo-]sociológicas”

Norbert Elias e Eric Dunning (1985)

Este espírito investigativo orienta as análises realizadas neste capítulo: compreender as regras que orientam as ações discentes no jogo da organização escolar e extraescolar, tendo em vista as observações realizadas nas aulas de Educação Física e os relatos discentes que explicam o jogo escolar e extraescolar. A Cena 6 apresenta o início das análises.

Cena 6

A aula se iniciou embaixo da cobertura do bar, o sol estava a pino. A professora discute o ritmo das equipes com as turmas de 8ª série, dizendo: quando eu ponho algumas pessoas o jogo fica lento, mas agora, quando eu ponho outras pessoas parece que o jogo foi ligado no 220, fica doidinho! Uma das garotas, Chute Forte, responsável pelo jogo 220, sorri e questiona: ué Dona, não é bom? A professora, que devolve um sorriso, insiste argumentando que todas têm que atacar e defender: temos que achar um meio termo, gente, pois é questão de posicionamento! Assim, vou deixar vocês escolherem. Uma garota, a Filha do dono do bar se dedica, com São Paulina e Garota das embaixadinhas, na escolha das equipes. Após alguns instantes, ouvindo silêncios e cochichos, e vendo mãos, bocas e olhos que apontavam números e pessoas, todas as garotas se dispuseram a enfrentar o sol das onze horas da manhã, e desceram para a quadra para jogar futebol.

4.1 O início, o desenrolar e o encerramento de cada jogo

Conforme visto nos dois capítulos precedentes, a escola apresenta uma organização de seu contexto para que aconteça a aprendizagem dos alunos na Educação Física.

As Cenas 6 e 7 (esta será apresentada adiante), extraídas das observações realizadas na aula de Educação Física, permitem afirmar que a organização escolar incide diretamente na maneira de início, desenrolar e encerramento de cada jogo escolar de futebol, bem como em suas regras. Será que a organização extraescolar do jogo de futebol também exerce influência sobre tais maneiras? Em um primeiro momento, as informações acessadas junto aos alunos, tanto das duas turmas de 7ª série quanto das duas de 8ª, extrapolam as observações, apontando semelhanças e diferenças entre o início, o desenrolar e o encerramento do jogo nestes contextos, bem como entre suas respectivas regras. Tais semelhanças e as diferenças são apresentadas tendo em vista possíveis encontros, confrontos e atualizações estabelecidos com o Projeto Pedagógico e/ou com o Plano de Ensino da Educação Física. Mas como isto acontece?

Encontro

Nota-se pela Cena 6 que há um ‘antes’ situado previamente ao início do jogo de futebol escolar. Este ‘antes’ foi um fator existente em todas as aulas de Educação Física observadas. Ao acessar informações junto aos alunos, houve a constatação de que há semelhança entre esse ‘antes’ do início do jogo da escola e de fora dela, pois há a reunião dos alunos em grupos de idade e de interesse. Brandão (2002) afirma que quando a pessoa deixa de conviver somente com os irmãos, os pais e os primos, ela passa então a estabelecer vínculos deste círculo para com outros, ou seja, a pessoa interage com a família e com grupos culturais de idade e de interesse. No futebol desta escola e de fora dela, a interação dos alunos justifica-se também pela amizade e pela idade.

Nestas turmas de 7ª e 8ª séries, a amizade é o principal interesse no futebol que se inicia, se desenrola e se encerra, em diversos contextos. Quando foram solicitados a relatar sobre amizade e futebol na escola e fora dela, alguns alunos que jogam futebol nestes contextos mencionaram:

Eu não tenho muitos amigos fora da escola porque minha rua tem muita criança. Mas a gente joga mesmo assim, pega uma bolinha lá, compra no Seu Zé, ele vende bola, brinquedo... aí, a gente fica brincando lá. Na escola eu conheço bastante gente, mas a gente joga mais com as pessoas da turma... tem uns que jogam bem, outros não (Dançarino, 7ª A).

Lá onde eu moro, no condomínio, tem uma quadra, a gente joga lá. Mas eu também joga no [cita o nome do condomínio vizinho], com alguns amigos que também estudam aqui na escola. Eu estou jogando agora de sábado também, com os amigos do meu pai. Na escola eu já fiz bastantes amigos já, a gente marca jogo ali no [cita o nome do Centro Comunitário] e joga à noite, é tudo da mesma turma (Filho do flamenguista, 7ª B).

Eu não tenho tantos amigos na escola, nem na rua. Tenho muitos primos e primas, daí, por exemplo, quando eu vou para a casa da minha avó, a gente faz um time lá e joga contra os meninos que a gente conhece de lá daquela rua. Às vezes, aparecem alguns maiores assim... vai chegando e a gente vai pondo. Na escola, já não, tem a nossa... tem panelinha: tem a da nossa sala e tem a das outras meninas (Filha do dono do bar, 8ª A).

Faz um tempo que eu não joga na rua, porque agora eu estudo à noite, mas quando eu jogava, vai um com a bola, vai chegando um que a gente conhece, sabe como joga, às vezes tem gente desconhecida que aparece. No começo tem dois só no campo, daí vai chegando mais, aí quando vê já está um time, o jogo começa, daqui a pouco está todo mundo jogando. A faixa etária também é diferente na rua, é cada um com a sua idade, não é a mesma idade. Na escola a gente só joga com as meninas da turma mesmo. A gente escolhe as equipes por posição, mas tem panelinha (São Paulina, 8ª B).

É possível notar que a amizade é um interesse para os alunos ‘antes’ do início do jogo na quadra escolar e fora da escola: é um interesse tal que direciona a formação das equipes de jogo. Obviamente, os jogos que acontecem na escola e fora dela não são compostos por pessoas sempre amigas, como relatam a *Filha do dono do bar* e a *São Paulina*, ambas da 8ª série: elas jogam na rua não apenas com pessoas que fazem parte do círculo de amizades (como primos, primas e seus conhecidos), mas jogam às vezes com pessoas desconhecidas que *aparecem* para jogar e jogam. Assim, na maioria das vezes, ser amigo de alguém que jogue futebol na aula de Educação Física, e/ou na rua, é o interesse discente que poderá garantir presença nas equipes de jogo.

Esse interesse discente pode gerar condições na formação das equipes nos jogos de futebol observados nas aulas de Educação Física, principalmente nas turmas de 7ª séries, pois alguns alunos relatam um *eu só joga naquela equipe porque tenho amigos lá*. Há também os que não jogam pelo mesmo motivo: *eu não conheço muito bem essas pessoas da minha turma, não joga que nem eles, não dá para jogar (Ane)*. Deste modo, estas relações de amizade, o interesse por tal ou tal pessoa na equipe, geram uma segregação nas relações discentes em aula, uma vez que há a formação das equipes por *panelinhas*, pois a idéia implícita é a seguinte: eu joga com os meus e você joga com os seus; e na minha equipe eu preciso que essa pessoa, minha amiga, jogue

em tal e tal posicionamento. Esta segregação tem um caráter específico, pois para a pessoa poder escolher alguém para a equipe, além da escolhida ser amiga, é preciso saber como ela joga futebol, e é essa categoria de saber escolar que está envolvida na *Cena 6*¹⁴.

Os instantes que precederam a descida das garotas para a quadra na *Cena 6* foram dedicados à escolha das equipes que jogaram futebol. As garotas refletiam, discutiam, apostavam no ‘par ou ímpar’ e escolhiam as pessoas para a sua equipe, e estas ações discentes exigiam das garotas um *temos que saber como ela joga* para poder escolhê-la, como sugeriu a professora na *Cena 6*. Entre um *cochicho e outro*, era possível distinguir um *mas daí ela vai jogar como fixo, e eu vou ter que ir para frente*. Esta discussão demonstrava que as garotas procuravam seguir a sugestão da professora, de que todas as meninas das equipes formadas *deveriam atacar e defender, se posicionar*, assim como também evidenciava, aos cochichos, que o importante também era reter dentro do pequeno grupo os saberes sobre os modos como as outras garotas jogavam nestas turmas de 8ª séries. Fora da escola, embora os alunos não saibam necessariamente como os amigos de primos e primas joguem, estes amigos somente jogam devido à relação de amizade estabelecida no contexto.

Estas relações discentes de amizade na formação de equipes escolares e extraescolares se aproxima muito daquilo que DaMatta (1997) denominou de universo relacional, isto é, um universo em que a relação entre as pessoas desempenha um papel crítico na concepção e na dinâmica da organização social. A organização social afetada no caso de tal segregação é aquela proposta pela aula de Educação Física: qual seja, o desenrolar do jogo de futebol escolar.

Este interesse discente de amizade na formação das equipes *encontra-se* com o Projeto Pedagógico no sentido de que este *prevê, como objetivo geral para o ensino de 5ª a 8ª séries, a aquisição de saberes próprios do ensino fundamental, que auxiliem os alunos a interagir em seu meio*. Este *encontro* é possível porque as relações de amizade, construídas entre os alunos, caracterizam-se como sendo parte constituinte dos saberes próprios do ensino fundamental previstos para as disciplinas da escola, dentre elas, a Educação Física. Isto é, tais relações de amizade discente são construídas e se efetivam ao longo das séries na escola, uma vez que os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries, que participaram da pesquisa, estudam na escola desde a 1ª série – com exceção do *Filho do flamenguista* e *Jogador de futebol*, transferidos para a

¹⁴ Há também outra categoria de segregação nas turmas de 8ª séries (as meninas não fazem aula de Educação Física, nem jogam futebol com os meninos na escola), mas isso acontece devido a outras razões que serão exploradas no capítulo Jogo de meninas e meninos.

escola em 2006. São estas relações de amizade que auxiliam os alunos a interagir no grupo da aula de Educação Física e, no caso do futebol escolar, é a amizade que proporciona interação. Este convívio dos alunos entre si ao longo dos anos constitui-se em fator importante para que os alunos possam construir saberes sobre como as outras pessoas da turma jogam: *na escola tem pessoas que jogam bem e outras que jogam mal (Dançarino); na rua a gente joga com quem conhece, a gente sabe como esta pessoa joga (São Paulina)*. Tal encontro não é apenas possível na escola e previsto pelo Projeto Pedagógico, mas apresenta uma segregação de alunos das 7ª e 8ª séries em *panelinhas* de jogo, ou pessoas que se unem em um grupo para mútuo auxílio no jogo.

Tal interesse discente de amizade também se encontra com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este propõe como *objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries a sociabilidade*. Este encontro é possível porque o jogo exige formas de comunicação na interação discente, como na formação de equipes, em que os alunos *tiram o par ou ímpar* para escolher os integrantes de suas equipes. Em que pese a segregação, é na formação de equipes, na interação entre os alunos, que caem por terra os véus das *panelinhas*. O que se torna sociável são as próprias relações de amizades presentes nas turmas, e o que se leva em comum ‘antes’ do início de um jogo de futebol na aula de Educação Física é a existência de relações de amizade entre as pessoas das turmas. Como os significados de um sistema cultural são sociais e públicos, como menciona Geertz (1973), nada se torna tão sociável e público na formação das equipes desta aula de Educação Física do que tais interesses em se ter pessoas amigas jogando futebol em uma mesma equipe.

Como sugere a Cena 6, após alguma interação entre os alunos, as equipes estão formadas. Ao que indica a formação de equipes, o jogo de futebol já está iniciado e se desenrola mesmo ‘antes’ de entrar em quadra, as alunas se sociabilizam por posição e por amizade. No caso desta escola, não são propriamente os alunos que encerram um jogo de futebol, que está sob o comando da professora de Educação Física. A ação docente mais habitual para evidenciar isso é *quando ela levanta o punho direito ao lado da quadra, para visualizar e manipular o cronômetro de seu relógio*. Também no início do jogo, todos os alunos que irão jogar e estão posicionados em quadra, em suas equipes entre amigos, são autorizados à ação com a afirmação docente: *está valendo gente!* Os demais alunos aguardam os próximos jogos na arquibancada. O início é distanciado do encerramento pelo desenrolar, que conta com oito minutos de duração. No encerramento, todos que jogavam cedem o próximo jogo às próximas equipes com um incentivo

docente: *aí, está bom, quem é a próxima equipe?* Além do ‘antes’ analisado anteriormente, a única semelhança entre o início e o encerramento do jogo de futebol da escola e de fora da escola, de acordo com a análise das informações discentes, é que o jogo tem um princípio e um fim. Em ‘cada’ jogo, isto é, no jogo da escola e de fora da escola, há características semelhantes, como a existência de uma bola, um campo de jogo, equipes, mas há diferenças entre o desenrolar destes jogos que são acentuadas, e destoam do que poderia ser considerado neste estudo como *encontro*.

Confronto

Conforme anunciado anteriormente, os alunos apontam que há diferenças entre o jogo de futebol da aula de Educação Física e da rua, condomínio, praças públicas, por exemplo. Estas diferenças se apresentam na quadra escolar principalmente no início, no desenrolar e no encerramento do jogo. Quando incitados a discorrer sobre como é o jogo da escola e de fora da escola, alguns alunos mencionaram:

Ah, tem diferença. Na Educação Física já é mais sério, tem tempo, na rua, em casa, a gente já joga mais é... para brincar, então né... você coloca a bola lá, tira time e começa a jogar, vai até cansar... ou quando a gente tem que ir embora, tem vez que acaba quando escureceu (A Santista, 7ª A).

Lá no [ele cita o nome do condomínio em que mora] a gente joga mais... sei lá... estilo simples. É isso daí mesmo, a gente solta a bola na quadra e dá toque, passe e chuta sem pensar, o jogo é livre, não tem muita regra, não tem juiz, na aula tem (Jogador de futebol, 7ª B).

Na escola, tipo tem quadra de Educação Física, e na rua a gente coloca tipo um... tijolo, chinelo, para fazer de gol, só que não tem goleiro, tem gente de várias idades... a gente não marca ninguém, às vezes não tem saída de bola (Táta, 8ª A).

Fora da escola é mais bagunça... porque não tem posicionamento certo, é mais para chutar direto, bicuda... e na escola é melhor, porque você pode aprender a fazer essas coisas (Garota das embaixadinhas, 8ª B).

É possível notar que os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries atribuem diferenças entre o jogo de futebol da escola e de fora dela. Enquanto o jogo da aula de Educação Física apresenta-se *sério*, rígido, devido à existência da marcação de tempo, bem como existência das regras e de um juiz – que são representados pela figura docente –, na rua joga-se para o *brincar*,

relacionado comumente ao significado de *falta de ordem, divertimento, tempo livre*. Isto é, na rua joga-se o futebol de modo *simples*, em que *se toca a bola, passando-a* para os colegas do jogo para que eles *chutem para o gol, de modo forte (bicuda) e muitas vezes sem direção*, para tentar marcar um ponto para sua equipe, e esta ação é realizada *até que os jogadores cansem de jogar, ou tenham que ir embora para casa ou tenha anoitecido* (A Santista).

Os modos de fazer considerados como *simples* também são situados pelos alunos nas delimitações físicas e nos posicionamentos dos jogadores da rua. A representação das traves dos gols, alvo principal do jogo da rua – *chuta-se direto para o gol* (Garota das embaixadinhas) –, é algo flexível, podendo ser alterada em caso de alguma urgência, como por exemplo, *a passagem de carros pela rua que se joga*, o que *atrapalha* o jogo, segundo alguns alunos; o *asfalto da rua*, por exemplo, também dificulta o que é considerado bom andamento do jogo de acordo com alguns alunos, pois ele não é apenas *mais rústico* em seu acabamento e *perigoso* em seu usufruto se comparado ao piso cimentado e pintado da quadra escolar, como também apresenta seus declives e aclives:

Quando não tem linha de fundo, não tem saída, a gente combina que você sai onde quer, daí às vezes a bola vai lá para baixo, daí a gente vai correndo, aparece um aqui em cima, você toca. É... [sorrisos] cansa para caramba (Filho do flamenguista, 7^a B).

Assim, a *quadra da rua* é tão ampla quanto às possibilidades de acordos que podem ser estabelecidos entre os alunos que nela jogam. Nota-se ainda que a *simplicidade* da ação discente realizada no jogo de futebol da rua também exige uma forma de pensar diferente daquela da aula de Educação Física. Enquanto na escola são aprendidas a *seriedade* e a *complexidade da ação* no jogo, em modos de *posicionamentos e marcação de adversários*, na rua estas ações discentes são executadas em uma forma de pensar que é considerada, construída e remetida para um outro tipo de organização diferente da escolar.

Por exemplo, o jogo *sério* da escola é rígido para os alunos devido às regras de conduta imposta à ação no jogo: *a gente aprende a chutar a bola na escola* (Garota das embaixadinhas); mas na rua o que se aprende é outra coisa, é *passar, tocar e chutar a bola direto para o gol, sem pensar* (Jogador de futebol), porque o que se exige é a tentativa de marcação de pontos para sua equipe, e o chutar direto pode cumprir esta exigência, uma vez que o gol é o alvo *direto*, representado por *chinelas e/ou tijolos* (Táta).

Desta forma, a organização do jogo da rua acontece de modo considerado *simples*, e esta é uma organização de jogo distinta daquela que acontece na aula de Educação Física. Na aula: *toca-se, passa-se e chuta-se a bola porque se pensa sobre como realizar essas ações (Jogador de futebol); também se realiza a marcação entre as equipes (Táta), e o posicionamento em quadra (Garota das embaixadinhas)*. Assim, cada ação discente no jogo de futebol da rua toma outra via de pensamento em relação ao que são considerados fundamentos do jogo pelo Plano de Ensino da Educação Física (*chute, condução, posicionamento, deslocamento, passe e recepção da bola, sistemas de ataque e defesa*). Os fundamentos instrumentalizados pela ação discente na rua não se apresentam complexificados no pensar discente que é exigido pela escola, pela aula de Educação Física.

Deste modo, os modos de fazer não-ordenados em um pensar discente que é considerado como *simples* no jogo da rua se confrontam com o Plano de Ensino da Educação Física na medida em que este *objetiva, de forma geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, o usufruto refletido de fundamentos e regras*. Este confronto é possível porque o jogo de fora da escola é *sem regras, sem juiz (Jogador de futebol), não tem goleiro (Táta), não tem posicionamento, chuta-se direto (Garota das embaixadinhas)*, e isto faz com que o jogo extraescolar se constitua para os alunos em uma forma não-ordenada sobre modos de se fazer algo no futebol. Esta é uma condição diferente da escolar, em que o jogo é organizado em termos de um usufruto refletido de fundamentos e regras: *na escola, se aprende a chutar, a se posicionar (Garota das embaixadinhas); na aula, tem juiz, tem regras, o jogo não é livre (Jogador de futebol)* das reflexões que são exigidas sobre estas características. Assim, fora da escola, há formas de pensar os modos que se faz que são diferentes em relação ao jogo de futebol escolar.

Há um outro confronto identificado no desenrolar do jogo que diz respeito às *idades das pessoas* que jogam na rua e na escola (*Táta*). O jogo extraescolar acontece de forma distinta daquele escolar tendo em vista as *idades das pessoas que jogam*. Enquanto os alunos de 7ª e 8ª séries jogam na rua, no condomínio e nas quadras de praças esportivas, por exemplo, com pessoas de diferentes idades – conforme visto anteriormente, alguns *jogam com crianças (Dançarino)*, outros *jogam com os amigos do pai e/ou com os próprios pais (Filho do flamenguista)*, as *meninas jogam com meninos conhecidos (Filha do dono do bar)* e *desconhecidos, cuja faixa etária é diferente, cada um tem a sua idade, que não é a mesma, enquanto na escola só se joga com as meninas da turma mesmo (São Paulina)*. Isto é, na escola o

jogo perpassa necessariamente uma média de idade, uma vez que há a separação dos alunos em séries de ensino pela faixa etária. Assim, tem-se:

Séries no Vespertino	Alunos	Média de idade
7ª A	25	13 anos
7ª B	24	14 anos
8ª A	22	14, 5 anos
8ª B	24	14 anos

Quadro 4 – Séries no vespertino, alunos e média de idade¹⁵

Deste modo, a escola apresenta uma organização em que alunos das turmas de 7ª série A e B têm a possibilidade de jogar na aula com alunos cuja média de idade é de treze anos e meio e quatorze anos, respectivamente; e as meninas das turmas de 8ª série A e B podem jogar na aula com pessoas cuja média de idade é de quatorze anos e meio e quatorze anos, respectivamente. Esta organização institucional de *interação por faixas etárias* do Projeto Pedagógico é *confrontada* pelo desenrolar do jogo extraescolar porque uma vez que na rua, no condomínio, nas praças, (...), os alunos têm a possibilidade de interagir e se sociabilizar com pessoas de distintas idades, na aula a sociabilização discente acontece no jogo com pessoas de idades aproximadas, conforme será visto adiante, esta condição imprime marcas na aprendizagem extraescolar discente. Como a *Cena 6* ofereceu subsídios para reflexões sobre *encontro* e *confronto* da formação e desenrolar do jogo de futebol dentro e fora da escola, é preciso analisar a possibilidade de *atualização* do Projeto Pedagógico e/ou do Plano de Ensino da Educação Física em relação a tal formação e desenrolar no jogo.

Atualização

Tendo em vista que há *encontro* e *confronto*, respectivamente, na formação de equipes e no desenrolar do jogo na escola e fora dela, é possível estabelecer pontos que sugerem *atualização* no Projeto Pedagógico e/ou no Plano de Ensino da Educação Física. O ponto mais

¹⁵ Embora os meninos das duas turmas de 8ª séries não tenham participado do estudo, pelas razões mencionadas anteriormente, os garotos constituem e integram tais turmas, por isso, são considerados no Quadro 4.

evidente que sugere atualização situa-se no Plano de Ensino da aula de Educação Física. Isto ocorre porque os saberes extraescolares discentes sobre o desenrolar de jogo confrontam-se diretamente com a organização escolar proposta. Isto é, o futebol que os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries jogam fora da escola é apresentado como possuidor de algumas características específicas (*divertimento na ação, simplicidade no pensar e ausência de arbitragem, regras e tempo para início e término de jogo*), e esta condição é diferente do que acontece no jogo escolar, em que há a proposição do usufruto refletido de fundamentos e regras. Por isso, são estas características que sugerem atualização para a formação e o desenrolar do jogo na escola. Em relação ao Projeto Pedagógico, há pontos que sugerem atualização em relação ao desenrolar do jogo extraescolar, pois tal Plano não prevê uma ordenação escolar no desenrolar do jogo extraescolar.

Assim, é possível notar, na análise realizada sobre início e encerramento de jogo, que os alunos fazem referência ao jogo da rua como sendo um jogo *simples*, tanto nas condições físicas de sua realização (*gols de chinelas e tijolos, chão de asfalto sem marcações delimitadas*, por exemplo) quanto nos modos de agir neste jogo (*chutar a bola direto para o gol, não se posicionar no campo de jogo, nem realizar a marcação da equipe adversária*, por exemplo). Estas características do jogo extraescolar foram frutos da explicação discente sobre as diferenças entre o jogo de futebol da escola e da rua. No entanto, dentre estas diferenças, uma merece destaque: aquela das regras de ‘cada’ jogo. Como as regras do jogo da rua promovem encontro, confronto e sugerem atualização no Projeto Pedagógico e/ou no Plano de Ensino da aula de Educação Física? A Cena 7 auxiliará a orientação da análise a ser realizada.

4.2 De acordos, saberes e cavalari

Cena 7

Em uma aula de Educação Física para as turmas de 7ª séries, realizada na própria escola, devido a reformas no Centro Comunitário durante certa semana, os alunos iniciam um jogo sem a orientação docente. A professora está doente, e se ausenta da turma

inúmeras vezes. Os garotos jogam na pequena quadra escolar. As disputas pela posse da bola nesta quadrícula são vorazes em relação ao jogo no Centro Comunitário e, em uma delas, as pernas de dois alunos se encontram e eles caem ao chão. As pernas vão ao ar, unidas, ao mesmo tempo em que são seguras pelas mãos. Após alguns instantes, um dos garotos, Ronaldo 10, levanta-se, enquanto o outro, Filho do flamenguista, ainda no chão, demonstra uma expressão de dor, e gemidos com um ai, ai, ai... A equipe de quem se levantou deseja jogar com um vamos lá, pois tem a posse da bola, mas a equipe de quem está no chão tem outro desejo. Inicia-se assim um acalorado debate entre os membros das equipes, Filho do Ronaldinho diz: foi falta, você não viu o que ele fez? Ele cavalou! Jogador de futebol detém a posse de bola e responde: não foi nada, ele é que caiu sozinho! Ao ver a cena, um outro garoto, Dançarino, demonstra um amplo sorriso no rosto e diz: pela regra da escola foi falta. Os alunos se observam, o garoto se levanta, a falta é cobrada e o jogo prossegue enquanto a professora regressa à quadra, e instantes depois encerra o jogo: aí, está bom, próximo!

Encontro

A Cena 7 evidencia a dinâmica de um jogo escolar sem a orientação da professora de Educação Física, em que um debate discente sobre regras foi decisivo para o desenrolar do jogo. Uma vez que a resolução do debate sugere a existência de regras escolares, dentre outras, supostamente de fora da escola, como estas regras se diferenciam para os alunos? Ao serem solicitados a explicar como são as regras do jogo escolar e do extraescolar os alunos expuseram:

Na rua vale tudo. É um jogo sem regra. Lá, por exemplo, se é falta, daí a gente tem que falar, como não tem juiz para falar, tem que falar tudo para combinar, quando é linha de fundo, essas coisas (Dançarino, 7ª A).

É diferente. Porque na rua, assim, não tem faltas, aqui [na escola] tem. Por exemplo, alguém vai lá e faz uma falta, daí eles não marcam, daí não é falta, deixa assim mesmo (Ronaldo 10, 7ª A).

Tem diferença, né, porque na escola a professora dá as regras de... futsal, mas lá... fora da escola não, fora da escola eles jogam assim... é... com as regras deles lá, fazem acordo (Filho do Ronaldinho, 7ª B).

Eu prefiro o [jogo] da Educação Física, porque, como tem a professora lá, a gente segue mais as regras, agora na rua não, na rua a gente joga mais para brincar, lá na aula a gente joga porque gosta e porque tem que jogar (Filha do dono do bar, 8ª A).

Na rua não tem regra, não tem falta, não tem pênalti, lateral, então... se ninguém marca nada, o jogo vai e continua. Se eles falarem também, um fala daí outro vai e contradiz, aí começa a briga, fica batendo boca, está certo, está errado, até que resolve tudo (São Paulina, 8ª B).

Nota-se que alunos das turmas de 7ª e 8ª séries afirmam, em uma comparação com o jogo escolar, que o jogo que acontece na rua carrega em si a inexistência de regras, *é um jogo que acontece sem regras (Dançarino e São Paulina)*. Sendo assim, há a possibilidade de que as ações discentes no jogo sejam ilimitadas, pois *vale tudo (Dançarino)*.

Este *valer tudo* engloba principalmente uma permissão social consentida em acordos realizados entre os jogadores (*Filho do Ronaldinho*) para agir da maneira que desejarem no jogo. Tais acordos estabelecem aquilo que é considerado pelos alunos como uma *falta* ou não no jogo de futebol extraescolar, mediante o debate entre os jogadores: *tem que falar* que aquela ação realizada promoveu *uma falta no jogo, uma vez que não temos juiz* para esse papel (*Dançarino*).

Tal debate ainda é considerado como *briga, bate-boca (São Paulina)* no jogo extraescolar, pois na ausência de um árbitro (ou professores) os alunos são incitados a falar sobre uma possível falta, e falar sobre uma falta implica não apenas gerar uma instabilidade no grupo que joga, o bate-boca sobre o que está certo ou errado é a própria condição que instaura o debate: *se ninguém fala nada, o jogo continua, se alguém fala o que sabe sobre regras, pode haver contradições e debate, até que tudo se resolve (São Paulina)*.

Este debate também se estende a outros aspectos do jogo, como por exemplo, *a marcação da saída de bola pela linha de fundo (Dançarino), a marcação de cobranças de penalidades e laterais (São Paulina)*. O debate constitui-se uma característica importante para esse jogo discente apreendido como *sem regras na rua*: sem a discussão no grupo que se joga, tais *marcações* não existiriam. Tal inexistência é devido à ausência de um árbitro. No caso da escola, o juiz é representado pela figura da professora de Educação Física, uma vez que: *é a professora que dá as regras (Filho do Ronaldinho); como ela está presente, as regras são seguidas (Filha do dono do bar)*.

Deste modo, *falar sobre uma falta* implica demonstrar uma manipulação simbólica das regras do jogo de futebol, implica demonstrar saberes construídos sobre tais regras. Estes saberes ganham *status* de validade no jogo, o que é evidenciado não apenas nos relatos discentes, em que os alunos ficam *batendo boca sobre o que está certo e errado acerca das regras da rua (São Paulina)*, mas no próprio acordo discente sobre as regras escolares, que se tornam um parâmetro de tal manipulação social das regras nos jogos extraescolares. Tal acordo é que conduz a ação discente faltosa, a não-marcação de penalidades, de cobranças de linha de fundo e lateral na rua.

Este acordo ainda está presente na aula de Educação Física, como demonstra a Cena 7 em que as equipes se confrontaram em um acalorado debate sobre se houve ou não falta no jogo que aconteceu sem a orientação docente: o confronto na discussão entre os alunos pautava-se em saber se as *pernas que se encontraram* transgrediam ou não as regras do jogo escolar. Tal confronto somente foi solucionado após *Dançarino* mencionar que o ato excessivo da perna de *Ronaldo 10* transgredia a regra escolar, promovendo a falta no jogo porque *a bola estava mais para o Filho do flamenguista antes de você chegar cavalando, Ronaldo 10 (Dançarino)*. Isto é, o debate naquele jogo escolar de características extraescolares chegou a um acordo discente.

O acordo discente apresentado no debate da Cena 7 é, assim, não apenas um confronto de saberes discentes sobre regras, estes saberes constituem-se na própria solução do debate e direciona o sentido da manipulação das regras em benefício de uma equipe ou de outra no jogo. A equipe beneficiada com o confronto de saberes em tal debate foi a do *Filho do flamenguista*, que obteve novamente a posse de bola e o jogo prosseguiu. O que se apresenta em tal acordo é a própria legitimação dos saberes discentes sobre as regras escolares.

Desta forma, as regras escolares são instrumentalizadas pelos alunos como um conjunto de saberes sistematizados que justifica a manipulação social das regras no desenrolar do jogo escolar e extraescolar e, embora a professora estivesse ausente na Cena 7, *é na escola que ela, professora, apresenta as regras do jogo (Filho do Ronaldinho)*, fazendo com que os alunos *não joguem somente para brincar, como na rua (Filha do dono do bar): na escola, os alunos seguem as regras (Filha do dono do bar); fora da escola, os acordos são outros, diferentes daqueles da escola (Filho do Ronaldinho)*. É interessante notar que a legitimação das regras

escolares encontra-se presente na explicação discente: *na rua não tem regras, na escola tem*, como relataram todos os alunos que participaram da pesquisa.

Os acordos discentes acerca de regras de futebol extraescolar encontram-se com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, a sistematização de saberes e a interação discente com o meio social, na participação das práticas escolares mediante a expressão de idéias*. Nota-se na análise realizada, como os alunos se apropriam dos saberes escolares sistematizados sobre regras para configurar um jogo de futebol na escola e para refletir sobre o jogo de fora da escola, tendo em vista as explicações discentes sobre as ações que revelem a *marcação de faltas e penalidades, cobranças de linhas de fundo e lateral* no jogo destes contextos. Simultaneamente, tal apropriação discente conduz os alunos a debates muitas vezes acalorados na aula de Educação Física e fora dela, frutos de interações que acontecem mediante a expressão de idéias que se fizerem necessárias para a sugestão e/ou resolução de confrontos e transgressões de saberes e regras no jogo.

Os acordos discentes acerca de regras de futebol encontram-se com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que neste está *prevista, respectivamente, como objetivo geral e específico para as turmas de 7ª e 8ª séries, a participação discente no jogo usufruindo das regras no jogo, e a existência de gestos discentes que indicam as regras do jogo, que são aceitas pelos alunos*. Do modo como os acordos discentes são estabelecidos na aula de Educação Física (Cena 7), e do modo como os alunos explicam que tais acordos são realizados nos jogos de fora da escola, é possível notar que há uma participação discente que usufrui das regras no jogo de futebol propostas pela escola. A *marcação de faltas e penalidades, de cobranças de linhas de fundo e lateral* acontece na escola e na rua por gestos discentes que indicam as regras do jogo, como na Cena 7, quando *Dançarino* justificou a existência de um ato transgressor de *Ronaldo 10* mediante as regras escolares, promovendo, assim, uma aceitação coletiva acerca das regras.

Como evidenciam os relatos discentes, no jogo da rua é preciso que se fale para que se iniciem debates, em seguida os confrontos de saberes sobre as regras do jogo e conseqüentemente as possíveis sugestões de resolução, o que pode gerar aceitação: *tem que falar tudo para combinar (Dançarino); para resolver tudo (São Paulina)*. No entanto, esta condição de falar sobre as regras gera confronto, conforme demonstra a análise seguinte.

Confronto

Como afirmam Elias e Dunning (1985), são as regras que definem os limites autorizados da violência em um jogo. A Cena 7 evidencia a reflexão destes autores, pois a disputa de bola permitida pelas regras vigentes naquele momento do jogo fez com que *pernas se encontrassem e fossem ao ar*. A priori, esta ação discente excessiva foi considerada por alguns alunos como uma não-falta: *não foi nada, ele caiu sozinho (Jogador de futebol)*. Nota-se como o ato excessivo poderia ser considerado como parte constituinte de uma regra *vale tudo*, pois não havia juiz, porque a professora estava momentaneamente ausente, a falta foi marcada porque *Dançarino* advertiu a turma sobre as regras da escola.

Desta forma, regras do tipo *vale tudo*, que são existentes fora da escola, podem adentrar o jogo da aula de Educação Física e serem confrontadas com regras escolares, como aconteceu na Cena 7: *está nas regras da escola que foi falta (Dançarino)*. A presença de saberes extraescolares sobre regras na aula de Educação Física sugere a existência de diferenças na aprendizagem discente sobre as regras do futebol. Ao serem incitados sobre o que aprendem na rua e na escola sobre as regras do futebol, os alunos explicaram:

A única coisa difícil no futebol na rua e na escola é aprender as regras (Jogador de futebol, 7ª B).

Eu não jogo na rua. Na escola tem muitas regras, é difícil aprender todas (Ane, 7ª B).

Na escola tem trabalhos para a gente fazer. No trabalho de futebol eu aprendi que o goleiro não podia pegar com a mão a bola recuada... mas é só prestar atenção na professora também (Ronaldo 10, 7ª A).

Cada jogo tem sua regra. Quando você joga assim... na rua, a gente tenta fazer a nossa parte para não cavalar muito. Vamos supor, você cavala o cara, o cara cai e se esfolo no asfalto. Na escola o jogo já é mais calmo, vamos dizer assim, tem a professora olhando, você não pode cavalar muito senão já é falta (Filho do flamenguista, 7ª B).

Na rua não tem essas regras aí que você chutou para fora [linha de fundo] e tem que ir para perto da goleira, para ela dar a bola para você, como na escola. Agora, se a pessoa não quer aprender, fica difícil (Chute forte, 8ª A).

Aprendi que eu não queria ser mais cavalada pelos meninos. Os meninos jogam futebol com as regras, só que eles machucam também, para eles é normal essa falta (São Paulina, 8ª B).

Ah, na escola não dá para jogar com os meninos, eles cavalam muito, dão muita canelada, porque eles marcam forte, daí tem que ficar parando o jogo toda hora por causa das faltas. Quando eu jogo na rua, ou no meu condomínio, os meninos não cavalam (Táta, 8ª A).

Os meninos são uns cavalos. Eles não estão nem vendo se o pé dos outros está ali, se está vindo (Garota das embaixadinhas, 8ª B).

Nota-se em um primeiro momento que para alguns alunos destas turmas de 7ª e 8ª séries há *dificuldade em se aprender regras na escola e na rua (Jogador de futebol)*. A alegação discente é de que *existem muitas regras do jogo na aula*, por isso, *é difícil saber todas (Ane)*. Além disso, a regra *na rua* é diferente porque *não é preciso realizar a saída de bola próximo aos goleiros (Chute forte)*, por exemplo. Esta diferença também está expressa no próprio jogo, uma vez que *cada jogo tem sua regra (Filho do flamenguista)*, isto é, as regras do jogo ficam condicionadas ao contexto em que ele acontece: rua, escola, casa, clubes, escolinhas, dentre outros. Deste modo, a dificuldade discente em se aprender regras acontece devido à quantidade das mesmas e à forma de pensar que são exigidas, existentes e aplicadas principalmente no jogo escolar.

Por um lado, *se a pessoa não quer aprender, é difícil (Chute forte)*, porque *a pessoa que nunca jogou com regras tem que se dedicar, tem que passar a jogar freqüentemente*, como complementa a *Filha do dono do bar*. Além disso, *é preciso prestar atenção ao que a professora explica (Ronaldo 10)*. Por outro lado, *nos trabalhos escritos, a pessoa pode aprender que o goleiro não pode pegar com a mão a bola recuada (Ronaldo 10)*, por exemplo.

No primeiro caso, nota-se que se faz necessária uma *dedicação dos alunos* à organização da aula de Educação Física sobre regras. Ou seja, os alunos precisam estar dispostos à aprendizagem, à prática e aos saberes que a professora pretende compartilhar na aula sobre regras, pois é esta disposição que poderá lhes assegurar a possibilidade de aprender a jogar com a quantidade de regras e a forma de pensá-las exigidas pela escola. O outro fator da dificuldade discente refere-se aos trabalhos escritos sobre futebol e propostos pela aula. Uma vez que há a exigência escolar de uma pesquisa discente sobre regras, fundamentos e histórico do futebol é preciso que a disposição dos alunos para a aprendizagem busque as regras do jogo em livros e/ou internet, de modo a estabelecer outras possibilidades de contato com as regras, como no aprendizado de que o goleiro deve ter tal e tal conduta em um recuo de bola.

Embora a disposição e o trabalho escrito dos alunos contribuam para o aprender regras, os alunos explicam que tal aprendizagem efetiva-se satisfatoriamente quando eles realizam as monitorias discentes. De acordo com as observações realizadas nas aulas de Educação Física destas turmas de 7ª e 8ª séries, as monitorias discentes constituem-se no auxílio discente à professora: os alunos são solicitados pela professora para atuar como árbitros-professores de um jogo de futebol tendo em vista as regras e fundamentos pesquisados para os trabalhos escritos. Como relatam alguns alunos: *uma vez eu lembro que eu era monitor, daí eu ajudei os meninos a falarem as regras lá, daí eles agradeceram, e eu nunca esqueci daquela regra (Ronaldo 10)*. As monitorias garantem o aprender satisfatório porque, segundo os alunos, os trabalhos escritos *ajudam a conhecer e entender melhor as regras (Chute forte)* que foram pesquisadas, bem como faz a pessoa *raciocinar sobre as regras no jogo (Garota das embaixadinhas)*. Aqui se evidencia um ponto de relação com o usufruto reflexivo de fundamentos e regras exigido: a organização da aula de Educação Física exige que haja reflexão sobre características do jogo e os alunos explicam que realizam outras formas de pensar, diferentes daquela exigida pela aula. Além disso, é possível notar que a realização da monitoria garante também aos alunos de 7ª e 8ª séries a possibilidade de compartilhar com a turma os saberes aprendidos na pesquisa, bem como auxilia no pensar discente sobre as regras de jogo escolar e extraescolar, como mencionou *Ronaldo 10: eu os ajudei, eles me agradeceram, eu sempre me lembro daquela regra*.

O debate acalorado da Cena 7 também evidenciou aprendizados escolares e extraescolares sobre regras, pois quando Jogador de futebol argumentou que o ato violento de *Ronaldo 10 não era considerado* por alguns alunos *como falta na escola*, o que se apresentou na escola foram características de uma regra *vale tudo* extraescolar. Em sua *fala* no contexto da Cena 7, *Jogador de futebol* denunciou não apenas uma dificuldade discente em aprender regras do jogo (*A única coisa difícil no futebol na rua e na escola é aprender as regras*), mas evidenciou a existência de regras que não pertencem ao universo simbólico escolar daquele jogo: pois *valia tudo*, até o limite de uma regra escolar sugerida por *Dançarino*.

Neste sentido, a Cena 7 e a análise das explicações discentes indicam que tal aprendizagem extraescolar gira em torno da violência permitida pela regra no jogo, mais especificamente naquilo que os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries denominam de *cavalari*, ou: *fazer falta, machucar (São Paulina); dar canelada (Táta)*. De acordo com as explicações

discentes, o *cavalar* tem estes mesmos significados no jogo da rua, por exemplo, como relata *Táta*, que explicou que *joga na rua e os meninos não cavalam, lá eles não dão muita canelada*. Porém, este *cavalar* discente relaciona-se com as regras do jogo escolar de duas maneiras: *os alunos têm que fazer a parte deles para não cavalar muito na escola (Filho do flamenguista)*; e *são os meninos que cavalam na escola (São Paulina e Táta)*.

Por um lado, se um jogo “realiza-se de acordo com regras conhecidas, que definem os limites da violência que são autorizados, incluindo aquelas que definem se a força física pode ser totalmente aplicada” (ELIAS; DUNNING, 1985, p.230), a regra do jogo de futebol permite o *cavalar* estabelecendo limites autorizados da violência no jogo da Educação Física, como aconteceu na *Cena 7*, e como afirma *Filho do flamenguista: na escola pode-se cavalar, mas não se pode cavalar muito, senão é falta*. Ou seja, na aula de Educação Física há um limite permitido para alunos poderem aplicar determinada força física nas ações realizadas no jogo escolar, de modo que tal ação discente não seja considerada como infração da regra. Por outro lado, a regra escolar permite que meninos *cavalem* as meninas no jogo de futebol escolar, como explicam *São Paulina e Táta*, pois quem *cavala as meninas são os meninos* e, ao oferecer esta permissão, abre possibilidade para que os meninos *cavalem* também outros meninos, como afirma a *Garota das embaixadinhas: os meninos não se preocupam com o pé dos outros, meninas ou meninos, na aula – a Cena 7* evidencia esta possibilidade, uma vez que um menino *cavalou* outro menino na aula. Fora da escola, os meninos também cavalam meninos, como afirma o *cavalado da Cena 7, Filho do flamenguista: você cavala o cara, o cara cai e se esfolo no asfalto*. É possível notar que os meninos *cavalam* e são *cavalados* por meninos, ao passo que as meninas são *cavaladas* pelos meninos, mas não *cavalam*.

Assim, o *cavalar* discente, expresso em debates acalorados e regras *vale-tudo*, está presente na escola e *confronta-se* com uma outra nuance do item ‘interação’ no Projeto Pedagógico: *interação de forma sensível com seu meio social, o objetivo geral previsto para as turmas de 7ª e 8ª séries*. Houaiss (2001) atribui dois significados que são interessantes para este estudo em relação ao termo *sensível*, dentre os dezessete listados: que sente; que faz sentir dor. Assim, quando os meninos *cavalam* as meninas – embora haja formas de interação no jogo (meninas e meninos jogam juntos, podem compartilhar aprendizagens escolares e extraescolares sobre regras do jogo, por exemplo) –, a interação discente não se apresenta de forma *sensível* para com o meio social escolar, como prevê o Projeto Pedagógico, pois ao *cavalar*, quem sente, sente

aquilo que causa dor, *as caneladas que se encontram e se machucam (São Paulina)*. Ou seja, o *cavalar* discente, ao invés de ser refletido pelos alunos para a ação de não-canelada e o não-machucar, como almeja o Plano de Ensino e do modo como é objetivado no Projeto Pedagógico, promove machucados e causa dor (*Cena 7*).

Deste modo, o *cavalar* discente apresenta uma implicação pedagógica aos alunos que estão vivos no jogo de futebol escolar, pois como afirma Geertz (1973), tudo o que sente vive e tudo o que vive tem significado. Quem sente as dores do *cavalar* são os próprios alunos, mas o que também vive na escola é o ato violento, e os significados atribuídos a este ato de *cavalar* contribuem para configurar uma imagem social acerca dos meninos na escola que está representada em uma figura feroz, bruta, indomável e resistente, inspirada na imagem de um mamífero eqüideo louco. Por isso:

Com menino é meio difícil jogar. Menina fica brava também, mas menino perde a bola daí fica bravo, fica histérico, começa a chutar forte, começa a cavalari, daí é ruim jogar. Eles não sabem jogar assim, tipo... na zoeira. Eles são muito durão (Filha do dono do bar).

A implicação pedagógica gerado pelo *cavalar* dos meninos é que nas turmas de 7ª séries as meninas não jogam futebol com os meninos: as equipes não são mistas. Já nas turmas de 8ª séries, as meninas não realizam as próprias aulas de Educação Física com os meninos, a pedido das próprias meninas. Se há um Projeto Pedagógico que prevê interação entre seus alunos, meninas e meninos de 7ª e 8ª séries, também há um *cavalar* discente com influências extraescolares que *confronta* diretamente tal interação escolar.

O *cavalar* discente *confronta-se* também com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que não há o *questionamento discente das regras do jogo escolar, objetivo específico previsto para as turmas de 7ª séries*. Este *confronto* é possível porque, como evidencia a análise da *Cena 7*, embora a ação discente de *cavalar* tenha promovido interação dos alunos desta turma (um caloroso debate sobre a regra que autorizou os limites da violência na aula, dores e implicações pedagógicas), os alunos não questionaram a regra escolar sugerida para solucionar a regra ‘falta’. Esse não-questionamento discente apresenta-se no fato de que após a fala de *Dançarino (pela regra da escola foi falta), os alunos se observaram, Filho do flamenguista se levantou do chão, a falta foi cobrada e o jogo prosseguiu (Cena 7)*.

Há ainda confronto do *cavalar* discente com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo geral para turmas de 7ª e 8ª séries, repudiar qualquer tipo de violência nas práticas escolares*. Este confronto é possível porque, embora a professora estivesse momentaneamente ausente da Cena 7, o jogo era escolar e apresentava um tipo de violência, reconhecido pelos próprios alunos (o *cavalar*) e previsto pela escola. Em relação a este confronto, parece clara a idéia escolar de que os alunos não podem *cavalar* as pessoas no jogo. Desta forma, se tudo o que está *previsto como tipo de violência nas práticas escolares* tem seu limite autorizado pelas regras do jogo, o fato de os alunos usufruírem de uma regra escolar para solucionar aquele *cavalar* discente não anulou o *cavalar*. Neste sentido, é possível afirmar que os alunos das turmas de 7ª séries *cavalam* na escola, e quem *cavala* na escola, *cavala* as regras da escola: transgride limites autorizados. Na medida em que foram apresentados encontro e confronto do *cavalar* discente com o Projeto Pedagógico e com o Plano de Ensino da aula de Educação Física, há a necessidade de analisar as atualizações sugeridas.

Atualização

Há pontos evidentes de encontro e confronto acerca das regras do jogo de futebol que sugerem atualização no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino da aula de Educação Física. Em relação ao Projeto Pedagógico, o *cavalar* discente de características extraescolares (*vale-tudo*) adentra o jogo da Educação Física das turmas de 7ª e 8ª séries e promove parcialmente as interações previstas: as interações discentes não acontecem de *forma sensível com seu meio social*, principalmente em relação à ação discente nas disputas de bolas, que promovem *pernadas, caneladas, machucados e dores* (Cena 7). Ainda há sugestão de atualização no Projeto Pedagógico na medida em que este *cavalar* discente desconfigura a interação prevista entre as meninas e os meninos das turmas de 8ª séries na aula de Educação Física da escola e, conseqüentemente, dos jogos de futebol nestas aulas.

Há pontos possíveis de atualização no Plano de Ensino da aula de Educação Física porque o *cavalar* discente na escola gera debates discentes que são solucionados sem o *questionamento discente sobre regras escolares*, conforme o previsto para as turmas de 7ª e 8ª séries. Esta atualização é possível porque a regra do *vale tudo* extraescolar no *cavalar* discente

da Cena 7 foi anulada por uma regra escolar, e esta poderia ter sido questionada no debate discente, atitude que não aconteceu.

Por outro lado, a atitude dos alunos na resolução do debate da Cena 7 apresentou-se como uma forma de rejeitar a violência presente na aula, porém, esta atitude não anula o fato de que o *cavalar* está presente no jogo escolar e que isto tem implicações pedagógicas de segregação de alunos, principalmente nas turmas de 8ª séries. Como os próprios alunos explicam, a ausência da professora pode ter contribuído para o *cavalar* na Cena 7: como *a professora está olhando, os alunos não podem cavalar muito na escola, porque é assinalada a falta (Filho do flamenguista)*. Ou seja, a ausência docente de tal Cena contribuiu para que os alunos *cavalassem muito*, como aconteceu, mas a presença docente também não garante a ausência do *cavalar* no jogo da aula, uma vez que a violência está prevista pela regra, e é efetivada pelos próprios alunos destas turmas, tanto que as meninas não interagem com os meninos nas turmas de 8ª séries – fato que será analisado nos próximos dois capítulos. Imagens de meninos representados como mamíferos eqüídeos loucos em mente, o saber jogar é o assunto do próximo capítulo.

5 SABER JOGAR

*“As ações humanas perseguem intenções, por isso,
são sempre simbolicamente mediadas”
Paul Ricoeur (1989)*

Cena 8

Um jogo se inicia na quadra do Centro Comunitário, na aula das turmas de 7ª séries. Tanto a bola que se direciona para o ataque, quanto aquela que se direciona para a defesa de uma das equipes sempre tocam os pés de um garoto. Com um olhar fixo, este mesmo garoto que havia ameaçado o gol adversário anteriormente, aproveita a reposição de bola do goleiro, recupera a posse da bola, realiza um giro por sobre a bola, chuta-a para o gol e marca seu segundo ponto no jogo. Em seguida, ele cobre a cabeça com sua camiseta, que era da Seleção Brasileira de Futebol, começa a correr pela quadra dizendo: eu sou Filho do Ronaldinho! Enquanto esta ação era realizada, alguns alunos, meninas e meninos, sorriam, outros estavam cabisbaixos, outros andavam lentamente com as mãos na cintura em quadra, outros, como Ane, sequer jogavam, não apenas naquele jogo, alegando posteriormente um enfático: não gosto! Ao mesmo tempo, o goleiro era acusado por sua equipe: não erra mais para colocar a bola em jogo! O jogo prosseguiu e foi encerrado pela professora. [...] No início de uma aula para as turmas de 8ª séries, uma garota, Táta, tomou a posse de uma bola de futebol e se dirigiu para a quadra, perguntando quem queria jogar. São Paulina de pronto se ofereceu juntamente com Chute forte e Garota das embaixadinhas. O jogo se iniciou. Como a Filha do dono do bar havia chegado ao Centro Comunitário e estava sentada ao meu lado assistindo ao jogo em quadra e esperando o início da aula, perguntei para a garota que jogo era este. Ela respondeu: é o jogo do artilheiro. A garota iniciou uma explicação sobre o modo como se joga o artilheiro. Algo como:

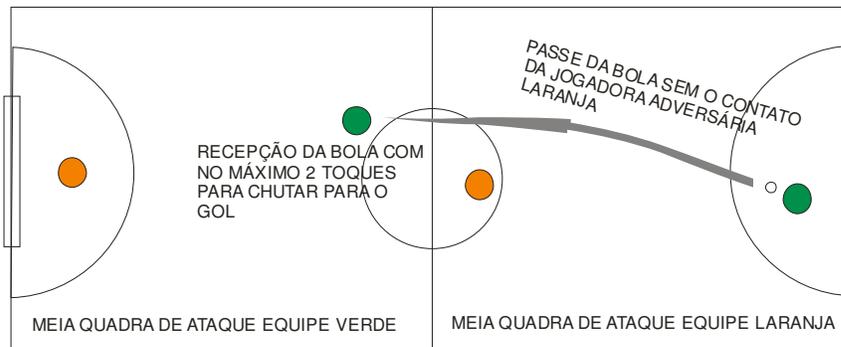


Figura 4 - O jogo do artilheiro

Perguntei também como ela aprendeu tal jogo, ela explicou: bom, como sou Filha do dono do bar eu fico aqui direto, aí aprendi jogando aqui no [ela cita o nome do Centro Comunitário] com os meninos. Uma idéia compartilhada por Táta, São Paulina, Garota das embaixadinhas e Chute forte que, quase como em um coral, responderam: eu aprendi com os meninos daqui do bairro. A Professora de Educação Física se encaminhava para a quadra, a aula estava prestes a começar. O jogo do artilheiro se encerrou.

Nota-se como a ação discente nesta *Cena 8* estabelece relações com a ação considerada por Ricoeur (1971): 1. a ação humana tem sujeito, e se constrói e se realiza em tempos, locais e circunstâncias específicos, assim, possui referências contextuais de construção e realização; 2. ela é sempre uma totalidade que está implicada na interatividade de suas partes, não como uma mera seqüência separadamente compreensível; 3. ela tem proposição que carrega mensagens em si que promovem efeitos; 4. e se constitui em uma forma de linguagem que permite interlocução, pois os significados propostos estão entrelaçados com universos simbólicos que transcendem as condições sociais da produção da ação. Assim, as ações humanas são sempre simbolicamente mediadas: elas perseguem intenções sociais de comunicação e compreensão.

Veja-se a relação. 1. Um giro por sobre a bola foi construído e realizado por um garoto no contexto escolar, na aula de Educação Física. 2. Tal giro era fruto de uma totalidade humana, constituída por fatores sociológicos, psicológicos e biológicos interativos. 3. A mensagem que o giro propunha em si na aula de Educação Física era demonstrar uma aprendizagem extraescolar acerca do futebol, e tal mensagem produzia efeitos, pois *enquanto esta ação era realizada, alguns alunos, meninas e meninos, sorriam, outros estavam cabisbaixos, outros andavam lentamente com as mãos na cintura em quadra, outros, como Ane, sequer jogavam, não apenas naquele jogo, alegando um não gosto (Cena 8)*. 4. Se um giro por sobre a

bola no jogo escolar é uma forma de linguagem que permite interlocução, os possíveis interlocutores da ação encontram-se *à priori* na aula de Educação Física¹⁶.

Tendo em vista que a ação discente no jogo de futebol escolar e extraescolar pode ser refletida deste modo, simbolicamente mediada, é possível realizar questionamentos sobre estes quatro pontos: qual é o contexto de construção da aprendizagem do giro do garoto que se autodenominou *Filho do Ronaldinho*? Se há alunos que não-jogam na aula porque não-gostam, como se relaciona o jogar e gostar de jogar? Quem são os possíveis interlocutores da ação discente escolar?

Estes quatro pontos podem, assim, apontar em que medida os giros discentes por sobre a bola e seus efeitos possibilitam o estabelecimento de *encontro*, *confronto* e *atualização* com o Projeto Pedagógico e/ou o Plano de Ensino da Educação Física destas turmas de 7ª e 8ª séries.

5.1 Saber giros

Refletir sobre contextos de aprendizagem discente acerca do futebol implica, neste estudo, entender como os alunos aprenderam a jogar futebol, e se há relação entre o aprender a jogar e o gostar de jogar futebol. Ao serem incitados a explicar como aprenderam a jogar e se gostam de jogar futebol na rua e na escola, os alunos relataram:

¹⁶ A consideração da ação humana como simbolicamente mediada pode ser instrumentalizada para estudar também as turmas de 8ª séries, como no jogo do artilheiro, em que: 1. a ação era construída e realizada pelas garotas no contexto da Educação Física Escolar; 2. a ação das garotas era fruto de uma totalidade humana; 3. a ação propunha uma mensagem de que o aprendizado do jogo do artilheiro remetia para o contexto extraescolar (*eu aprendi com os meninos do bairro (Táta, São Paulina, Chute forte e Garota das embaixadinhas), no Centro Comunitário (Filha do dono do bar)*), e isto gerou efeitos, pois as meninas se manifestavam para jogar o artilheiro antes do início da aula; 4. assim, a ação discente no artilheiro abria a possibilidade de interlocução na aula de Educação Física. É necessário mencionar que a totalidade defendida por Ricoeur possui afinidades com a totalidade humana abordada por Geertz (1973) e Mauss (2003) no presente estudo. Embora Ricoeur possa parecer estar deslocado na argumentação em relação a tal totalidade, sua metáfora de totalidade na ação humana considerada como texto é profícua na interação com a concepção sintética de Geertz e o fato social total de Mauss. Se há uma totalidade humana que é indissociável e interativa em qualquer ação humana, como defende Geertz (1973), e se tal totalidade é mobilizada por significados culturais em qualquer ação humana, como afirma Mauss (2003), na totalidade defendida por Ricoeur (1971), a ação humana é uma totalidade indissociável, interativa e mobilizada porque se refere a um texto que podemos considerar como pertencente à cultura.

Eu aprendi a jogar futebol na escolinha aqui do [cita o nome do Centro Comunitário], aqui no campão. Eu era pequenininho, tinha uns quatro anos, meu pai quis botar eu aí, daí aprendi jogar. Eu gosto de jogar na rua, é o que eu mais faço... mas eu gosto de jogar na escola também (Dançarino, 7ª A).

Eu aprendi em casa, um pouco com o meu pai, e na rua, um pouco com os meus amigos. Eu gosto de jogar futebol, na rua e na escola, mas na rua eu só jogo de vez em quando (Filho do Ronaldinho, 7ª B).

Uhm... brincando assim em casa com um irmão, depois fui vendo na rua com os amigos, depois, na [Educação] Física, no nosso jogo, a Dona foi ensinando como era mesmo. Eu gosto de jogar na escola, eu gosto na hora em que eu faço gol, na rua não consigo fazer gol (Chute Forte, 8ª A).

Aprendi na escolinha. Foi na escolinha que a gente começou a jogar. Era eu, minha irmã e mais duas amigas, só. A gente tinha uns cinco, seis anos. Aí o professor, ele viu que a gente gostava e pediu para a gente chamar mais meninas para fazer uma escolinha só de meninas, aí a gente foi chamando, chamando, aí engrenou. As meninas que gostavam iam para lá [cita o nome da escolinha do Centro Comunitário]... eu gosto de jogar na rua e na escola (Filha do dono do bar, 8ª A).

I... aprendi desde a 1ª série eu acho. Eu tive aulas com outras Professoras aqui da escola, eu não lembro quem era, mas a [cita o nome da Professora de Educação Física] foi quem mais deu aula para mim... eu... não sei direito... eu não aprendo direito que nem eles, os outros alunos. Eles sabem jogar, mas eu não sei jogar assim direito que nem eles. E eu gosto de futebol, é o que eu mais sei e gosto de jogar na escola... eu nunca joguei fora da escola, não tenho com quem jogar, fico em casa largada, o dia inteiro só na televisão (Ane, 7ª B).

Encontro

É possível notar que há alunos que aprenderam o futebol na escola: *aprendi desde a 1ª série (Ane); depois [da rua] aprendi na [Educação] Física (Chute forte)*. Este aprender discente estabelece relações com o que Houaiss (2001) designa por aprender: vir a ter compreensão de algo por vivência. Deste modo, quando *Ane* e *Chute forte* mencionam que aprenderam a jogar futebol na escola, é possível considerar que elas explicam que vieram a ter compreensão de algo do futebol na aula de Educação Física por vivência de ações escolares propostas, por isso, as garotas afirmam: *eu aprendi na escola*. A vivência e a compreensão discentes também estão condicionadas, na escola e fora dela, às relações que os alunos estabelecem com pessoas nestes contextos: embora não *aprenda como as outras pessoas, o futebol é o jogo que algumas pessoas mais sabem jogar na aula, porque o vivenciam na escola,*

com o auxílio da professora, enquanto fora da escola, algumas pessoas ficam em casa largadas (Ane); na escola aprende-se porque a professora ensina o que é de fato o futebol (Chute forte).

Estes relatos apontam para uma aprendizagem discente em dois sentidos: primeiro, alguns alunos aprendem na escola e fora dela porque vivenciam ações sobre o futebol nestes contextos e esta é uma situação diferente de *ficar largada em casa*; segundo, vivenciando o futebol escolar é possível construir uma compreensão aprofundada sobre algo do futebol na escola e esta situação vincula-se à figura da Professora de Educação Física (*a Dona foi ensinando como o futebol era*, explicou *Chute forte*). Nestes sentidos, há a idéia discente de que a escola proporciona compreensão de saberes escolares sistematizados pela vivência discente de ações escolares propostas no jogo pela professora, e tal condição é diferente comparando-se com os relatos sobre o jogo de fora da escola: na rua o jogo é mais *simples*, porque é de *brincadeira*, e *não há regras porque não há juiz*, porque não há professora. Isto é, os alunos apontam que na escola há uma sistematização diferenciada nos saberes sobre o jogo (regras e fundamentos) que os conduzem ao aprendizado, e esta é uma concepção de aprendizado discente.

Esta concepção de aprendizado discente *encontra-se* com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, o aprofundamento da sistematização de saberes a respeito das linguagens, dentre elas, a expressa nas ações humanas*. Tal *encontro* é possível porque se alguns alunos mencionam que aprendem na escola porque vivenciam e compreendem na aula de Educação Física o que não aprendem fora da escola e, deste modo, a escola pode aprofundar a sistematização dos saberes extraescolares do jogo de futebol, uma vez que a linguagem da ação discente na aula tem a possibilidade de ser modificada pela escola: por exemplo, no futebol escolar, pressupõe-se que uma pessoa não fique *largada*, mas que vivencie e compreenda algo do jogo proposto. De acordo com os alunos, a aprendizagem acontece na escola deste modo e pode atender ao objetivo proposto.

Esta concepção discente de aprendizado *encontra-se* com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo específico para as turmas de 7ª e 8ª séries, a compreensão das práticas escolares*. Tal *encontro* é possível porque há compreensão discente acerca das ações no futebol, que acontece mediante vivência dos alunos no jogo escolar, como demonstrou a análise dos relatos discentes. Este *encontro* evidencia que os objetivos específicos podem ser atendidos, uma vez que a aprendizagem discente se concretiza pela aula de Educação Física devido à presença da Professora. É interessante notar que este fato

contribui para reforçar a legitimidade docente na representação de seu papel institucional no ensino escolar para estas turmas.

Neste *encontro* entre a concepção discente de aprendizagem no futebol e o Projeto Pedagógico e o Plano de Ensino reside um dos círculos culturais em que o ser humano aprende a viver: ou seja, a escola. Para Brandão (2002), o aprender na escola está entrelaçado com características próprias em relação à educação que ocorre fora da escola, pois na educação escolar há unidades culturais de transmissão e construção de saberes por meio de espaços, tempos, circunstâncias, interações, conteúdos e metodologias pedagógicas que, referenciadas em saberes científicos, são adequadas para a obtenção de fins ditos formais. Tais características da escola constituem a própria organização sistematizada do Projeto Pedagógico e do Plano de Ensino para que alunos das turmas de 7ª e 8ª séries vivenciem e compreendam algo deste jogo na escola.

Confronto

No entanto, há alunos que relataram que também aprenderam a jogar futebol na rua, em casa com o pai e em escolinhas: *eu aprendi a jogar futebol na escolinha aqui do [cita o nome do Centro Comunitário] (Dançarino); eu aprendi em casa, um pouco com o meu pai, e na rua, um pouco com os meus amigos (Filho do Ronaldinho); eu aprendi brincando assim em casa com um irmão, depois vendo na rua (Chute forte); aprendi na escolinha (Filha do dono do bar).*

Nesta explicação, *aprendi a jogar futebol em casa e na rua*, há dois fatos relacionados: existem outros círculos discentes de aprendizagem deste jogo que são diferentes do círculo escolar da Educação Física, pois há um contexto familiar e um comunitário de vivência e compreensão de algo do futebol; além disso, o interesse discente em aprender o futebol fora da escola está vinculado ao gostar de jogar.

Nota-se nestes relatos que há alunos que gostam de jogar futebol fora da escola (*Dançarino, Filho do Ronaldinho e Filha do dono do bar*); há alunos que gostam de jogá-lo na escola (*Filho do Ronaldinho, Chute Forte, Filha do dono do bar e Ane* – considerando que esta *nunca jogou na rua*, o seu gosto por jogar é atribuído à escola somente, e *desde a 1ª série*); e há alunos que gostam de jogá-lo na escola e fora dela (*Filho do Ronaldinho e Filha do dono do bar*). Estas três possibilidades revelam que os alunos podem estabelecer diferentes vivências e

compreensões (aprendizagens) não apenas na escola, mas fora dela, uma vez que jogam *em casa*, com o auxílio dos familiares (*Filho do Ronaldinho* e *Chute forte*); *na rua*, com o auxílio dos amigos (*Dançarino*, *Filho do Ronaldinho* e *Chute forte*); e *em escolinhas*, com um auxílio docente (*Dançarino*, *Filha do dono do bar*). Estas diferentes aprendizagens adentram a escola e a aula de Educação Física, pois elas não ficam do lado de fora do portão escolar quando os alunos estão na escola.

Esta constatação é importante porque são os próprios alunos que podem expressar em suas ações na aula o que vivenciam e compreendem sobre o futebol fora da escola, como ocorre no giro por sobre a bola da *Cena 8*, apresentada inicialmente: quando o garoto que girou por sobre a bola foi incitado a falar porque havia realizado aquela ação e havia se autodenominado daquele modo, ele explicou com os termos *eu gosto do Ronaldinho Gaúcho, ele sabe jogar*. Portanto, um giro como aquele tem referências extraescolares em relação ao aprender, e se o garoto fundamentou a sua autodenominação citando o nome de um jogador profissional de futebol mundialmente conhecido, tem-se que o saber acerca de tal giro fica inicialmente condicionado a meios de comunicação, como televisão e/ou internet, e a interações com amigos e familiares.

Deste modo, é interessante notar que tal giro por sobre a bola não se apresenta como um ato puramente físico, biológico, resultado de contrações musculares, suas alavancas e sinapses. Uma vez que a aprendizagem de uma ação humana, como um giro, por exemplo, perpassa uma dinâmica social familiar e comunitária, o giro torna-se um fato social total, mobilizado por significados culturais, como na acepção que lhe atribui Mauss (2003).

É possível desenrolar uma análise análoga ao ritmo da dança proposta por Mauss (2003) para entender a relação entre o gostar e o aprender discente sobre algo do futebol: um giro por sobre a bola, realizado por Ronaldinho Gaúcho na televisão e/ou na internet, pode mobilizar alunos em sua totalidade sociológica, psicológica e biológica. É o que evidencia a análise do relato do *Filho do Ronaldinho: eu gosto dele porque ele sabe jogar, sabe girar por sobre a bola*.

Tal mobilização não se efetiva apenas em uma dinâmica respiratória, cardíaca e muscular do garoto no jogo da aula, mas constitui uma frequência que é partilhada por outros alunos das turmas de 7ª séries da *Cena 8*, ao mesmo tempo supõe e segue uma sucessão de imagens constituídas por símbolos escolares e extraescolares acerca desse giro. Ou seja, o que o

giro propõe em sua realização é demonstrar aprendizagens escolares e extraescolares em suas diferenças. Tais símbolos destas aprendizagens são os geradores de efeitos promovidos em aula, pois, por exemplo, se alguém não sabe girar como o Filho do Ronaldinho, esse alguém não joga na aula porque sua totalidade humana é mobilizada por outros significados em relação ao aprender tal ação no jogo extraescolar, como explicou *Ane*.

Assim como no ritmo na dança, a frequência de um giro por sobre a bola desperta nos demais participantes de um jogo a “união direta do sociológico e do fisiológico [...], e não simplesmente do social e do psicológico” (MAUSS, 2003, p.334). Estas aprendizagens discentes sobre futebol, que adentram a aula de Educação Física, sugerem que há uma totalidade que sustenta as ações humanas, além disso, o que se evidencia é que há outros contextos discentes de aprendizagem deste jogo.

Estes outros contextos discentes de aprendizagem estão presentes nos relatos dos alunos, constituídos pela família e pela comunidade. Tais contextos de aprendizagem se assemelham muito com aquilo que Brandão (2002) denominou de círculos culturais familiares e comunitários de aprendizagem. Ao nascer no Brasil, na maioria dos casos, o ser humano está inserido em um grupo doméstico ou lar, ou o que mais se aproxime disto. Neste universo familiar, ele vivencia e compreende seus primeiros momentos, no caso destes alunos, momentos também relacionados com o futebol. Este autor afirma ainda que o círculo cultural familiar está inserido em um outro mais amplo, o comunitário, sendo que uma pessoa não vivencia e compreende algo apenas na família, mas nas relações que estabelece com a vizinhança, com aquelas pessoas que moram no mesmo bairro, ou perto do lar.

É interessante notar que às relações de amizade do capítulo anterior são acrescentadas as relações de parentesco que, estabelecidas pelos alunos nestes círculos culturais da casa, da rua e da escolinha, configuram no presente capítulo um interesse discente familiar por gostar de aprender a jogar futebol. Ou seja, quando os alunos referem-se à aprendizagem do jogo de futebol, eles mencionam que quanto maior for a amplitude de relações discentes no círculo de amizade e parentesco, maiores serão as possibilidades de se aprofundar no gostar de vivenciar e compreender (aprender) algo do futebol.

Tal idéia está contida quando se analisa os relatos discentes: *meu pai me colocou para jogar na escolinha e para aprender (Dançarino); aprendi a jogar com meu pai e com meus amigos na rua (Filho do Ronaldinho); aprendi com um irmão em casa, depois com*

amigos na rua (Chute forte); aprendi na escolinha, com minha irmã e minhas amigas (Filha do dono do bar); aprendi na escola, não aprendi na rua porque não jogo na rua, não tenho com quem jogar (Ane). Estas relações discentes de amizade e parentesco sugerem que os alunos gostam de jogar futebol na escola e fora dela porque as vivências e compreensões (aprendizagens) constituem uma mobilização simbólica da totalidade humana nestes contextos. Nota-se que o gostar discente para jogar futebol, na escola e fora dela, está implicado socialmente na vida destes alunos.

O gostar discente confronta-se com o Projeto Pedagógico e com o Plano de Ensino na medida em que estes não *prevêem o gostar de jogar futebol como objetivo de trabalho para as turmas de 7ª e 8ª séries* no aprender discente por meio de relações de amizade e/ou parentesco *na aula de Educação Física*. Embora a Professora tenha mencionado em sua entrevista que *gosta do que faz na escola*, tal gostar docente não é suficiente para influenciar e superar relações de amizade e/ou parentesco que estão presentes no gostar discente que conduz alunos ao aprender que se realiza fora da escola. Assim, este confronto é possível porque, conforme a análise demonstrou, o gostar discente e suas relações estão presentes fora da escola (em casa, na rua, na escolinha) e conduzem os alunos a um aprender que adentra a aula de Educação Física das turmas de 7ª e 8ª séries. Ao passo que alunos aprendem futebol com amigos e familiares fora da escola, na aula o que é previsto para o aprender escolar não aborda o gostar e somente remete para a relação Professora-alunos, a qual se refere a uma relação institucionalizada na qual o gostar é privilégio daqueles que constroem certa aproximação escolar e extraescolar com o jogo de futebol, por exemplo, a Professora e o *Filho do Ronaldinho*.

O gostar discente também se confronta com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, a formação física básica*. Este confronto é possível porque, conforme demonstrou a análise, o aprender discente sobre o futebol, tanto na escola quanto fora dela, ultrapassa a dimensão física humana estanque e isolada, pois está entrelaçado com dinâmicas sociais cujos significados mobilizam a totalidade humana discente para vivenciar e compreender algo deste jogo. Nota-se que os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries que participaram da pesquisa explicaram anteriormente que *gostam* ou *não-gostam* de jogar futebol na aula e fora dela, porque são indivíduos socializados e mobilizados por significados familiares, comunitários e escolares para aprender. Ou seja, há relações de parentesco e amizade estabelecidas com pais, amigos no

aprendizado extraescolar, e há relação escolar estabelecida com a professora no aprender proposto pela aula.

Atualização

A sugestão de atualização proposta ao Projeto Pedagógico e ao Plano de Ensino da aula de Educação Física neste caso acontece em relação ao gostar-aprender discente acerca do futebol. Esta atualização é possível na medida em que os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries aprendem futebol fora da escola porque o gostar de jogar é referente a uma mobilização social, cuja totalidade sociológica, psicológica e biológica discente acontece em relações de amizade e parentesco. Na escola, o aprender está vinculado às relações estabelecidas com a Professora e com as demais pessoas da escola, círculo de relações diferentes tendo em vista a amizade e o parentesco extraescolar, segundo as informações dos alunos participantes da pesquisa. Em outros termos, a atualização sugerida é que a escola poderia trabalhar com o gostar-aprender discente acerca do jogo de futebol. Mas, se como demonstraram as análises dos relatos e da Cena 8, há aprendizagem discente sobre o jogo de futebol na escola e fora dela, como os alunos diferenciam tais vivências e compreensões em ‘cada’ jogo? Este ponto é explorado a seguir.

5.2 Compartilhar saberes

Nota-se na Cena 8 que alunos das turmas de 7ª e 8ª séries foram responsáveis por introduzir na escola saberes considerados como extraescolares. Esta constatação sugere diferentes aprendizagens discentes sobre futebol na escola e fora dela. Ao serem incitados a explicar sobre o que aprendem no jogo da aula e no da rua, os alunos relataram:

Aqui tem a professora para mostrar para a gente o que é para fazer... na hora que está errado ela vai e corrige. Por exemplo, é difícil conseguir chegar na bola, muitas vezes eu erro... eu não consigo dominar a bola, se a pessoa consegue, para mim, ela sabe jogar. Lá na rua não, lá você faz do jeito que você quer (A Santista, 7ª A).

Na rua você tem que gostar de jogar, senão acaba não aprendendo, acaba não tendo vontade de jogar e fazer dribles, toques, passes, gols. Na escola, a professora influencia, quando ela vê que o jogo não está bom ela pára e explica, faz de novo, se não saiu certo ela pára de novo e faz mais uma vez (Filho do Ronaldinho, 7ª B).

Ah, na aula você está jogando, aí você errou... e a Dona já fala. Você tem que prestar atenção para tocar a bola. Tem pessoas ali que você toca, e você vê que ela quer ir sozinha, acaba perdendo a bola e perde a oportunidade de fazer um gol. Na rua você não está nem aprendendo, você errou e continua... você não sabe se errou ou não (Chute forte, 8ª A).

Ah, tem meninas que só querem ganhar, ganhar, ir para frente assim... com a professora. Tipo assim, quem souber driblar, quem fizer mais gol, quem for melhor, a professora... como eu posso falar, ela elogia. Tem uma menina que jogou no campeonato, daí ela começou a xingar a [cita o nome da professora de Educação Física], porque ela foi tirada do time. Já na rua, tem gente que só quer ir para frente também, mas com a bola: tem gente que é fominha, que dribla, tem gente que passa a bola (Táta, 8ª A).

Na escola a [cita o nome da professora] deveria puxar mais, porque tem vezes que ela chega lá, a gente tira time, a gente fica jogando e fica só nisso. Acho que ela deveria passar mais coisas do futebol, tipo domínio, drible, parceria. Na escola eu não aprendi muito, aprendi mesmo assim a jogar com regra, drible e tal na escolinha. Eu até ensinei a [cita o nome de uma garota de sua turma] a lutar pela bola, a não ter medo da bola, a fazer um drible, ela não sabia (Filha do dono do bar, 8ª A).

Na rua eu jogo mais com meus amigos, eu vejo eles fazendo uma coisa que eu nunca fiz, um sabe e ensina para esse, que ensina para outro, aí vai. Eu também aprendo em casa com o meu pai. Ele me ensina dribles, toques de bola. Também aprendo assistindo jogos na televisão, principalmente dribles. Na escola a gente aprende também, mas lá a gente joga com meninas... tudo o que você imaginar elas fazem de errado na aula. Elas ficam pensando que sabem driblar, e não sabem, perdem a bola no drible; elas são muito ruins, tocam errado, o jogo fica fraco, lento, elas só atrapalham. Eu já até tentei ensinar elas a tocar a bola, como chutar, driblar, porque elas não sabem. Mas tem meninas na escola que sabem jogar, são craques (Filho do flamenguista, 7ª B).

Encontro

Estes relatos discentes apresentam algumas concepções dos alunos sobre o saber jogar na escola e na rua, e este saber jogar está relacionado com: o driblar (*Filho do Ronaldinho, Táta, Filha do dono do bar e Filho do flamenguista*); o dominar a bola (*A Santista, Chute forte, Táta e Filha do dono do bar*); o tocar ou passar a bola para alguém no jogo (*Filho do Ronaldinho, Chute forte, Táta, Filha do dono do bar e Filho do flamenguista*); o fazer gol

(*Filho do Ronaldinho, Chute forte e Táta*); e o jogar com regra e o lutar pela bola (*Filha do dono do bar*).

Na escola, esta concepção discente de saber jogar relaciona-se com a aula de Educação Física por meio do papel que representa a professora em sua atuação docente. Ou seja, na aula, *dominar a bola* é uma condição de *saber jogar*, pois se os alunos *não conseguem chegar na bola*, o que se comete é algo considerado como *erro* acerca de tal saber, e é este erro que permite à professora uma atuação no sentido de *correção* da ação discente, para que estes alunos possam saber jogar. Esta relação está explicada nos relatos discentes que concebem o saber jogar: *aqui na escola tem a professora para corrigir o domínio de bola dos alunos que está errado (A Santista)*; *na escola, a professora influencia quando dribles, toques, passes e gols não saem certos (Filho do Ronaldinho)*; *a Dona fala quando você erra ao tocar a bola (Chute forte)*; *a professora elogia quem é melhor em saber driblar, fazer mais gols (Táta)*; *a professora deveria ensinar domínio de bola, drible, parceria no jogo (Filha do dono do bar)*; *na escola a gente aprende a driblar, a tocar a bola (Filho do flamenguista)*. Assim, nestes relatos há relação direta entre certo/errado, escola/rua, ação discente/atuação docente na construção do saber jogar futebol na aula de Educação Física das turmas de 7^a e 8^a séries.

Desta forma, a análise demonstra que o saber jogar concebido pelos alunos encontra-se com o saber jogar proposto pelo Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo específico para as turmas de 7^a e 8^a séries, o trabalho com o controle e domínio de bola (condução da bola com diferentes partes do pé, drible), passes (altos, rasteiros, curtos, longos, para trás e para o espaço vazio), chutes (com diferentes partes do pé) e saber jogar com regras*, como mencionou a *Filha do dono do bar*. Tal encontro é possível porque o que os alunos fazem no jogo da escola (driblar, dominar, tocar ou passar a bola), eles mencionaram fazer também fora da escola, por exemplo: *Na rua você tem que ter vontade de jogar, senão acaba não aprendendo, acaba não gostando e não sabendo fazer dribles, toques, passes, gols (Filho do Ronaldinho)*; *aprendi mesmo a jogar com regra, drible e tal na escolinha (Filha do dono do bar)*.

Confronto

Tal circunstância de *encontro* modifica-se quando os alunos mencionam que há no jogo da rua um saber jogar que é isento daquilo que a aula de Educação Física considera como correção de ações discentes supostamente erradas. Tal circunstância pode ser verificada nos relatos discentes: *Lá [na rua] você faz do jeito que você quer (A Santista); na rua você não está nem aprendendo, você errou e continua... você não sabe se errou ou não (Chute forte)*. Ou seja, saber jogar na rua implica saber driblar, dominar, tocar ou passar a bola, fazer gol, jogar com regras do modo como se quer e se sabe. Ao mesmo tempo, isso é considerado como um *não-aprender* por alguns alunos, tendo em vista que fazer do modo como se quer no jogo não preenche os requisitos de se jogar de modo correto, como propõe a escola, porque *na rua você não sabe se errou, você continua a jogar, e não está aprendendo (Chute forte)*: nota-se que este *aprendendo* refere-se ao saber jogar ‘certo’ que propõe a aula de Educação Física. Neste sentido, a aprendizagem escolar também é parâmetro para uma manipulação simbólica do que os alunos vivenciam e compreendem sobre futebol fora da escola: na rua faz-se do modo como se quer e se sabe, e muitas vezes tal modo é considerado como *errado*; na escola, há a necessidade de aprender a fazer *certo*, portanto, este é o parâmetro a ser atribuído pelos alunos a um jogo escolar e de fora da escola.

Por um lado, este jogar discente do modo como se quer e se sabe fora da escola é uma concepção que se aproxima muito daquilo que Mauss (2003) denominou de técnica corporal, ou as maneiras pelas quais os seres humanos sabem servir-se de seu corpo no grupo social em que vivem. Os relatos discentes sugerem que os alunos jogam futebol em grupos sociais fora da escola mediante técnicas corporais. Tais técnicas, tais modos de fazer no jogo extraescolar são realizados tendo-se em vista o que se sabe fazer, isto é, o que foi aprendido (vivenciado e compreendido) por esses alunos acerca do futebol na rua, em casa, clubes, escolinhas, dentre outros contextos. Neste sentido, o que se quer fazer relaciona-se com o gostar no saber jogar de fora da escola. Em outros termos, conforme visto anteriormente, alguns alunos aprendem a jogar porque estão inseridos em relações sociais familiares, comunitárias e escolares que lhes possibilitam a construção de um gosto por jogar: aprende-se a jogar porque se gosta de jogar com amigos, familiares e colegas escolares. A partir do momento em que se aprendeu a jogar, que se sabe fazer algo no jogo, o que se quer fazer no jogo é o que se sabe.

Essa consideração é interessante do ponto de vista pedagógico, ela demonstra que o gostar, mobilizado socialmente no aprender discente, conduz os alunos ao saber fazer, que

é a condição para o querer fazer esse algo no futebol. Esta implicação da técnica corporal discente extraescolar está situada no relato de alguns alunos: *na rua você tem que gostar de jogar, senão acaba não aprendendo, acaba não tendo vontade de jogar e fazer dribles, toques, passes, gols (Filho do Ronaldinho); se você gosta do futebol, você vai lá e aprende, você consegue fazer, agora se você não quer aprender, você fica lá... ah, está bom, mas na hora, você não faz merda nenhuma (Filha do dono do bar)*. Nota-se que há uma relação direta estabelecida pelos alunos entre o gostar, o aprender, o saber, o querer e o fazer algo acerca do futebol.

Este gostar-aprender-saber-querer-fazer extraescolar reflete-se no *modo de fazer* (na técnica corporal) discente que se introduz na aula de Educação Física, como no caso do giro por sobre a bola da *Cena 8*, quando o *Filho do Ronaldinho*, sujeito da ação de girar, realizou tal ação e a aprendeu porque *gostava* de Ronaldinho Gaúcho: tal gosto levou o garoto ao aprendizado do giro; tal saber o conduziu ao querer realizar o giro, a expressar um modo de fazer (uma técnica corporal) na aula de Educação Física.

Por outro lado, este modo de fazer como se quer e se sabe que adentra a escola tem implicação pedagógica na aula de Educação Física a partir do momento em que a ação discente é considerada como *errada* e, portanto, como aquela ação que *deve ser corrigida* no jogo escolar: *na hora que está errado ela vai e corrige (A Santista); a professora influencia, quando ela vê que o jogo não está bom ela pára e explica, faz de novo (Filho do Ronaldinho); na aula você está jogando, aí você errou... e a Dona já fala (Chute forte)*. O agravante desta consideração docente (*está certo* ou *errado*) é que a aula tende a:

[...] coletar um conjunto de movimentos considerados eficientes e perfeitos para as finalidades de determinada modalidade esportiva e dividi-los em estágios de uma seqüência pedagógica para o seu aprendizado. Dessa forma, uma única maneira de se executar um movimento esportivo ganha *status* de padrão de correção, e todas as outras formas são tidas como errôneas, incompletas ou variantes menos desejáveis da técnica considerada perfeita. [Professores] de Educação Física, partindo dessa concepção, tender[ão] a considerar as técnicas esportivas [...] como movimentos únicos a serem alcançados no comportamento corporal de seus alunos (DAOLIO, 1995, p.93 – alteração minha).

O agravante reside justamente na desconsideração docente de que um giro por sobre a bola, por exemplo, refere-se a um modo de fazer que pertence à esfera ampla e profunda da ação humana: é aprendido socialmente, possui referências contextuais (familiares, comunitárias e escolares, por exemplo); está envolvido em uma mobilização sociológica,

psicológica e biológica discente; e que produz efeitos na aula (*uns sorriem, outros ficam cabisbaixo, outros cobram ‘acertos’ do goleiro, outros nem jogam por causa de ‘giros’*), como demonstra a Cena 8.

Do ponto de vista do *certo e errado*, tal giro da Cena 8 poderia ser considerado como sendo uma técnica discente perfeita, cuja eficiência (*desvencilhamento de marcação adversária*) ganha *status* de padrão de correção e todas as outras formas de se fazer um drible são consideradas como *erradas*, portanto, a ação de giro deve ser introduzida no comportamento discente. No entanto, além de tal girar não se constituir em seqüência pedagógica de aprendizado na aula de Educação Física, o giro do *Filho do Ronaldinho* promoveu efeitos que não foram trabalhos pedagogicamente na escola – segundo as observações realizadas, nenhuma aula trabalhou tal giro e seu aprendizado com os alunos. E a partir do momento em que *alunos não jogam por causa de tais giros* (como Ane na Cena 8, e em seu relato: *eles sabem jogar, mas eu não sei jogar assim direito que nem eles*), o que se tem em aula é uma segregação de alunos por saber jogar: de um lado encontram-se os que gostam-aprendem-sabem-querem-giram; de outro há os alunos que não-gostam-não-aprendem-não-sabem-não-querem-não-giram¹⁷.

Tal segregação de alunos é proposta pela própria aula quando esta delimita que tal e tal ação *está certa* ou *errada*, e quebra pedagogicamente o ciclo de aprendizagem explicitado pelos alunos: gostar socialmente para aprender, que leva a um saber fazer, que leva a um querer fazer, que se efetiva em um fazer. Esta quebra pedagógica está evidenciada nos relatos de Ane: *eu não sei direito... eu não aprendo direito que nem eles, os outros alunos; eles sabem jogar, mas eu não sei jogar assim direito que nem eles*. Isto é, como o modo de Ane fazer no jogo não corresponde à demanda que o jogo escolar exige (pois há alunos que possuem outros modos de fazer que são valorizados pela aula: girar por sobre a bola), quebram-se conseqüentemente as possibilidades de relações que poderiam ser estabelecidas com os amigos escolares para gostar de aprender, para saber fazer, para querer fazer e para fazer no jogo escolar. Deste modo, Ane está

¹⁷ Embora estes verbos e ações se apresentem como uma seqüência que sugere uma obrigatoriedade que sempre deve ser seguida para se atingir o saber jogar (assim acreditam os alunos), é interessante pensá-los como constituintes também de uma totalidade, em que há interação e interatividade entre os verbos e as ações, em ordenações diversas. Considerá-los como totalidade não implica negar as explicações discentes, nem torná-las falsas e/ou verdadeiras a respeito das relações sociais a que elas (explicações) pertencem, pois tal negação ou verificação de veracidade e/ou falsidade não foram almejadas pela análise cultural deste estudo. Evidenciar tal totalidade nesta seqüência de verbos e ações apenas denota que as explicações discentes apresentam uma especificidade e, por isso, representam uma possibilidade dentre outras existentes. É justamente esta especificidade que é considerada pelo estudo.

colocada, por força da segregação de alunos, em uma posição em que se encontra *largada* na aula de Educação Física, devido aos efeitos pedagógicos causados por um giro sobre a bola.

Os relatos discentes também revelam que há uma lógica de seleção escolar implícita nesta segregação de alunos por modos de fazer no jogo:

[...] *tem meninas que só querem ganhar; quem sabe driblar, quem faz mais gol, quem é melhor, vai para frente com a professora, pois ela elogia; quem é selecionado para os campeonatos e joga, mas é tirado da equipe, xinga a professora (Táta).*

Por esta lógica de seleção escolar, algumas pessoas conseguem *ir para frente* tanto com a bola em quadra, quanto *com a professora em campeonatos*, por exemplo, pois os alunos que possuem seus modos de fazer de acordo com a proposição da aula são considerados *melhores* e admitidos nas equipes que jogam em campeonatos, como os JEM 2008. Desta forma, nem todos os alunos podem jogar campeonatos escolares na modalidade futebol: exceto aqueles que são ‘selecionados’ para comparecer no campeonato, aqueles que jogam, e aqueles que são substituídos e *xingam a professora* – mas há também alunos não-selecionados, há os que não jogam campeonatos e, supostamente, nem comentam nada a respeito de tal não-seleção nas turmas de 7^a e 8^a séries as quais pertencem, como relata *Ronaldo 10: o ano passado eu não fui, eu não comentei nada e ninguém comentou nada também depois dos jogos do campeonato*. Alguns destes alunos não-selecionados pela escola parecem ser considerados os não-*melhores* em relação ao saber jogar futebol, uma vez que o fator decisivo para tal seleção pode se pautar na ação discente considerada como *certa* ou *errada* na aula de Educação Física durante os bimestres anteriores ao evento esportivo.

Tal lógica de seleção escolar reflete aquilo que Daolio (2002) denominou de privilegiar a dimensão exclusivamente física do ser humano, em que as aulas de Educação Física objetivam padrões atléticos, visando a homogeneizar os alunos, e “aqueles que não conseguirem atingir tais padrões, serão considerados [mesmo implicitamente como] menos aptos ou sem talento ou congenitamente incapazes” (p.16). A aptidão, o talento e a capacidade discente são para com a aprendizagem no caso da lógica de seleção escolar de alunos *que sabem fazer certo* ou *errado* na aula de Educação Física: nesta lógica, todos os outros que não são selecionados estão, como *Ane, largados do aprender* acerca do jogo de futebol, uma vez que o *querer* dos não-

selecionados não corresponde às expectativas escolares de fazer, de saber fazer, de aprender, de gostar acerca do jogo.

Fora da escola, o futebol pode ser *melhor aprendido* por alguns alunos em relação aos modos de fazer, como menciona a *Filha do dono do bar: aprendi mesmo na escolinha. Na rua, amigos ensinam os outros a saber fazer as coisas do futebol, e em casa os pais e a televisão também ensinam dribles (Filho do flamenguista)*. Nota-se que na rua, o aprendizado discente acontece por uma lógica de seleção que se traduz em questões como: quem quer jogar? Quem quer aprender? Quem quer gostar de jogar? Embora haja a possibilidade de estratificação no jogo extraescolar discente (há alunos que julgam saber ‘mais’ sobre futebol, são os formadores de equipes, por exemplo), fora da escola há um emaranhado de relações sociais familiares e comunitárias que mobilizam a totalidade discente sociológica, psicológica e biológica no saber jogar futebol, enquanto que na aula de Educação Física, a consideração da ação discente como *certa* ou *errada*, além de segregar alunos na aula e em campeonatos, apresenta uma tentativa de estratificação desta totalidade discente, pois se o movimento dos alunos conduz à eficiência de uma técnica discente (saber driblar, para fazer gols, para ganhar, para ir para frente) na aula e/ou em um campeonato, o que deve ser trabalhado apresenta ‘afinidade’ física, biológica: pois se trabalha a *formação física básica*, como *prevê o objetivo geral do Plano de Ensino para as turmas de 7ª e 8ª séries*.

A estratificação desta totalidade humana discente, mediante a *formação física básica* fundamentada cientificamente em tal Plano de Ensino, é semelhante a uma concepção estratigráfica da existência humana: na qual alguns referenciais científicos, ao formularem conceitos, proposições e teorias sobre o ser humano, partem do que consideram como ‘fundações’ biológicas (anatômicas e fisiológicas) para sustentar e possibilitar a existência de fatores psicológicos (necessidades básicas) logo acima; e estes fatores psicológicos, por sua vez, suportam regularidades estruturais e funcionais da organização social, que ampara, superficialmente, as diferentes formas de cultura (GEERTZ, 1973).

No caso da aula de Educação Física, tal estratificação desconsidera a existência dos outros fatores sociológicos e psicológicos, uma vez que o físico é considerado como sendo uma camada privilegiada que deve ser trabalhada exclusivamente. Desconsiderar a interação dos fatores da existência humana neste caso implica desconsiderar aspectos do ‘ciclo de aprendizagem explicado pelos alunos’: alunos não giram por sobre a bola apenas fisicamente; não

aprendem tal giro apenas fisicamente; assim como não gostam de aprender tal giro apenas fisicamente, mas psicologicamente e socialmente, em diversos contextos.

Uma consideração que pode ser extraída desta estratificação teoricamente pressuposta pela aula de Educação Física é que um giro por sobre a bola não deixa de apresentar características de um movimento físico, mas, na medida em que tal giro é aprendido socialmente, portanto, envolve a mobilização da totalidade sociológica, psicológica e biológica discente em sua realização, ele pode ser considerado de forma ampla e profunda como ação humana mediada simbolicamente, isto é, um giro por sobre a bola é tanto processo como produto da cultura de grupos sociais.

No entanto, tal lógica de seleção escolar ainda se apresenta em uma outra face na aula de Educação Física, no jogo com as meninas. Alguns meninos afirmam que as *meninas fazem tudo de errado; elas não sabem driblar, perdem a bola no drible; elas são muito ruins, tocam errado, tornando o jogo fraco, lento; elas só atrapalham (Filho do flamenguista)*.

É possível notar que alguns meninos estabelecem relações entre o saber jogar da aula com o saber jogar das meninas, pois os meninos atribuem ao jogo com meninas na escola os mesmos *erros* que são considerados pela aula de Educação Física na ação discente no futebol escolar: *as meninas fazem tudo errado, tocam a bola de forma errada, não sabem driblar, não conseguem manter o domínio da bola no drible*. Em outros termos, o drible, o domínio e o toque de bola das meninas é *errado*, de acordo com aquele mesmo padrão de *erros e correções* que devem ser realizados na aula de Educação Física, por isso, quando alunos se relacionam para ensinar uns aos outros, o padrão de não saber jogar da aula se mantém: *eu ensinei a [cita o nome de uma garota de sua turma] a fazer um drible, ela não sabia (Filha do dono do bar); eu tentei ensinar elas a tocar a bola, como chutar, driblar, porque elas não sabem (Filho do flamenguista)*. O que se mantém nesta segregação entre meninos que sabem jogar e meninas que não sabem jogar é determinação estabelecida entre os próprios alunos das turmas de 7ª e 8ª séries, que escolhem quem são os *melhores* e quem são os *não-melhores* para, por exemplo, formarem equipes para jogar na aula.

Esta explicação discente sobre o jogo com meninas apresenta implicações pedagógicas, pois uma vez que as meninas não sabem jogar, quando os meninos jogam com elas, e *perdem a bola*, por exemplo, *eles ficam bravos, histéricos, começam a chutar forte, começam a cavalgar*, como havia mencionado a *Filha do dono do bar* anteriormente. Nas turmas de 7ª série, o

cavalar se constitui em um fator de segregação das meninas em equipes formada somente por meninas, pelo menos por parte de algumas meninas que consideram que não sabem jogar: *tomara que eu não tenha que jogar com eles [meninos], senão eu saio do jogo toda quebrada: eles quebram minha perna, o meu braço, daí vou direto para o hospital (Ane)*. Nas turmas de 8ª séries, a segregação de jogo de meninas e meninos é decorrente do fato de que quem joga, joga necessariamente em equipes previamente segregadas em uma aula de Educação Física para meninos e outra para meninas¹⁸.

A lógica de seleção escolar confronta-se com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries a interação discente e a construção de uma cultura de participação dos (as) alunos (as) em jogos escolares, olimpíadas, campeonatos, etc., de caráter cultural e esportivo*. Este confronto é possível porque há uma segregação dos alunos em categorias escolares que os classifica em *melhores* ou *não-melhores*, cujas ações são *erradas* ou *precisam ser corrigidas* no jogo escolar. Embora haja interação discente neste caso, por exemplo, na formação das equipes na aula principalmente das turmas de 7ª séries, tal segregação constitui uma lógica de seleção escolar que separa os alunos considerados como aqueles que sabem jogar (aprendem-gostam) daqueles que não-sabem jogar (não-aprendem-não-gostam).

A lógica de seleção escolar também se confronta com o Projeto Pedagógico na medida em que, dentre as Leis Federais e Municipais de seu referencial teórico, este utiliza a LDB (Lei 9.394/96) e este documento *prevê, no Título II, Dos princípios e fins da Educação Nacional, Art. 3º, Inciso X, a valorização da experiência extraescolar*. Tal confronto é possível porque a aula de Educação Física, ao selecionar os alunos por saber jogar (saber girar por sobre a bola), desconsidera que outros modos de saber jogar discente na escola também são frutos de um querer-aprender-gostar extraescolar que envolvem mobilização social familiar e comunitária. A partir do momento em que estes outros saberes adentram a escola e não são valorizados pela aula de Educação Física como modos de fazer distintos de um girar por sobre a bola, a segregação discente acontece na aula, e alunos podem ficar *largados* na aprendizagem escolar. É interessante notar não há menção de apoio institucional à aprendizagem discente para trabalhar com estes

¹⁸ Leitores atentos notaram que junto com estas explicações discentes havia também a idéia sobre o *aprendo futebol pela televisão*, do *Filho do flamenguista*, tal idéia será analisada no próximo capítulo.

diferentes modos de fazer que poderiam ser considerados como defasagens no aprendizado do futebol, tendo em vista a tal lógica de seleção escolar.

A lógica de seleção escolar confronta-se com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, a participação discente nas práticas escolares sem a discriminação por características pessoais, físicas, sexuais*. Este confronto é possível porque nem todos os alunos jogam futebol nas turmas pesquisadas, como revelou a análise dos relatos discentes e a Cena 8, em que Ane, da 7ª série, não joga embora goste de jogar na aula; e como explicitaram as meninas das turmas de 8ª séries que não jogam com os meninos de suas turmas. Quando há participação dos alunos das turmas de 7ª e 8ª séries em tal interação escolar esta apresenta discriminação por características pessoais, físicas e sexuais: as meninas *não sabem jogar, proporcionam um jogo que é fraco fisicamente, porque são meninas*, como explicam os meninos.

A lógica de seleção escolar também se confronta com o Plano de Ensino na medida em que, dentre as obras de seu referencial teórico, ele utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais, e este documento *prevê, no item Orientação Sexual*, que:

[...] aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1998, p.42).

Este confronto é possível porque as meninas das turmas de 7ª e 8ª séries são privadas desta oportunidade para compartilhar vivências e compreensões com os meninos de suas turmas no jogo de futebol, respectivamente, porque elas se auto-excluem do jogo com um *tomara que eu não jogue, porque senão saio toda quebrada* (Ane), e porque são separadas dos meninos da mesma turma em aulas de Educação Física em dias diferentes da semana¹⁹.

Atualização

Há pontos evidentes de encontro e confronto que sugerem atualização no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino da aula de Educação Física. No Projeto Pedagógico, a

¹⁹ O caso das meninas das turmas de 8ª série, a ser analisado adiante.

análise evidenciou que um motivo para as interações discentes no jogo de futebol escolar encontra-se no saber jogar. Tal ação discente pressupõe e está engendrada com uma lógica de seleção escolar de alunos à participação discente em campeonatos. Uma vez que nem todos os alunos têm sua ação no jogo escolar considerada como *certa*, nem todos têm a possibilidade de participar de campeonatos escolares e dos próprios jogos que acontecem na aula de Educação Física.

Há pontos também evidentes que sugerem atualização no Plano de Ensino da aula de Educação Física, em que a análise demonstrou que tal lógica de seleção escolar é sustentada por uma segregação discente nos jogos escolares. A interação discente no jogo da aula não acontece como previsto na medida em que os alunos se relacionam de forma transgressora, ou seja, meninas não jogam com os meninos nas turmas de 7^a séries porque muitas vezes consideram-se e são consideradas como um ser não-aprendente deste jogo; e as meninas da 8^a série não jogam com os meninos porque sequer realizam suas aulas de Educação Física no mesmo dia.

Esta atualização é possível porque o saber jogar extraescolar, os modos de fazer como se quer e se sabe, adentram a escola e a aula de Educação Física e dinamizam uma lógica escolar em que o corpo é apreendido essencialmente como físico, e com movimento: em uma lógica de padronização da prática escolar da Educação Física:

Segundo essa lógica, se todos os seres humanos possuem o mesmo corpo – visto exclusivamente como biológico –, composto pelos mesmos elementos, ossos, músculos, articulações, tendões, então a mesma atividade proposta em aula servirá para todos os alunos, causando neles os mesmos efeitos – tomados como benefícios (DAOLIO, 2002, p.8).

Esta lógica escolar é atualizada pelos modos discentes extraescolares de fazer como se quer e se sabe, pois estes modos apresentam, superam e aprofundam tal noção de movimento e de corpo humanos na aula de Educação Física, evidenciando características de ação humana: 1. a ação discente possui sujeito, é construída e realizada contextualmente (na família, comunidade e escola, por exemplo, no caso de um giro por sobre a bola); 2. a ação discente é fruto de uma totalidade humana, em que os fatores sociológicos, psicológicos e biológicos são indissociáveis e interagem (em tal giro); 3. a ação discente carrega mensagens sobre suas referências contextuais e suas proposições na aula de Educação Física, além de produzir efeitos

pedagógicos (pois, *enquanto tal ação de giro era realizada, alguns alunos, meninas e meninos, sorriam, outros estavam cabisbaixos, outros andavam lentamente com as mãos na cintura em quadra, outros, como Ane, sequer jogavam, não apenas naquele jogo, alegando não gostarem, como na Cena 8*); 4. Se a ação humana (como tal giro por sobre a bola) no jogo escolar é uma forma de linguagem que permite interlocução, os possíveis interlocutores da ação encontram-se à *priori* na aula de Educação Física: são os próprios alunos e a professora, envolvidos no processo de aprendizagem e ensino, respectivamente.

À medida que a aula observada considera a ação discente como *errada* e, portanto, passível de ser *corrigida*, a Educação Física deixa de considerar os sujeitos da ação, suas referências contextuais de aprendizado, a totalidade humana envolvida em sua realização, suas mensagens, proposições e efeitos, e isenta-se do papel de interlocução que é evidenciado por tal ação discente na aula. Como afirma Ricoeur (1989): a ação humana persegue intenções. Por um lado, essas intenções são de expressão, revelação e proposição de significados; por outro, há intenções de compreensão, porque um giro por sobre a bola precisa ser compreendido na aula de Educação Física na medida em que limita o acesso de outros alunos na possibilidade de compartilhar aprendizagens no jogo escolar. Deste modo, é necessária uma análise sobre a dinâmica social que faz com que o jogo dos meninos seja realizado em aula de Educação Física em dia e horário diferentes do jogo e aula das meninas das turmas de 8ª séries.

6 JOGO DE MENINAS E MENINOS

*“Menina não nasceu para jogar bola”
Filho do flamenguista*

Cena 9

Em uma manhã ensolarada, antes do início de uma aula para as turmas de 7ª séries, dois garotos, Dançarino e Ronaldo 10, percorriam uma rua próxima ao Centro Comunitário. Embora eles ainda estivessem a uma distância considerável, via-se que eles portavam uma bandeira insistentemente zigue-zagueada ao ar, e ouvia-se que eles entoavam um canto. Tanto a bandeira como o canto pertenciam a uma equipe de futebol profissional da cidade. Ao adentrarem o complexo, estas ações ganharam as atenções de todos os presentes em quadra, na arquibancada e na escada ao lado desta. Ao verem e ouvirem o que propunha tal ação, a Santista incitou uma amiga: vamos provocar? E ergueram um de seus braços ao ar e iniciaram outro canto, referente à equipe rival daquela mencionada pelos garotos. A Santista subiu os degraus da escada para se encontrar com Dançarino, que portava a bandeira no alto da arquibancada, e disse: vou levar isso aqui para casa, para limpar o chão! E toma em suas mãos a posse da bandeira. A sua amiga, que agora já se encontrava lá em cima, complementou: leva e faz cortina! A Santista justificou-se: não vai dar, vai ficar à mostra, essa coisa feia! Dançarino solicita a posse da bandeira à garota dizendo: d’aqui, isso é coisa de homem! A Santista inicia uma disputa pela bandeira que agora está nas mãos de Dançarino e, sorrindo, propõe: vamos fazer igual àquelas brigas que a gente vê na televisão? O garoto nada responde; a garota sorri, entrega a bandeira para ele e ambos se dirigem para a aula de Educação Física, que havia começado na quadra lá embaixo.

Nota-se como a Cena 9 reflete uma tensão que se configura entre meninas e meninos acerca do jogo de futebol da aula de Educação Física da escola. Tal tensão foi evidenciada no capítulo precedente Saber jogar, em que os modos de fazer como se quer e se sabe das meninas foram apontados como diferentes daqueles dos meninos, pelos próprios meninos e meninas. Conforme visto anteriormente, se há jogos de meninos e jogos de meninas, tanto na escola quanto fora dela, como estes jogos se diferenciam, do ponto de vista dos alunos

das turmas de 7ª e 8ª séries? O que sustenta uma afirmação como esta, do *Filho do flamenguista*: menina não nasceu para jogar bola²⁰? Estas questões serão trabalhadas a seguir.

6.1 Cada jogo

Ao serem incitados a explicar como é o jogo de menino e o jogo de menina na escola e na rua, os alunos relataram:

Na escola e na rua o jogo de meninos é um jogo rápido, porque meninas... algumas sabem jogar. Aqui na escola tem a [cita o nome de uma garota da 6ª série], ela sabe driblar, chutar a bola... e geralmente... as meninas que jogam na rua não sabem jogar (Dançarino, 7ª A).

O jogo de meninas é um pouco devagar na aula... elas não correm muito rápido, correm pouco. A gente é mais rápido e quer jogar, elas não, elas vão tocando a bola, aquela lentidão, até chegar na área e fazer o gol. Aí tem que ficar esperando. Eu jogo com meninas também, mas eu prefiro jogar mais com os meninos na escola... e na rua (Ronaldo 10, 7ª A).

Quando eu jogo na escola... na rua... com menino, eu aprendo mais coisas... é legal jogar com meninas também, o jogo fica mais engraçado, mas fica mais devagar também... só jogo com menino na rua (Jogador de futebol, 7ª B).

Na Educação Física eu jogo com menina, na rua não. Menina não nasceu para jogar bola... tudo o que você imaginar elas fazem de errado na aula. Elas ficam pensando que sabem driblar, e não sabem, perdem a bola no drible; elas são muito ruins, tocam errado, o jogo fica fraco, lento, elas só atrapalham (Filho do flamenguista, 7ª B).

Desde que eu estou aqui, se as meninas jogarem com os meninos eles não passam a bola, daí fica um jogo individual, rápido. Na rua jogo com meninas, jogo com alguns meninos também (A Santista, 7ª A).

Ah, o jogo de meninos na aula era legal né? Tem mais velocidade do que o das meninas. Mas na escola, menina faz aula separada, que é para poder jogar, senão vai ter muito jogo de menino e elas vão ficar igual como elas ficavam, sentadas, olhando. Na rua eu jogo com meninas (São Paulina, 8ª B).
Na aula a Dona separou por causa do campeonato... mas quando na aula tinha menino no outro time daí ficava legal, por causa que dava para marcar... os

²⁰ “Há uma idéia muito difundida no Brasil de que jogar bola nada mais é do que praticar futebol, portanto, jogar bola é um termo definido culturalmente. É uma marca carregada pelo brasileiro já que nenhum outro esporte com bola recebe essa designação” (GIGLIO, 2007, p.85).

moleques marcam os moleques e as meninas marcam as meninas. O jogo com as meninas é fácil, porque a gente é tudo o mesmo nível, os moleques conseguem fazer mais coisas. Não jogo mais na rua, nem com menino, nem com menina, não tenho tempo (Chute forte, 8ª A).

As meninas tocam mais a bola, os meninos já não, eles já xingavam na aula. Os meninos trocavam mais de posição no jogo. Eles falavam que a gente não trocava de posição, mas elas faziam aquele X lá que a Dona pedia, e os meninos não faziam o X, só queriam ganhar, ganhar... não jogo na rua (Táta, 8ª A).

Quando a gente jogava com eles na aula, tipo, ela não põe muito, quando faltava menino e falta menina, aí a gente fazia um time misto, né? Mas daí eles pegavam, dependendo dos meninos, aí eles não jogavam assim sabe, eles pegam e ficam jogando fraquinho, ficam brincando assim com a gente sabe. Quando eu jogo na rua, aí tem pouca menina... então o nosso time é de menina e a gente joga contra os meninos... lá contra a gente, aí eles começam a ganhar e a gente começa a por menino no nosso time. A gente joga mais menina contra menino (Filha do dono do bar, 8ª A).

Encontro

É possível identificar três possibilidades de análise nestes relatos discentes: os alunos explicam como é um jogo de menino; como é um jogo de menina; e como é um jogo misto. Esta última possibilidade expressa um encontro entre os saberes extraescolares e os saberes escolares, e a análise inicia-se por ela.

Tanto meninos quanto meninas das turmas de 7ª e 8ª séries relataram que realizam jogos mistos na escola e na rua, no entanto, há algumas diferenças entre os jogos mistos nestas turmas. Neste momento, a análise dos relatos de alguns alunos das turmas de 7ª séries evidencia um encontro, pois eles afirmam que *jogam na escola e na rua com meninos e meninas (Dançarino, Ronaldo 10 e Santista)*; e *jogam com menino e menina na escola e com menino na rua (Jogador de futebol e Filho do flamenguista)*.

Esta possibilidade de jogar com meninos e meninas na rua e na escola permite que estes alunos atribuam significados ao jogo: *na escola e na rua, o jogo com meninos é rápido, na rua as meninas não sabem jogar (Dançarino)*; o jogo dos meninos é rápido na escola e na rua, ao passo que *o jogo de meninas é devagar na aula, elas tocam a bola, de forma lenta, não correm rápido, correm pouco (Ronaldo 10)*; *o jogo com menina na aula é devagar (Jogador de futebol)*; *o jogo com meninas na aula fica fraco, lento (Filho do flamenguista)*; *na aula, se as meninas jogam com os meninos, o jogo é individual e rápido (A Santista)*. Alguns significados

também são explicitados em relatos das meninas das turmas de 8ª séries: *o jogo de menino tem velocidade (São Paulina); quando jogam conosco, os meninos jogam fraquinho, brincam (Filha do dono do bar).*

O que sugerem estas explicações discentes é que um jogo contendo meninos na aula é *rápido, veloz e forte*, ao passo que um jogo contendo meninas é *lento, devagar e fraco*, embora as turmas de 7ª e 8ª séries não joguem sempre em equipes mistas. Como justificou a Santista: *em um jogo misto escolar, os meninos não passam a bola e isto faz com que o jogo fique individual e rápido*. Como justificaram São Paulina, Táta, Filha do dono do bar e Chute forte: *não jogamos com os meninos na aula*.

Tais características estão vinculadas implicitamente aos alunos, ou seja, o fato de jogar *rápido, veloz e forte* ou *lento, devagar e fraco* está implicitamente vinculado aos diferentes modos discentes de fazer como se sabe e se quer no jogo: meninos querem jogar na aula e na escola, então correm, e correm muito, por isso são rápidos e promovem um jogo rápido (*Ronaldo 10*) e mais forte (*Filho do flamenguista*); o jogo das meninas não é rápido porque as meninas não sabem jogar, driblar, chutar a bola (*Dançarino*). Por outro lado, o jogo dos meninos com as meninas apresenta a mesma *rapidez, velocidade e força* no querer e no saber jogar (*Ronaldo 10*) que se soma à *lentidão, vagareza e fraqueza* promovida pelo não saber jogar das meninas (*Dançarino*) e o não compartilhar a bola dos meninos (*A Santista*). Deste modo, ser *rápido, veloz e forte* no jogo são características atribuídas aos meninos pelos próprios meninos, e reconhecidas por algumas meninas destas turmas de 7ª séries na interação de um jogo escolar e/ou um extraescolar; e apresentar *lentidão, vagareza e fraqueza* no jogo são características atribuídas às meninas pelos meninos, e reconhecidas por algumas meninas destas mesmas turmas.

Estas características (*rapidez, velocidade e força; lentidão, vagareza e fraqueza*) respectivamente atribuídas ao jogo de meninos e meninas encontram-se com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, a interação entre meninas e meninos na escola*, portanto, no jogo de futebol das turmas de 7ª e 8ª séries; e na medida em que *prevê formar pessoas que se posicionam contra as desigualdades*. Este encontro é possível porque, como demonstra a análise dos relatos, há interação entre meninas e meninos no jogo de futebol escolar e extraescolar, e é mediante tal interação que meninas e meninos atribuem significados ao jogo misto. O encontro se faz possível também porque nesta interação meninas e meninos apontam desigualdades entre si, entendendo-se

‘desigualdade’ como o caráter de coisas ou pessoas que não são iguais entre si; e de encontro a um ponto de apoio (HOUAISS, 2001). Deste modo, ao explicarem que um jogo misto é *rápido, veloz e forte* devido à existência de meninos, ao mesmo tempo em que é *lento, devagar e fraco* devido à existência de meninas no jogo, os alunos se posicionam e apontam as características que não tornam as meninas iguais aos meninos no jogo escolar, tornando tal encontro possível.

Estas características (*rapidez, velocidade e força; lentidão, vagareza e fraqueza*) respectivamente atribuídas ao jogo de meninos e meninas encontram-se com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo geral de turmas de 7ª e 8ª séries a formação física básica e prevê, como objetivo específico destas turmas, a condição física de força e condição motora de agilidade*. Este encontro é possível se os próprios alunos relatam que *rapidez, velocidade e força, lentidão, vagareza e fraqueza* são características das pessoas no jogo escolar, e tais características estabelecem afinidades com uma suposta *formação física básica*, em que uma *condição física de força e motora de agilidade* é proposta para o trabalho escolar no jogo.

Deste modo, o que está previsto no Plano de Ensino está sendo vivenciado e compreendido (aprendido) pelos alunos no jogo. Embora tal encontro seja produtivo em termos de instrumentalização do Plano de Ensino na aula de Educação Física, tal desigualdade discente revelada apresenta implicações pedagógicas que geram confronto, tanto nas turmas de 7ª séries quanto nas turmas de 8ª séries. Tais implicações serão exploradas a seguir, na explicação discente sobre como é o jogo de menina e de menino.

Confronto

As implicações, tanto nas turmas de 7ª séries quanto nas turmas de 8ª séries, acontecem porque a desigualdade para os alunos não representa diferença, no sentido de que corresponde a uma falta de equidade, uma desproporção que resulta na consideração das meninas em um plano de inferioridade em relação aos meninos no jogo. Tal fato evidencia-se nos relatos discentes das turmas de 7ª e 8ª séries: *com meninos, o jogo fica rápido (A Santista); o jogo de meninas é devagar, elas não correm muito, correm pouco, a gente é mais rápido (Ronaldo 10); tem mais velocidade (São Paulina); eles jogam fraquinho conosco (Filha do dono do bar); um jogo com meninas é fácil, porque a gente é tudo o mesmo nível (Chute forte)*.

Ou seja, jogar com as meninas representa para os meninos se submeterem a uma condição na qual o jogo supostamente está colocado em um nível inferior em relação à *rapidez, velocidade e força*, e as próprias meninas reconhecem que o jogar com meninos implica tornar o jogo *rápido, com mais velocidade*, pois quando os meninos jogam com elas, eles podem se permitir um jogo fraco, um *brincar com as meninas (Filho do flamenguista e Filha do dono do bar)*. Porém, quando os meninos não se permitem tal condição inferior, o jogo pode se tornar forte. Este é um motivo para que o *jogo com meninas se torne fácil*, o jogo de meninas está isento de todo e qualquer suposto *nível* de dificuldade que é imposto pelos modos de fazer como se quer e se sabe dos meninos no jogo misto. Outro motivo é que uma vez que um *jogo de meninas possui o mesmo nível*, pois todas as pessoas que participam são meninas, o fato de *os meninos conseguirem fazer coisas diferentes* do que fazem as meninas no jogo deixa as meninas em um *nível inferior (Chute forte)*. Assim, alunos das turmas de 7^a e 8^a séries constroem e compartilham uma desigualdade no jogo escolar.

Em parte, tal desigualdade discente tem sua raiz na própria pressuposição da aula de Educação Física acerca do modo de fazer discente: trabalha-se com características discentes apreendidas como exclusivamente físicas, e desconsideram-se fatores sociológicos, psicológicos e biológicos da totalidade humana das meninas, que as mobiliza em um gostar-aprender-saber-querer-jogar futebol com meninos na escola. Tal pressuposição de trabalho colabora para que se constitua uma imagem de menina na escola em uma figura física, frágil e vagarosa, como a de uma estátua admiradora:

[...] na escola, menina faz aula separada, que é para poder jogar, senão vai ter muito jogo de menino e elas vão ficar iguais como elas ficavam, sentadas, olhando (São Paulina).

Ao desconsiderar tal totalidade humana, a pressuposição da aula de Educação Física pretende estratificar algumas meninas no jogo escolar²¹. Tal pressuposição escolar conta com o auxílio de uma outra organização social para a construção da desigualdade discente no jogo escolar, pois, em parte, tal desigualdade discente é causada pelo jogo extraescolar, uma vez que meninas constroem outras vivências e compreensões (aprendizados) enquanto estão fora da escola. Para demonstrar esta diferença de aprendizagem extraescolar entre meninas e meninos no

²¹ Este ponto será abordado adiante.

jogo de futebol extraescolar faz-se necessário retomar algumas informações do cotidiano discente. Ao serem incitados a explicar o que fazem quando não estão na escola, os alunos das turmas de 7ª e 8ª séries relataram:

Assisto televisão, estudo, jogo bola no [cita o nome do Centro Comunitário] e ajudo a minha mãe a arrumar a casa (A Santista, 7ª A).

Jogo bola (Ronaldo 10, 7ª A).

Jogo bola na rua (Dançarino, 7ª A).

Vejo televisão, durmo, escuto música, ajudo minha mãe (Ane, 7ª B).

Jogo bola na rua, na praça da [cita o nome de um Clube Público Municipal], saio com os amigos (Filho do Ronaldinho, 7ª B).

Jogo bola no condomínio, estudo e entro na internet (Filho do flamenguista, 7ª B).

Faço natação de manhã, jogo bola no condomínio, sábado eu tenho catequese e domingo eu saio com meus pais, eu queria fazer curso de informática, mas estou esperando (Jogador de futebol, 7ª B).

Estudo, fico no computador e limpo a casa (Táta, 8ª A).

Fico no computador, faço curso de Administração de empresas, auxiliar de escritório e comunicação, cuido da minha avó, namoro (Chute forte, 8ª A).

Fico no computador, durmo, saio com os amigos, jogo bola na rua, ajudo a limpar a casa (Filha do dono do bar, 8ª A).

Arrumo a casa, jogo futebol na rua, estudo (São Paulina, 8ª B).

Namoro, arrumo a casa, cuido da minha irmã, fico no computador, curso Administração e informática (Garota das embaixadinhas, 8ª B).

É possível notar que *jogar bola*, ou jogar futebol foi a primeira opção dos meninos das turmas de 7ª séries, com exceção de Jogador de futebol, que mencionou a natação. *Ronaldo 10* e *Dançarino* relataram um enfático *somente jogo futebol quando estou fora da escola*; e *Filho do Ronaldinho* e do *Filho do flamenguista*, além disso, também realizam outras ações como sair com amigos, estudar e navegar por *websites*. Por outro lado, as meninas relataram outras ações extraescolares como assistir televisão, estudar, auxiliar em trabalhos domésticos, namorar, realizar cursos técnicos, usufruir de um computador, com exceção da *São*

Paulina, da *Filha do dono do bar* e da *Santista*, que mencionaram também jogar futebol fora da escola.

Tal questão foi uma das primeiras direcionadas para os alunos nas entrevistas realizadas na escola, e elas sugerem que há uma espontaneidade discente em relação ao jogo de futebol, principalmente em relação aos meninos, que alegaram o futebol como sendo ‘a’ ação do seu cotidiano. Deste modo, o que se evidencia na questão ‘o que você faz quando não está na escola’ é que enquanto os meninos constroem vivências e compreensões de algo do futebol fora da escola, as meninas vivenciam e compreendem algo acerca de outras ações fora da escola. É justamente esta diferença entre a aprendizagem escolar e a extraescolar que contribui para a desigualdade discente na aula de Educação Física, uma vez que alguns alunos que jogam fora da escola mencionam *aprendi mesmo a jogar com regra, drible e tal na escolinha*, e quando estão na escola, esta aprendizagem adentra a aula e faz com que alguns alunos mencionem *eu até ensinei a [cita o nome de uma garota de sua turma] a lutar pela bola, a não ter medo da bola, a fazer um drible, ela não sabia (Filha do dono do bar)*, ou *eu já até tentei ensinar elas a tocar a bola, como chutar, driblar, porque elas não sabem (Filho do flamenguista)*.

Isto é, há um confronto de saberes na aula de Educação Física. Tal vivência e compreensão de algo do futebol de alunos que jogam fora da escola (*A Santista, Filho do flamenguista, Ronaldo 10, Filho do Ronaldinho, São Paulina e Filha do dono do bar*) adentram a escola e se confrontam com a vivência e compreensão de alguns alunos que não jogam futebol fora da escola (*Ane, Chute forte e a Garota das embaixadinhas*, por exemplo).

Tal confronto acontece entre os saberes discentes sobre futebol e possui um parâmetro que determina a desigualdade discente na escola: os modos de fazer, o saber jogar. Quem sabe jogar com regras (*Filha do dono do bar*), quem sabe driblar (*Filho do Ronaldinho*), quem sabe tocar a bola (*Filho do flamenguista*), quem joga futebol com pessoas experientes fora da escola (*A Santista*) e quem joga rápido (*Ronaldo 10*) apresentam características que atendem a alguns interesses escolares mencionados pelos alunos, por exemplo, ir para frente no jogo e no campeonato (*Táta*). Mas quem vivencia e compreende algo além do futebol fora da escola tem suas características discentes de aprendizagem desconsideradas, por exemplo, como é evidenciado em alguns relatos discentes:

Eles sabem jogar, mas eu não sei jogar assim direito que nem eles. E eu gosto de futebol, é o que eu mais sei e gosto de jogar na escola... eu nunca joguei fora

da escola, não tenho com quem jogar, fico em casa largada, o dia inteiro só na televisão (Ane).

O que este relato de *Ane* explica é que quando tal confronto de saberes discentes acontece na escola, ele evidencia que os alunos constroem diferentes vivências e compreensões fora da escola, pois enquanto outros alunos estão jogando futebol, há alunos, como *Ane*, que não jogam fora da escola e ficam em casa *largada* de tal aprendizado extraescolar. Além disso, estas diferenças que adentram a escola se tornam desigualdades na aula porque os modos de fazer dos meninos, que relatam vivências e compreensões cotidianas de algo do futebol fora da escola, são acentuados pelo o que a aula considera como lógica de padronização do saber jogar.

É interessante notar tal lógica não apenas nos relatos discentes, mas na própria aula: enquanto *Filho do Ronaldinho* exhibe giros por sobre a bola, *Ane* está sentada na arquibancada, observando o jogo, como na *Cena 8* do capítulo anterior; enquanto *Dançarino* adentra a aula portando a bandeira de uma equipe de futebol profissional, *A Santista* se manifesta a favor de uma suposta igualdade que poderia acontecer na aula e é convencida de que futebol é coisa de homem! O que se apresenta no centro destas desigualdades discentes reveladas, construídas e confrontadas é a segregação entre meninos e meninas no jogo de futebol das aulas de Educação Física das turmas de 7ª e 8ª séries.

Assim, as desigualdades discentes confrontam-se com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, uma interação entre meninas e meninos*. Tal confronto é possível porque os saberes dos alunos que jogam futebol fora da escola apresentam afinidades com características valorizadas e trabalhadas em aulas, como saber jogar expresso fisicamente em *rapidez, velocidade e força*. Esta aprendizagem construída fora da escola confronta-se com outras aprendizagens discentes construídas também fora da escola, mas acerca de algo do futebol, e promove uma não-interação entre meninas e meninos nas turmas de 7ª e 8ª séries, justificada por características também expressas em um saber jogar considerado fisicamente *lento, vagaroso e fraco*, remetido principalmente para as meninas destas turmas.

As desigualdades discentes também se confrontam com o Projeto Pedagógico na medida em que este se fundamenta teoricamente na LDB/Lei 9.394/96, e este documento *prevê, no Título II, Dos princípios e fins da educação nacional, Art. 3º, Inciso I: igualdade de*

condições para o acesso e permanência na escola, e, conseqüentemente, no jogo da aula de Educação Física. Este confronto é possível porque há características atribuídas pelos próprios alunos às meninas e aos meninos (*rapidez, velocidade e força, e lentidão, vagareza e fraqueza*) que justificam desigualdade entre meninas e meninos no jogo da aula. Tal desigualdade fere as condições de acesso e permanência das meninas no jogo escolar dos meninos, principalmente nas turmas de 8ª série, em que as aulas de Educação Física acontecem em outro dia e horário semanais.

É interessante notar que as alunas das turmas de 8ª séries realizaram seus relatos utilizando verbos regulares no pretérito imperfeito do indicativo, na primeira pessoa do singular e na terceira do plural: *o jogo de meninos na aula ‘era’ legal (São Paulina); quando na aula ‘tinha’ menino (Chute forte); os meninos já não, eles já ‘xingavam’ na aula (Táta); quando ‘jogávamos’ com eles na aula (Filha do dono do bar)*. Esta característica lingüística expressa uma idéia explícita pelas próprias alunas em seus relatos: *a aula de meninas das turmas de 8ª séries é separada da aula dos meninos (São Paulina, Chute forte, Táta e Filha do dono do bar)*. Além disso, a aula das meninas é separada dos meninos nas turmas de 8ª séries para que as meninas possam jogar (*São Paulina*), possam tocar a (e na) bola (*Táta*), para que o jogo fique no mesmo nível (*Chute forte*).

A desigualdade discente também se confronta com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este utiliza, como referencial teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tal documento *prevê*, conforme mencionado anteriormente, na página 114: *aulas mistas de Educação Física*. Este confronto é possível porque as desigualdades discentes fazem com que os jogos de futebol escolar das turmas de 7ª e 8ª séries não sejam mistos nas aulas de Educação Física, pois quando meninas e meninos jogam juntos, os meninos *cavalam* as meninas (*A Santista*), as meninas marcam as meninas e os meninos marcam os meninos (*Chute forte*); e quando realizam aulas de Educação Física juntos, *meninos invadem a quadra em que meninas estão jogando (Filha do dono do bar)*. Estas explicações discentes sugerem que os meninos não querem jogar futebol com as meninas na escola.

A desigualdade discente também se confronta com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê*, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, *uma participação discente que não discrimine características pessoais, físicas e sexuais*. Este confronto é possível porque as meninas são discriminadas pelos meninos e por elas mesmas

no jogo da aula, e as justificativas para tal discriminação residem nas características consideradas essencialmente físicas de meninos e meninas (*rapidez, velocidade e força, e lentidão, vagareza e fraqueza*), que fazem com que as meninas sejam enquadradas em um nível inferior em relação aos meninos no saber jogar futebol.

Atualização

Há pontos evidentes de *encontro* e *confronto* que sugerem *atualização* no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino da aula de Educação Física. No Plano de Ensino, as diferenças entre aprendizagens de meninas e meninos acerca do jogo de futebol caracterizam-se como desigualdades discentes no jogo escolar, e tal condição promove a não-interação entre meninas e meninos no futebol das turmas de 7^a e 8^a séries. Esta não-interação discente é agravada pelo fato de que a desigualdade considerada pelos alunos fere o acesso e a permanência das meninas no jogo escolar realizado com meninos.

No Plano de Ensino, tal desigualdade discente ainda gera uma discriminação entre meninas e meninos no jogo da aula de Educação Física, pois o que se coloca em evidência com a desigualdade construída pelos alunos e afirmada pela proposição escolar são características pessoais, apreendidas como físicas e sexuais. Tal discriminação é expressa tanto por meninas quanto por meninos e gera o não-acesso e permanência das meninas no jogo escolar com meninos:

O jogo de meninas é um pouco devagar na aula... elas não correm muito rápido, correm pouco. A gente é mais rápido e quer jogar, elas não, elas vão tocando a bola, aquela lentidão, até chegar na área e fazer o gol (Ronaldo 10).

Menina não nasceu para jogar bola... tudo o que você imaginar elas fazem de errado na aula. Elas ficam pensando que sabem driblar, e não sabem, perdem a bola no drible; elas são muito ruins, tocam errado, o jogo fica fraco, lento, elas só atrapalham (Filho do flamenguista).

Este não-acesso e permanência é revelado nas considerações dos meninos acerca das meninas, suas características pessoais, físicas e sexuais, e expressas no não-saber jogar, *na lentidão, na vagareza e na fraqueza* das meninas, características que são instrumentalizadas pelos meninos no jogo para que as meninas não tenham acesso e permanência

no jogo dos meninos. A instrumentalização acontece quando os meninos *deixam* [as meninas] *jogar porque é relaxo com a pessoa também, manja? Mas normalmente eu não toco para a pessoa, quando ela entra eu brinco (Filho do flamenguista); o jogo é dos dois, se as meninas querem jogar futebol, elas jogam, se elas gostam de jogar futebol eu não posso fazer nada. Se elas forem tomar pancadas lá eu não vou impedir (Ronaldo 10)*. No entanto, quando jogam juntos, *os meninos pegam pesado, no jogo, na marcação, eles não têm cuidado assim com a gente (Filha do dono do bar)*.

Nota-se que a instrumentalização da *lentidão, vagareza e fraqueza* é utilizada também pelas meninas. Ao mesmo tempo em que as meninas se consideram *frágeis* no jogo com meninos, considerados *brutos*, se atribuem a responsabilidade de permitir o acesso e a permanência das meninas no jogo (*a gente deixa as meninas jogarem*), uma vez que *elas querem jogar com os meninos elas podem jogar, mas se forem cavaladas pelos mesmos, alguns deles não irão impedir (Ronaldo 10)*. Entretanto, como as meninas não gostam de ser *cavaladas*, como evidenciou a análise no capítulo denominado *Do jogo com e sem regras*, elas próprias são forçadas a se excluírem do jogo com meninos.

Deste modo, o *cavalar* dos meninos supera sua condição primeira de *interação sensível discente com o meio social* escolar para se configurar mais profundamente em um mecanismo social que os meninos utilizam para não jogar futebol com as meninas na escola. Isto é, se as meninas são consideradas *lentas, vagarosas e fracas*, são desiguais aos meninos que são *rápidos, velozes e fortes* em relação ao saber jogar futebol. Portanto, se há possibilidade de fazer com que elas não joguem com os meninos, deixando o jogo propício para o gostar-aprender-saber-querer-fazer no futebol dos meninos, esta possibilidade está contida na própria regra do jogo, que define os limites autorizados de violência em um jogo como o de futebol (ELIAS; DUNNING, 1985): mais especificamente na regra escolar que permite o *cavalar*.

Cavalar representa para os meninos a efetivação desta possibilidade de um jogo escolar somente com meninos, ao passo que as meninas, que *não querem ser cavaladas* (*A Santista e São Paulina*), são excluídas do jogo. O *cavalar* dos meninos não apenas sugere atualização nas regras do jogo escolar (*essa falta é um vale-tudo, portanto está na regra escolar que não pode se agir deste modo*, como explica Dançarino na Cena 7 do capítulo denominado *Do jogo com e sem regras*), mas pode atualizar o próprio jogo da aula de Educação Física, que de fato acontece sem a presença das meninas: nas turmas de 7ª séries, as meninas jogam com

meninas e os meninos jogam com meninos; nas turmas de 8ª séries, as meninas jogam com meninas em dia e horário distinto dos meninos das suas turmas. Sustentando tal desigualdade discente que segrega meninos e meninas em um jogo escolar há uma idéia corrente em que *meninas não nasceram para jogar futebol (Filho do flamenguista)*. Esta idéia reflete a tensão existente no jogo escolar de meninas e meninos. Como serão as explicações discentes sobre tal tensão? A análise desta tensão é o próximo assunto a ser abordado.

6.2 De estátuas (e) domésticas congêntas

A tensão entre meninas e meninos no jogo de futebol escolar é evidente na *Cena 9* apresentada no início deste capítulo. Embora tal jogo não tivesse efetivamente se iniciado em quadra, ele já tinha se iniciado na arquibancada, pois o fato da *Santista provocar Dançarino* em relação ao futebol resultou na idéia a ser analisada neste tópico, a de que *meninas não nasceram para jogar futebol (Filho do flamenguista)*. Esta afirmação apresenta uma crença social repleta de naturalidade e acessibilidade, em que temas são inerentes a uma situação, intrínsecos à realidade, algo como as coisas são e funcionam assim: a naturalidade e a acessibilidade referem-se ao senso comum de grupos sociais (GEERTZ, 1983). No caso das *meninas que não nasceram para jogar futebol* o senso comum reside no fato de que o futebol é um tema inerente e intrinsecamente pertencente aos círculos culturais familiares, comunitários e escolares dos meninos. Deste modo, as coisas são e funcionam assim para eles no jogo de futebol.

Afirmações como esta geram tensão entres as meninas e os meninos na aula de Educação Física e no jogo escolar. Como será que as explicações discentes lidam com tal tensão? Ao serem incitados a explicar *se o jogo de futebol é coisa de homem* na escola e na rua, os alunos relataram:

Eu acho que é um pouco, sim... homem consegue jogar melhor na escola, joga mais na rua, faz dribles, gols. Mulher já faz outras coisas quando não está na escola (Dançarino, 7ª A).

Menina não nasceu para jogar bola... tudo o que você imaginar elas fazem de errado na aula. Elas ficam pensando que sabem driblar, e não sabem, perdem a

bola no drible; elas são muito ruins, tocam errado, o jogo fica fraco, lento, elas só atrapalham. Na rua nunca joguei com meninas (Filho do flamenguista, 7ª B).

Ah, na escola tem meninas que gostam de jogar com meninos... as meninas que jogam mais na escola elas... elas manjam de jogar futebol com outras meninas. Elas gostam de jogar futebol, têm um lado mais, tipo, masculino... elas gostam de jogar aquilo que os meninos jogam. Futebol é coisa de mulher também, elas mesmas falam: ah, não vamos jogar com as meninas, quero jogar com os meninos... futebol é para os dois (Ronaldo 10, 7ª A).

Não... os outros falam porque eu acho que eles têm preconceito, porque a menina joga bola na escola, na rua... isso não tem nada a ver, futebol é para os dois, porque se fosse só para homens, as mulheres não jogariam, e a gente é boa também, joga aqui na escola, na rua (A Santista, 7ª A).

Não... porque... não é só homem que sabe jogar, na escola, na rua. Tem muitas meninas que sabem jogar melhor que homem, faz gol, sabe chutar, driblar. Eu acho que quem fala isso é machista (Garota das embaixadinhas, 8ª B).

Eu jogava com meninos na rua, mas agora a minha mãe não deixa... ela é machuda... eu a chamo de machuda. Ela fala que futebol não é para mulher... a minha avó também não gosta que eu joga. Elas falam que a mulher, o serviço dela é arrumar a casa. Eu acho que não tem nada a ver, eu vou brincar, me divertir um pouco. Mas eu não brinco mais na rua. Na aula, a Dona separou as meninas dos meninos por causa do campeonato... mas no campeonato, minha avó ficou brava, perguntou para que isso? Isso daí é coisa de macho. Acho que ela fala isso porque ela é velha de idade. Eu acho que não tem nada a ver futebol ser coisa de homem, as mulheres jogam, sabem regras... e foram melhores que os homens nas Olimpíadas (Chute forte, 8ª A).

Futebol não é coisa de homem, tem muita mulher que joga melhor do que muito homem, na rua, na escola, no mundo. Quando a gente jogava na aula com os meninos, eles falavam que a gente ficava parecendo estátua na quadra, não fazia nada... mas futebol serve para os dois, porque mulher é tão capaz de jogar que nem o homem (São Paulina, 8ª B).

Encontro

É possível notar que para alguns meninos o futebol é coisa de homem. Tal constatação é evidenciada nas afirmações: *eu acho que é um pouco sim (Dançarino); menina não nasceu para jogar bola (Filho do flamenguista); e futebol é coisa de mulher também elas gostam de jogar futebol, têm um lado mais, tipo, masculino (Ronaldo 10)*. Enquanto Dançarino e Filho do flamenguista são enfáticos em suas afirmações, Ronaldo 10 construiu a mesma idéia, porém, de forma implícita: o futebol é para a mulher também, mas as meninas que jogam apresentam um

lado masculino. Isto é, para o garoto, o jogar futebol é uma condição pertencente a um universo masculino, embora as meninas possam jogá-lo.

Por outro lado, para algumas meninas *o futebol não é coisa de homem*. A recusa de tal afirmação foi expressa enfaticamente em um *não* (*Garota das embaixadinhas*); *não tem nada a ver, futebol é para os dois* (*A Santista*); *futebol não é coisa de homem* (*São Paulina*). No entanto, *Chute forte* evidenciou como tal idéia está implicitamente presente no futebol das meninas: embora a garota considere *o futebol como não sendo coisa de homem*, a sua mãe e a sua avó consideram *o futebol como coisa de macho*. Por isso, a mãe é denominada como *machuda* e a avó como *velha de idade*, uma vez que esta apresenta a concepção de que a mulher deve exercer um trabalho doméstico apenas e aquela garante que *futebol não é coisa para mulher*. Nota-se que nos relatos das meninas, embora o futebol seja considerado pelas alunas como *coisa de menino e menina*, o *lado masculino* apresenta-se como caracterização de quem joga (pois independentemente do fato de ser menina ou menino, quem joga é *macho*), e caracterização das mulheres que argumentam a favor dos homens (minha mãe defende que *o futebol é coisa de homem*, ela é *machuda*).

Os meninos justificam *o futebol como coisa de homem* em afirmações do tipo: *homem joga melhor na escola, e mais na rua*, enquanto *mulher já faz outras coisas quando não está na escola* (*Dançarino*); *menina não nasceu para jogar bola, porque elas não sabem fazer nada certo* (*Filho do flamenguista*); e embora o futebol possa ser *dos dois*, *há meninas que sabem jogar, mas elas têm um lado masculino e sabem jogar com outras meninas* (*Ronaldo 10*). Estas afirmações sugerem que os meninos sabem jogar futebol de um modo considerado *melhor* do que o saber jogar das meninas, pois *as meninas não fazem nada certo no jogo*, e as que sabem, expressam seu *lado masculino*, pois sabem jogar, mas apenas com as meninas.

A justificativa das meninas para *o futebol é coisa dos dois* pauta-se em: *a gente joga aqui na escola, na rua* (*A Santista*); *não é só homem que sabe jogar, na escola, na rua, tem muitas meninas que sabem jogar melhor que homem, quem fala que futebol é coisa de homem é machista* (*Garota das embaixadinhas*); *as mulheres jogam, sabem regras e foram melhores que os homens nas Olimpíadas* (*Chute forte*); *tem muita mulher que joga melhor do que muito homem, na rua, na escola, no mundo* (*São Paulina*). Tal justificativa sugere que *as meninas também sabem jogar, sabem regras* nos contextos em que se dispuserem a jogar (escola, rua, Olimpíadas), e que elas também podem ser *melhores* que os meninos nestes contextos.

Neste ponto, tanto meninas quanto meninos justificam que o *ser melhor* no saber jogar futebol é uma característica diretamente relacionada com os modos de fazer estritamente físicos, como: *fazer dribles, gols (Dançarino); driblar, tocar a bola (Filho do flamenguista); fazer gol, saber chutar, driblar (Garota das embaixadinhas); saber regras (Chute forte)*.

Esta condição de *ser melhor* é remetida pelos alunos das turmas de 7^a e 8^a séries a contextos escolares e extraescolares: os meninos são *melhores na escola, na rua (Dançarino e Filho do flamenguista); elas são melhores com outras meninas na escola, e com os meninos (Ronaldo 10)*; e as meninas são *melhores também em jogar na escola, na rua (A Santista e a Garota das embaixadinhas); foram melhores que os homens nas Olimpíadas (Chute forte); mulher joga melhor do que muito homem, na rua, na escola, no mundo (São Paulina)*. Nota-se que há uma concepção de que meninas e meninos podem *ser melhores* no jogar futebol tanto dentro da escola quanto fora dela, e é esta característica que garante que o futebol seja coisa dos dois.

Deste modo, este *futebol é coisa dos dois* porque os *dois são melhores* fora e dentro da escola encontra-se com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7^a e 8^a séries, interação de meninas e meninos em seu meio e o posicionamento contra desigualdades*. Este encontro é possível porque meninas e meninos interagem na afirmação de que ambos *são melhores* no jogo de futebol dentro e fora da escola. Tal afirmação adentra a escola e permite que *o futebol seja* considerado como sendo *coisa dos dois* porque há um posicionamento discente que se apóia nas características que fazem com que meninas e meninos sejam diferentemente melhores no jogo: enquanto meninos sabem driblar, tocar a bola, fazer gol; as meninas sabem realizar estas mesmas ações de um modo diferente e isso permite que elas sejam tão *boas e melhores* que muitos meninos e homens.

O *futebol* como *coisa dos dois* porque os *dois são melhores* fora e dentro da escola encontra-se com o Plano de Ensino na medida em que este *prevê, como objetivo geral das turmas de 7^a e 8^a séries a formação física básica*. Este encontro é possível porque o saber jogar considerado *melhor* tanto por meninas e meninos em seus relatos apresenta uma característica física, biológica, que estabelece afinidades com o saber jogar da aula de Educação Física. Em outros termos, tanto meninas quanto meninos sabem *melhor* driblar, chutar a bola, fazer gol, tocar a bola na escola e fora dela, e este saber melhor é uma qualidade estritamente física.

Ao mesmo tempo em que as explicações discentes fundamentam o *futebol é coisa dos dois* em características físicas que garantem meninas e meninos *serem melhores* no saber jogar na escola e fora dela, estas características apresentam implicações pedagógicas uma vez que tanto meninas e meninos são considerados como *machistas/machudas/com um lado masculino* no jogo escolar. Tal fato está relacionado à naturalidade e à acessibilidade conferidas ao masculino e ao feminino em relação ao futebol no Brasil:

É claro que os homens têm mais acesso ao futebol do que as mulheres. O menino quando nasce recebe, além do nome, um time de futebol, para o qual ele torcerá a vida toda. Os meninos desde pequenos, brincam de chutar bola e acabam por se tornar mais hábeis no futebol do que as meninas. Os homens freqüentam os estádios em número muito maior do que as mulheres. Todas estas características revelam o traço de masculinidade presente na própria sociedade brasileira [...] (DAOLIO, 2003, p.187).

Tal acessibilidade e naturalidade direcionadas ao futebol pelos meninos também foram evidenciadas nos relatos discentes analisados anteriormente, em que o futebol é parte integrante do cotidiano de todos os meninos que participaram da pesquisa (*Ronaldo 10, Dançarino, Filho do flamenguista, Filho do Ronaldinho, Jogador de futebol*) e de apenas algumas meninas (*Filha do dono do bar, A Santista, São Paulina*) quando eles estão fora da escola. Assim, *ser melhor* no futebol pode representar ser *machistas/machudas/com um lado masculino* não apenas no jogo de fora da escola. Tal condição gera confronto na aula de Educação Física.

Confronto

É interessante notar que todos os meninos *se consideraram melhores* porque são integrantes da categoria *homem* e *tiveram oportunidades de vivenciar e compreender* algo do futebol em diversos contextos: enquanto os meninos vivenciam e compreendem o futebol *na rua, em praças, em clubes públicos, em condomínios e na escola* (*Dançarino, Ronaldo 10, Filho do Ronaldinho, Filho do flamenguista, Jogador de futebol*) e *constroem* uma naturalidade e acessibilidade para saber jogar futebol, as meninas constroem *outras* vivências e compreensões fora da escola, como *ficar em casa, acessar computadores e internet, escutar música, realizar serviços domésticos, realizar cursos técnicos, namorar* (*Ane, Táta, Chute forte, Garota das*

embaixadinhas, A Santista, Filha do dono do bar, São Paulina) e, porque são integrantes da categoria mulher, são consideradas como não pertencentes ao universo masculino do futebol, a não ser quando jogam, e têm a possibilidade de expressar um lado *machista/machudo/masculino*.

Estas considerações de meninas e meninos acerca de quem joga ser uma pessoa *machista/machudo/com um lado masculino* é pautado nas diferenças físicas, biológicas, que se tornam parâmetro escolar e extraescolar para a estratificação da totalidade das meninas no saber jogar. O argumento discente é este: uma vez que biologicamente elas não sabem jogar, pois, devido à naturalidade e à acessibilidade escolar e extraescolar elas não aprendem sobre futebol, este jogo passa a ser considerado como uma área reservada aos meninos. Deste modo, meninas e os meninos no futebol se aproximam de duas condições: primeira, uma condição em que mulheres estão próximas à natureza enquanto os homens se encontram próximos à cultura (ORTNER, 1979); segunda, uma condição em que o futebol escolar se configura como área esportiva reservada masculina (ELIAS; DUNNIG, 1985).

Por um lado, as vivências e as compreensões (as aprendizagens) das meninas sobre futebol são consideradas como biologicamente determinadas pelas meninas e pelos meninos, uma vez que o saber fazer feminino no jogo é uma condição considerada estritamente física: *eu não consigo fazer que nem eles* (meninos), *eu sei jogar futebol, mas as pessoas têm um tipo de aprendizagem (Ane)*; *elas são muito ruins, erram toques de bola, dribles (Filho do flamenguista)*. Assim, o que se tem é uma tentativa de estratificação da totalidade das meninas que as aproxima de uma naturalidade e acessibilidade congênita para jogar futebol: a idéia discente operante é que se fisicamente elas não conseguem aprender e fazer algo no futebol escolar e extraescolar, a causa é congênita (*elas não nasceram para jogar futebol*, isto é, não há condições físicas inatas para que elas possam aprender e jogar o futebol). No entanto, é interessante notar que esta condição congênita feminina é fundamentada socialmente.

Tal fundamentação social desta suposta condição feminina reside no fato de que, fora da escola, ao invés de jogarem futebol, estabelecerem relações sociais de jogo (gostar-aprender-saber-querer-fazer), vivenciarem e compreenderem algo do futebol, as meninas fazem outras coisas, como mencionado anteriormente: *ficar em casa, acessar computadores e internet, escutar música, realizar serviços domésticos, realizar cursos técnicos, namorar (Ane, Táta, Chute forte, Garota das embaixadinhas, A Santista, Filha do dono do bar, São Paulina)*. Além disso, as relações familiares e/ou comunitárias que as meninas estabelecem fora da escola servem

de sustentação para que o futebol não se constitua em parte integrante do universo feminino, uma vez que *o futebol é considerado como coisa de macho (Mãe de Chute forte); que o negócio da mulher é arrumar a casa (Avó de Chute forte); limpar a casa e fazer cortina (A Santista na Cena 9)*²².

Deste modo, estas ações das meninas fora da escola passam a ser consideradas pelos meninos e pelas próprias meninas como pertencentes de um suposto e legítimo universo feminino doméstico em que estão imersas devido à sua condição congênita, enquanto os meninos jogam futebol na rua, em praças públicas, em condomínios e/ou em outros contextos. As relações sociais que os meninos estabelecem fora da escola no jogo de futebol contribuem para que eles possam vivenciar e compreender algo do futebol nestes contextos, além de contribuir para sustentar a suposição de que as meninas são congenitamente inferiores a eles no jogo, pois não sabendo jogar, as ações que podem ser atribuídas a elas são outras, principalmente domésticas e sexuais, consideradas como femininas no contexto extra-futebol: *assisto televisão, estudo e ajudo a minha mãe a arrumar a casa (A Santista); estudo, fico no computador e limpo a casa (Táta); fico no computador, faço curso de Administração de empresas, auxiliar de escritório e comunicação, cuidado da minha avó, namoro (Chute forte); fico no computador, durmo, saio com os amigos, jogo bola na rua, ajudo a limpar a casa (Filha do dono do bar); arrumo a casa, jogo futebol na rua, estudo (São Paulina); namoro, arrumo a casa, cuidado da minha irmã mais nova, fico no computador, curso Administração e informática (Garota das embaixadinhas).*

Nota-se que há papéis sociais construídos e atribuídos às meninas e aos meninos que, no caso deste estudo, justificam uma causa congênita para que as meninas não saibam jogar futebol na escola e fora dela. Ao passo que os meninos estão jogando futebol em contextos extraescolares e extra-lares, as meninas estão em casa, estudando, acessando computadores e realizando trabalhos domésticos e cursos técnicos. Perante a desigualdade

²² É interessante notar que tal fundamentação social está contida na escolinha em que a *Filha do dono do bar* explicou ter aprendido a jogar futebol. Em uma das cinco observações extraescolares realizadas durante o estudo, um senhor aposentado de 59 anos que atua como Professor da escolinha do Centro Comunitário há mais de 20 anos, e é denominado e conhecido no bairro como *Jão*, solicita a um garoto que ele realize uma ligação telefônica para *Purê*, outro garoto que estava atrasado para o treino de futebol naquele domingo de manhã. O garoto liga e diz para *Jão*: *liguei e falei com a Mãe do Purê, ela disse que vai avisá-lo! Jão* vira-se para o garoto e responde: *não fala para a mãe dele não porque mulher não entende dessas coisas, ela não vai falar nada!* Nota-se como a idéia contida nesta *Cena extraescolar* é a de que o fato de ser mulher representa não saber algo do futebol, além disso, a mulher é considerada como um ser inferior em negociações consideradas como eminentemente masculinas no futebol, fato que reforça na escolinha a existência de um jogo de futebol como área esportiva masculina. Além disso, tal reforço ainda se torna fortalecido porque somente havia duas meninas, dentre os vinte e três meninos que jogaram naquela manhã de domingo.

discente analisada anteriormente (meninas são inferiores aos meninos no saber jogar, porque fisicamente são inferiores em *rapidez, velocidade e força*), os papéis sociais femininos ganham na qualidade de sua inferioridade no jogo de futebol, uma vez que, para além de fatores físicos, as meninas podem ser consideradas pelos meninos como inferiores social e psicologicamente em sua situação feminina para jogar futebol.

Como afirma Ortner (1979), há três justificativas para a suposta consideração de inferioridade social da situação feminina. O corpo feminino possui suas funções fisiológicas, como a menstruação e a gravidez; tal fato a coloca em papéis sociais considerados inferiores aos homens, como cuidar e educar os filhos em casa, realizar trabalhos domésticos, como cuidar da casa e da culinária; o que gera, por sua vez, uma estrutura psíquica diferenciada em relação aos homens, uma vez que temas como a emotividade e a irracionalidade possuem uma vinculação com a figura feminina, que é construída de forma a transmitir uma idéia de que as coisas são e funcionam assim no universo feminino.

É possível estabelecer uma relação desta inferioridade da situação feminina com a situação de inferioridade das meninas no jogo de futebol escolar: a idéia de que são meninas pressupõe que será praticamente impossível que elas escapem de futuras funções fisiológicas de menstruação e gravidez; portanto, uma vez que estão sob tal condição, as vivências e compreensões que constroem fora da escola se aproximam de papéis sociais considerados como inferiores aqueles dos meninos, jogar futebol. Sendo assim, algumas meninas *arrumam a casa, cuidam e educam irmãos mais novos, ficam no computador*, pois não possuem *rapidez, velocidade e força* exigidas pelo jogo de futebol; isto lhes garante uma estrutura psíquica diferenciada daquela dos meninos no jogo escolar porque, como elas vivenciam outras ações que não aquelas propostas pelo futebol, elas podem ser consideradas como irracionais, por exemplo, do ponto de vista do saber jogar, driblar, tocar a bola. Por isso, alguns meninos garantem que *elas pensam que sabem, mas não sabem (Filho do flamenguista)*; e tal argumento ganha força quando as meninas ficam *paradas na quadra (São Paulina) e em casa (Ane)*.

Isto é, porque são meninas, haveria uma situação psíquica que não permitiria raciocinar sobre o saber jogar, e tal situação está sustentada em uma concepção social de menina e de mulher, de menino e de homem que se sobrepõem: ao passo que congenitamente a menina e a mulher são consideradas como inferiores aos homens porque são fisiológica, psicológica e socialmente condicionadas a ações domésticas e extra-futebol: *futebol é coisa de homem*

(*Dançarino*); *futebol é coisa de macho (Mãe de Chute forte)*; os meninos e os homens assumem uma identidade *macho/machuda/um lado masculino* que conduz a uma produção e reprodução de uma identidade masculina extraescolar no jogo escolar, e este é o ponto de relação com a idéia do futebol como área reservadamente masculina, proposta por Elias e Dunning (1985), o segundo momento da análise a ser desenrolada neste tópico.

Os meninos também desenrolam ações domésticas quando estão em casa e/ou na casa de amigos, e a principal destas ações, segundo os relatos discentes, corresponde também ao *assistir televisão*, que se estabelece, assim, como sendo um dos pontos comuns entre meninos e meninas destas turmas de 7^a e 8^a séries que participaram da pesquisa. Embora as meninas relatem que assistem televisão quando estão em casa, o que elas assistem raramente consiste em um jogo de futebol. Quando foram incitadas sobre tal fato, algumas meninas que costumam jogar futebol fora da escola explicaram: *eu só vejo jogo do meu time (A Santista, São Paulina) quando passa (Filha do dono do bar)*. Meninas que não jogam futebol fora da escola, como *Ane* e a *Garota das embaixadinhas*, por exemplo, explicaram um *eu não assisto jogo de futebol, não gosto*. Uma condição diferente em relação aos meninos, que explicaram: *eu só gosto de assistir jogos do meu time e do Brasil (Jogador de futebol, Filho do Ronaldinho, Filho do flamenguista, Ronaldo 10, Dançarino)*.

Tais explicações discentes revelam que algumas meninas não assistem jogos de futebol pela televisão; que algumas meninas assistem, dentre os programas escolhidos, jogos de futebol; e que todos os meninos assistem televisão para acompanhar jogos de futebol de suas equipes preferidas. O que estas explicações discentes sugerem é que, mesmo em casa, própria ou de amigos, o contato discente com o futebol difere os alunos que gostam do jogo dos que não gostam, por exemplo: *Filho do Ronaldinho*, que *gosta de jogar futebol na escola e na rua, e gosta de assistir jogos televisionados*; enquanto *Ane*, que *não gosta de jogar na escola (com eles que giram por sobre a bola, por exemplo) e jogar fora dela, não gosta de assistir tais jogos em casa*. O fato que está implícito neste gostar discente sobre o assistir jogos televisionados consiste na possibilidade de meninas e meninos vivenciarem e compreenderem algo do jogo em casa, sem a influência que alguns alunos sofrem dos pais (*meu pai me ensina a driblar*, como explicou o *Filho do flamenguista*; *minha mãe me ensinou a lutar pela bola*, como mencionou a *Filha do dono do bar*), pois, enquanto *Filho do Ronaldinho* aprende a girar por sobre a bola sob influência televisiva, *Ane* tem a possibilidade de vivenciar e compreender algo sobre outros temas e

assuntos enquanto está *largada, assistindo televisão o dia inteiro*. Neste sentido, alguns alunos que assistem jogos de futebol televisionados foram enfáticos no que vivenciam e compreendem frente ao meio de comunicação:

A televisão ensina alguma coisa, nos olé que eles dão assim, uma vez eu quase consegui fazer... eu fico tentando fazer, não fico treinando (Chute forte, 8ª A).

Acho que não ensina não, não sei... acho que não tem nada a ver com o que eu aprendo (Filha do dono do bar, 8ª A).

Ah, eu mesma não aprendo, mas se meu irmão vê um cara lá fazendo uma graça com a bola, ele já pega, aí ele fica treinando em casa com a bola (São Paulina, 8ª B).

Ajuda no aprendizado, principalmente dribles, é o que eu mais consigo pegar. Sempre tento fazer um drible (Filho do flamenguista, 7ª B).

Não ensina muito, porque eles não falam direito sobre regras, eles vão narrando e falam mais sobre o jogo... eu não treino em casa assim de ficar chutando a bola na parede, fazendo toque, embaixadinha, os dribles, só na rua mesmo... quando eu vi o jogo das meninas nas Olimpíadas foi bacana, que nem o futebol masculino, os dribles (Ronaldo 10, 7ª A).

Eu aprendo dribles, toques de bola, jeito de jogar, essas coisas... fico treinando (Filho do Ronaldinho, 7ª B).

É possível notar que, embora o futebol televisionado se constitua em um jogo diferenciado (número de jogadores, dimensões físicas do campo de jogo, posicionamentos, dentre outras características) em relação ao jogo escolar, os alunos relatam que aprendem ao assistir tais jogos, e aprendem principalmente *dribles (Chute forte, Filho do flamenguista, Ronaldo 10 e Filho do Ronaldinho)* – com exceção da *Filha do dono do bar*, que relatou não haver relação entre assistir televisão e aprender sobre futebol.

Há dois pontos de relação entre o assistir jogos televisionados e o futebol como área reservada masculina: o primeiro é que todos os meninos relatam *treinar* o que aprendem na televisão; o segundo é que, embora as *meninas tentem fazer, não conseguem fazer, não treinam e não aprendem* acerca de algo vindo da televisão. Estes relatos das meninas sugerem que o jogo da televisão está direcionado para vivências e compreensões dos meninos no jogo: *o olé dos jogadores da televisão, eu quase consegui fazer, mas não fiz porque não fico treinando (Chute*

forte); a televisão não ensina porque não ensina o que eu aprendo (Filha do dono do bar); eu não aprendo, mas meu irmão aprende e fica treinando (São Paulina).

É possível notar que o futebol televisionado reforça vivências e compreensões acerca de um jogo de futebol que está voltado para constituir uma área esportiva reservada: repleta de meninos e suas características físicas implícitas congenitamente nos seus modos de fazer masculinos (*rapidez, velocidade, força*), características psíquicas reveladas na racionalidade do saber jogar e nas características sociais familiares e comunitárias que fornecem uma naturalidade e acessibilidade neste saber jogar. A reserva masculina do futebol televisionado não é capaz de *ensinar o que as meninas aprendem (Filha do dono do bar)* porque está voltada para produzir e reproduzir uma suposta identidade brasileira masculina que perpassa a totalidade humana dos pertencentes à categoria homem.

Esta área esportiva televisionada do futebol brasileiro é também construída como exclusivamente reservada aos meninos na medida em que é possível, ao assistir tais jogos televisionados, notar que há uma inegável presença de uma multidão do que poderia ser considerado como uma identidade masculina: há ‘os’ jogadores; ‘os’ torcedores; ‘os’ narradores – e de acordo com a análise dos relatos discentes há ‘os’ telespectadores, ‘os’ alunos da Educação Física que assistem a jogos televisionados²³. Neste sentido, os traços de masculinidade do futebol televisionado, ao produzir e reproduzir uma identidade supostamente masculina, são reforçados em um futebol de características exclusivamente estratificadoras e excludentes que adentram a aula de Educação Física, e expressam e mantêm esta mesma identidade.

Deste modo, a suposta inferioridade da situação feminina no jogo escolar considerado como área reservada masculina *confronta-se* com o Projeto Pedagógico na medida em que este *prevê, como objetivo geral das turmas de 7ª e 8ª séries, a interação entre meninas e meninos no jogo e o posicionamento contra as desigualdades entre os alunos*. Tal *confronto* é possível porque tal situação das meninas no jogo promove uma não-interação delas com os meninos nas vivências e compreensões de algo do jogo escolar. O fato de as meninas serem consideradas inferiores biológica e congenitamente no saber jogar futebol faz com que os meninos, principalmente, se posicionem em um ponto de apoio físico que se apresenta de modo

²³ Esta condição televisiva do futebol começa a se alterar desde há alguns anos com a veiculação de jogos femininos em campeonatos de abrangência internacional, como relataram os próprios alunos ao mencionarem o fato de assistirem jogos de futebol feminino da equipe brasileira nas Olimpíadas de Pequim no ano de 2008. No entanto, o futebol parece ser um esporte eminentemente masculino considerando sua inserção histórica e suas práticas de ensino e aprendizagem no Brasil, como aponta o estudo de Scaglia (1999).

diferente, pois, para os meninos o saber jogar das meninas constitui-se, com raras exceções (*tem algumas meninas que sabem jogar na escola*, como afirmam *Filho do flamenguista* e *Ronaldo 10*), em um saber jogar que reflete uma condição biológica congênita: que não é igual a dos meninos no sentido de ser inferior em relação ao lado masculino psíquico e social supostamente atribuído ao jogo de futebol de um modo geral no contexto brasileiro.

A suposta inferioridade da situação feminina no jogo escolar considerado como área reservada masculina também *se confronta* com o Plano de Ensino da aula de Educação Física na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, a sociabilidade*. Este *confronto* é possível porque meninos e meninas não estabelecem relações de sociabilidade no jogo de futebol escolar. Como os *meninos cavalam as meninas* no jogo misto (*A Santista*); *como os alunos não podiam usar o campão, nem qualquer coisa do [Centro Comunitário] para jogar, os meninos invadiam a quadra no jogo de meninas (Filha do dono do bar)* na aula. Deste modo, tal separação seria melhor não apenas para os jogos da aula, mas para supostos treinamentos visando o campeonato dos JEM 2008 (*Chute forte*). É interessante notar que o Comodato contribui diretamente para o *cavalar* dos meninos sobre as meninas e sua conseqüente separação e não-interação que caracterize na aula uma vivência e compreensão entre meninas e meninos no jogo escolar, pois restritos ao usufruto da quadra do Centro Comunitário para jogar futebol na aula de Educação Física, os meninos invadem o jogo das meninas e lançam mão do mecanismo social para expulsar as meninas do jogo. Por isso, embora as turmas de 7ª séries realizem suas aulas de Educação Física no mesmo horário semanal, as meninas destas turmas jogam freqüentemente com suas colegas pertencentes às próprias turmas; enquanto que os meninos destas turmas de 7ª séries jogam freqüentemente com os colegas destas mesmas turmas. Em relação às turmas de 8ª séries, as meninas jogam com apenas meninas das próprias 8ª séries, uma vez que os meninos fazem aula em dia e horário diferente da semana²⁴.

A suposta inferioridade da situação feminina no jogo escolar considerado como área reservada masculina também *se confronta* com o Plano de Ensino da aula de Educação

²⁴ Há outra interpretação sobre a segregação meninas-meninos na aula das turmas de 8ª séries, ela pertence ao *Dono do bar*, que justificou sua posição em uma entrevista: *não é preconceito, mas ela [a Professora de Educação Física] fez bem em separar as meninas [dos meninos], é que tem uns moleques que moram aí nesta favela ao lado que são muito nervosos, se a gente não fizer alguma coisa para segurá-los, eles acabam fazendo alguma besteira com as meninas, depois não assumem nada*. Nota-se que nesta fala está contida uma idéia que contribui diretamente para a segregação de meninas e meninos no jogo de futebol escolar e a, conseqüente, não-partilha de saberes acerca do futebol entre meninas e meninos na aula – embora revele, de forma *preconceituosa*, que *os meninos são* considerados como *nervosos*, ou pessoas ‘sem escrúpulos sociais para com as meninas’, porque são *moradores de uma favela, a serem controlados antes que façam algo com elas e não assumam*.

Física na medida em que este *prevê, como objetivo geral para as turmas de 7ª e 8ª séries, a formação física básica*. Este *confronto* é possível porque tal condição de inferioridade atribuída às meninas é considerada como biológica de causas essencialmente congênitas, mas possui uma fundamentação social, que faz com que meninas assumam papéis sociais dentro do jogo de futebol escolar, como submissão e passividade, por exemplo: *não conseguimos jogar com os meninos quando eles estão na aula, ficamos parecendo estátuas (São Paulina)*.

Isto é, há uma pretensão estratificadora acerca da totalidade das meninas no sentido de colocá-las em uma situação inferior e congênita no jogo escolar, na qual os fatores da totalidade humana (sociológicos, psicológicos e biológicos) são convertidos pelo Plano de Ensino em ‘níveis’ científicos separados, completos e autônomos em si próprios, de uma forma estanque. Esta consideração torna difícil a união destes aspectos novamente (GEERTZ, 1973): primeiro porque tal estratificação permite o estabelecimento de hierarquias entre tais fatores (meninas podem ser consideradas como biologicamente procriadoras, educadoras [e] domésticas, e esta é considerada uma condição inferior em relação ao jogo de futebol); depois porque desconsidera as inúmeras possibilidades pelas quais estes fatores interagem e são simultâneos nas meninas (nas vivências e compreensões de algo do futebol fora da escola); além de desconsiderar o potencial humano (para vivenciar e compreender algo do futebol na escola e fora dela), potencial esse que todos os seres humanos possuem. Assim, os saberes sobre futebol que adentram a escola em relação às meninas são considerados como constituintes de uma concepção estratificadora, biológica e congênita que justifica a segregação do jogo em jogo de menina e jogo de menino, além de justificar o futebol escolar como área reservadamente masculina, enquanto a aula propõe um trabalho físico que reforça todos estes *confrontos*.

Atualização

Há pontos evidentes de *encontro* e *confronto* que sugerem *atualização* no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino da aula de Educação Física. No Projeto Pedagógico, a análise evidenciou que há uma suposta inferioridade remetida para as meninas no jogo escolar. Tal suposta condição feminina tem raízes extraescolares, uma vez que às meninas e às mulheres são atribuídos papéis sociais apreendidos muitas vezes como inferiores em relação aos homens e em relação, principalmente, ao jogo de futebol, mais especificamente em seu traço

exclusivamente masculino (saber fazer com *rapidez, velocidade e força*; veiculado por meios de comunicação como a televisão, por exemplo). Esta suposta inferioridade adentra a escola, é mantida pelo trabalho proposto e justifica a não-interação das meninas com os meninos no jogo escolar das turmas de 7ª e 8ª séries, por isso sugere atualização no Projeto Pedagógico.

No Plano de Ensino da aula de Educação Física, a análise evidenciou que há uma consideração acerca da totalidade das meninas que privilegia explicitamente características estritamente biológicas e consideradas como congênicas. Tal consideração propõe atualização em tal Plano na medida em que ela revela as raízes sociais que garantem a estratificação de tal totalidade feminina: *as meninas não nasceram para jogar futebol* na escola e fora dela porque suas vivências e compreensões familiares e comunitárias acerca de algo do futebol perpassam outra sociabilidade em relação àquelas dos meninos. Deste modo, as interações, as ações e as aprendizagens das meninas são outras no jogo de futebol escolar, porque as aprendizagens que as meninas trazem para serem compartilhadas na escola são frutos de uma sociabilidade extraescolar que supera a *formação física básica* e o próprio jogo de futebol. A atualização sugerida ao Plano de Ensino é possível porque os mesmos significados que constroem e reproduzem uma identidade masculina no jogo extraescolar estão presentes na aula de Educação Física, e mobilizam fatores sociológicos, psicológicos e biológicos das meninas no jogo escolar de forma distinta, tanto é assim que há meninas que não jogam futebol na aula, desejando: *tomara que eu não tenha que jogar (Ane)!*

Nota-se que há uma tensão entre meninas e meninos no jogo de futebol escolar que é fruto de uma justificativa congênita fundamentada socialmente que adentra a escola e atribui características ao jogo de meninas e ao jogo de meninos, além de atribuir às meninas uma máxima: *meninas não nasceram para jogar futebol (Filho do flamenguista)*; enquanto *os meninos, que portam a bandeira do futebol escolar (Cena 9)*, fazem de sua ação símbolo no qual a suposta identidade masculina deve ser assegurada em um universo específico e a qualquer custo, tanto no jogo da escola e quanto no de fora dela.

7 DOS FINS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO JOGO DE FUTEBOL ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

“O objetivo dos moradores com a construção da escola era possibilitar que as nossas crianças pudessem ter uma escola para aprender a ser alguém [...] se as crianças não estiverem na escola, elas vão ficar na rua, fazendo sabe-se lá o que, essas coisas que aprendem por aí”

Benê

“O objetivo da etapa de 5ª a 8ª séries da educação básica oferecida pela Unidade Escolar é formar cidadãos”

Projeto Pedagógico

“Que eles consigam transferir o que eles vêem aqui para a vida deles. [...] E que eles possam fazer da Educação Física uma profissão para eles. Então, eu acho que o meu projeto para eles é de vida, é levar isso aqui para a vida”

Professora de Educação Física

É possível notar nestas explicações (de *Benê*, do Projeto Pedagógico e da Professora de Educação Física) que a escola e a aula de Educação Física sustentam uma organização institucional no estabelecimento de fins que podem ser considerados explícitos: o primeiro, representado pela comunidade, *objetivou a construção da escola para que os alunos pudessem ser alguém e não ficar na rua aprendendo sabe-se lá o que*; o segundo *objetiva a formação de cidadãos*; o terceiro *objetiva* instrumentalizar características escolares para que os *alunos* efetivamente construam uma possibilidade *de vida extraescolar*. Conforme demonstrou a análise realizada ao longo deste estudo, a organização institucional escolar trabalha para atingir fins como estes em meio a *encontros*, *confrontos* e *atualizações* sugeridos por saberes extraescolares do jogo de futebol que adentram a aula de Educação Física.

Esta dinâmica de *encontro*, *confronto* e *atualização* revela dois fatos. O primeiro deles é mais evidente, pois se tal dinâmica é possível no contexto do jogo escolar, tal possibilidade somente existe devido aos alunos. Ou seja, os saberes extraescolares adentram a aula de Educação Física e promovem tal dinâmica porque apresentam, por meio da ação dos alunos, universos extraescolares no jogo escolar. Tal condição permite que os alunos sejam também responsáveis por desempenharem um papel que muitas vezes sugere *atualização* nos planejamentos escolares, e esta condição esteve presente em todas as dinâmicas de *encontro*,

confronto e atualização acerca das regras, saber jogar e do jogo de meninas e meninos no presente estudo.

Esta condição possibilita definir os alunos também como mediadores de saberes escolares e extraescolares, pois também lidam com um conjunto de saberes originários de sua formação escolar ao longo do Ensino Fundamental e com um conjunto de saberes provindos de contextos específicos extraescolares. Também são atores sociais encenando uma trama em um contexto, com outros atores, suas ações e representações em um cenário e sob certa orientação. Alunos possuem uma história de vida que permite a eles construir aprendizados em ações realizadas na escola e fora dela, e permite realizar modos de ações altamente particulares na aula que se planeja acerca do jogo de futebol. Lidam de modos específicos com professores, com os modos docentes de lecionar. Constituem suas inúmeras interações com professores da escola e elaboram compreensões sobre as próprias expectativas, as escolares e extraescolares.

Deste modo, o segundo fato é revelado: esta mediação de saberes discentes explicita as diferenças elaboradas entre saberes escolares e extraescolares do jogo de futebol discente. Quando alunos explicam que jogam no condomínio, nas praças, em clubes e na rua, *sem regras*, o que sustenta tal afirmação é menos a inexistência de regras no jogo do que a existência das regras escolares nos jogos extraescolares. Isto é, o jogo da rua acontece *sem* as regras propostas pela aula de Educação Física, uma vez que fora da escola *não há* juiz, representada pela figura docente, controlando o *cavalar*, nem marcação de penalidades, cobranças de linhas de fundo e lateral como na escola – com exceção de jogos em escolinhas e campeonatos, que se assemelham e/ou superam a organização de regras proposta pela escola. Esta condição imprime marcas no pensar discente em tais jogos considerados *sem* regras, pois o pensar discente é visto pelos alunos como *simples* no jogo de fora da escola: chuta-se a bola para o gol do modo como se quer e se sabe; e combina-se quando a bola remete para cobranças laterais e de penalidades. Ou seja, a organização das regras do jogo extraescolar perpassa relações de amizade no desenrolar do jogo, embora seu início e encerramento sejam distintos se comparados ao jogo escolar.

Tais relações de amizade, somadas às de parentesco, contribuem no jogo extraescolar para que alunos gostem-aprendam-saibam-queiram-façam algo no futebol que contém muitas vezes meninas e meninos em interação. Estas relações permitem aos alunos o estabelecimento daquilo que denominam de saber jogar: dribles, toques e passes de bola, domínio, controle, dentre outros. Isto é, saber jogar para os alunos é saber agir no jogo de futebol,

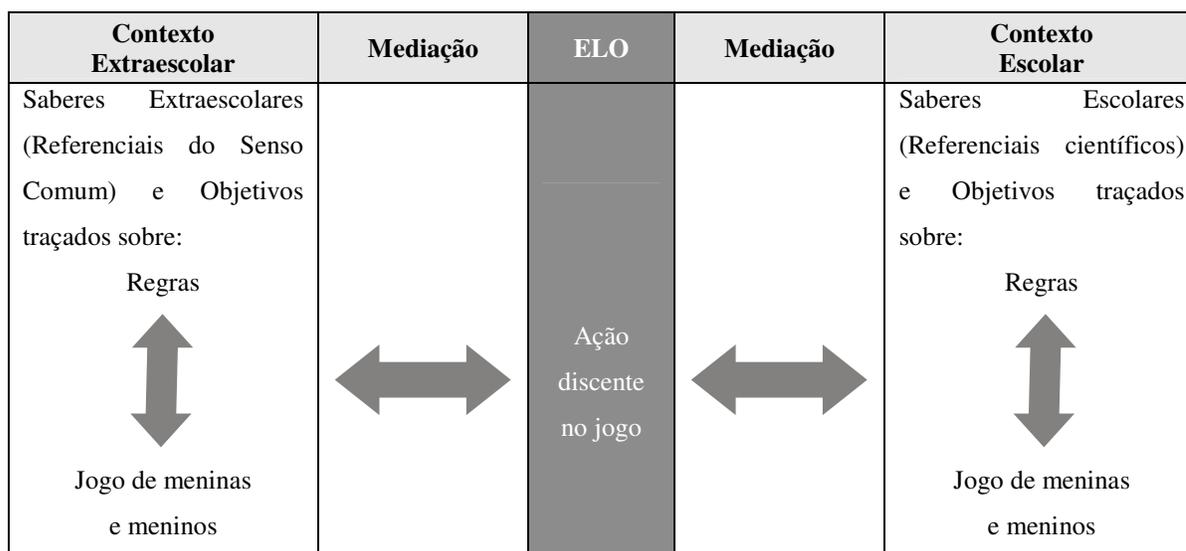
porém fora da escola este agir carrega em si facilidades no aprender, uma vez que se faz principalmente porque se gosta, ao passo que na escola se faz porque freqüentemente se tem que fazer.

Na medida em que o saber jogar fora da escola está marcado pela presença e participação de meninas, os meninos precisam saber jogar com elas, e esta é uma condição diferente do jogo escolar porque elas possuem acesso e permanência neste jogo até certo ponto, que está delimitado pela separação parcial dos meninos nas turmas de 7ª séries (meninos jogam com meninos e meninas jogam com meninas), separação total nas turmas de 8ª séries (meninas realizam aulas de Educação Física em dia e horários semanais diferentes), e separação entre meninas e meninos por caracterizações apreendidas como inferiores e superiores, respectivamente no saber agir. Além disso, aulas mistas representam a possibilidade de evidenciar uma suposta desproporcionalidade entre meninas e meninos, e as análises deste estudo indicam que é necessário saber agir com meninas e com regras no jogo escolar em que meninos usufruem do *cavalari* como mecanismo de segregação, fazendo do contexto escolar uma demarcação do futebol como reservadamente masculino: quem joga na escola joga porque tem um lado considerado como masculino, independente desse alguém ser menina ou menino; mas as meninas que jogam fora da escola, o fazem porque gostam e se dispõem a enfrentar uma situação social que as coloca em uma suposta inferioridade feminina perante tal universo mais amplo do futebol considerado como masculino que adentra a aula de Educação Física impondo uma máxima: *menina não nasceu para jogar futebol!*

É interessante notar como estas diferenças acerca das ações e explicações discentes escolares demonstram uma dissociação entre o jogo escolar e o jogo extraescolar nestas categorias específicas analisadas: regras, saber jogar, e jogo de meninas e meninos. Tal dissociação é construída em cada *confronto* que se efetiva na aula e é evidenciada em cada *atualização* que é proposta às ações objetivadas no papel institucional representado pela Professora de Educação Física no jogo escolar. A dissociação entre estas categorias também demonstra a característica própria de saberes escolares e extraescolares: ao passo que a escola garante a construção de seus saberes acerca do futebol em uma fundamentação científica e normativa por meio de livros e leis governamentais e acordos comunitários, a construção de saberes extraescolares acerca do futebol pauta-se em naturalidades e acessibilidades do senso comum atribuídas a tais categorias. Por exemplo, representa uma condição de naturalidade e

acessibilidade de senso comum a afirmação de que *meninas não nasceram para jogar futebol*, meninos sim; ou *menina não saber jogar*, menino sim; ou que meninos possam e joguem futebol na escola e fora dela e que meninas não possam jogar fora da escola, e devam permanecer como *estátuas* em quadra de aula e reservadas a serviços domésticos considerados socialmente como femininos quando estão fora da escola; ou que o jogo da escola contenha regras e o extraescolar não contenha.

Neste sentido, todos os *encontros*, *confrontos* e *atualizações* propostos aos saberes científicos do jogo escolar da aula de Educação Física são mobilizados por saberes coloquiais sobre este jogo, pertencentes às ruas, famílias, comunidades, dentre outros contextos que adentram a escola por meio dos alunos e suas ações. Assim, ao passo em que a ação discente no jogo escolar e extraescolar carrega em si objetivos e características de saberes do senso comum e de saberes científicos, ela se constitui como sendo o elo de mediação de saberes escolares e extraescolares do jogo de futebol. Algo como:



Quadro 5 – Elo de mediação de saberes escolares e extraescolares do jogo de futebol

Nota-se que os *encontros*, *confrontos* e *atualizações* de saberes escolares e extraescolares são possíveis devido à ação discente no jogo, pois o que adentra a escola e o que *os alunos levam para fora dela* perpassam tal ação, que estabelece ainda a mediação entre as regras e o jogo de meninas e meninos na escola e fora dela. Além disso, a via desta mediação de saberes pela ação discente não se constitui como sendo de mão única, mas dupla, ou seja, a

possibilidade de adentrar o contexto escolar é a mesma de adentrar contextos extraescolares em fluxo contínuo de *encontros*, *confrontos* e *atualizações* – embora o presente estudo tenha focado sua análise na possibilidade que adentra a escola, em que saberes escolares e extraescolares podem ser trabalhados em um quadro repleto de referências científicas para a constatação, a compreensão e a explicação discente sobre a realidade social mais ampla e complexa que a escolar. Neste sentido, tal elo de mediação de saberes é possível na medida em que a ação discente carrega em si saberes sobre regras e sobre como jogar com meninas e meninos, bem como carrega em si intenções dos alunos nestes contextos: saberes e intenções que a ação objetivada escolar tem que lidar cotidianamente.

No entanto, se há objetivos comunitários (*aprender na escola para ser alguém e não aprender na rua sabe-se lá o que*, como menciona Benê), objetivos escolares (*formar cidadãos*, referentes ao Projeto Pedagógico) e objetivos da aula de Educação Física (*levar o que aprendem para a vida*, expresso pela Professora de Educação Física) inseridos neste elo de mediação de saberes, como estes objetivos se concatenam com os objetivos discentes no jogo de futebol escolar? Uma questão como esta conduz a uma outra: o que objetivam os alunos das turmas de 7^a e 8^a séries em relação ao futebol, uma vez que estão submetidos a estes três fins que são sintetizados no *ser alguém-cidadão na vida*? Ao serem incitados sobre um futuro e uma possível relação deste com o futebol, alguns alunos destas turmas explicaram:

Eu quero estudar, quero fazer faculdade para ser didjei (Dançarino, 7^a A)²⁵.

Ah, eu queria ser, eu queria né? é... ser jogador de futebol, jogar profissionalmente, mas não dá, tem muita coisa, não conheço alguém (Jogador de futebol, 7^a B).

Estou pensando. Eu quero ser jogador de futebol, mas não sei se vai dar certo. Eu já joguei três anos no [ele cita o nome de um clube profissional de futebol da cidade], mas saí, quero voltar, mas não sei se conheço alguém lá (Ronaldo 10, 7^a A).

Eu queria ser policial federal... também estive pensando em fazer Educação Física... é que para ser policial federal precisa ter faculdade (Filho do flamenguista, 7^a B).

Eu já conversei com o meu pai que eu queria entrar em uma escolinha de futebol para ver se eu conseguia alguma coisa, conseguia algum futuro. Estou

²⁵ O garoto refere-se à pronúncia da sigla de língua inglesa DJ, que é abreviação do termo *Disc Jockey*, que significa animador radiofônico que apresenta programa musical, pessoa que escolhe e toca discos para danças em um baile, boate ou discotecas; discotecário (HOUAISS, 2001).

tentando encontrar alguma escolinha, mas ainda não achei nenhuma (Filho do Ronaldinho, 7ª B).

Eu gostaria de ser jogadora de futebol, mas sei lá (A Santista, 7ª A).

Eu não sei direito ainda o que eu vou ser no futuro... ainda tem tempo para pensar (Ane, 7ª B).

Eu quero trabalhar com administração [de empresas], por enquanto é isso o que eu quero fazer (Garota das embaixadinhas, 8ª B).

Eu gostaria de fazer psicologia, eu gosto de louco... (São Paulina, 8ª B).

Eu gostaria de jogar profissionalmente. Eu queria fazer escolinha... mas não vai ter como... é muito corrido. Eu já pedi para a minha mãe, ela até pensou em colocar só que depois teve a oportunidade para eu fazer esse curso [de Administração de Empresas], aí eu peguei e fui fazer o curso. A minha mãe acha que o curso seria melhor [em relação ao futuro] (Chute forte, 8ª A).

Ah, ainda não sei não... eu acho que futebol para mim é diversão (Filha do dono do bar, 8ª A).

Ainda não pensei em nada, nem cheguei a pôr isso na minha cabeça (Táta, 8ª A).

Nestas explicações discentes há três tipos de objetivos discentes: aqueles que sabem o *alguém* que *querem ser futuramente* (*Dançarino, Jogador de futebol, Ronaldo 10, Filho do flamenguista, Filho do Ronaldinho, A Santista, Garota das embaixadinhas, São Paulina e Chute forte*); dentre estes, há aqueles que querem atuar com o futebol profissional (*Jogador de futebol, Ronaldo 10, Filho do Ronaldinho, A Santista e Chute forte*); e há aqueles que ainda não sabem o *alguém* que *querem ser futuramente* (*Ane, Filha do dono do bar e Táta*). Tais objetivos futuros discentes estão vinculados a uma atuação que se realiza em uma área profissional específica: *didjei; psicologia; administração; polícia federal/Educação Física; e o futebol*. É interessante notar dois fatos: apenas *Filho do flamenguista* mencionou a Educação Física como objetivo futuro; o futebol constitui-se como um objetivo profissional para a maioria dentre os alunos destas turmas de 7ª e 8ª séries que participaram do estudo e teceram explicações sobre um futuro.

Por um lado, quando *Filho do flamenguista* menciona a área de Educação Física como futuro profissional e/ou acadêmico, tal objetivo se assemelha com aquilo que a Professora de Educação Física denominou de *que ele possa fazer disso uma profissão*. Tal semelhança evidencia que há a possibilidade escolar de fazer com que os alunos *levem algo da*

escola para a vida, neste caso, para a vida profissional. Por outro lado, nos objetivos discentes acerca do futebol que adentram a escola há construções próprias dos alunos, pois o que alguns deles próprios querem fazer futuramente é *jogar futebol profissional (Jogador de futebol, Ronaldo 10, Filho do Ronaldinho, A Santista e Chute forte)*; há também construções familiares que atuam nos objetivos discentes acerca do futebol, uma vez que são pais e/ou mães que decidem os caminhos que conduzirão os alunos ao que *querem fazer futuramente* e que *é melhor que o futebol (Chute forte)*; além da existência de construções comunitárias e extraescolares que atuam nos objetivos discentes refletidos acerca do futebol, sendo que para atingir tal futuro profissional *é preciso conhecer alguém* neste universo de trabalho esportivo (*Jogador de futebol, Ronaldo 10*), e esse *alguém* pode ser encontrado em *escolinhas (Filho do Ronaldinho e Chute forte)*.

Há dissociações entre estes objetivos discentes acerca do futebol e os objetivos comunitários (*Benê*) e escolares (Projeto Pedagógico e Professora de Educação Física), ao passo que ser jogador profissional de futebol representa para os alunos algo que perpassa um caminho muitas vezes distinto do acadêmico-escolar (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), pois os alunos explicam que *é preciso conhecer alguém* desta carreira profissional específica e/ou *é preciso adentrar o contexto de escolinhas*. Assim, uma vez que os esforços comunitários estão voltados para que os alunos possam *aprender algo na escola para ser alguém*, em relação ao futebol, *sabe-se lá o que os alunos aprendem fora da escola*, eles aprendem algo do futebol, e este algo é originário do futebol profissional que possui raízes sociais extraescolares: a ação discente estudada revela que os alunos aprendem esse algo na rua, jogando com amigos; em casa, assistindo televisão; em escolinhas com Professores/Treinadores. O contexto extraescolar pode ser capaz de formalizar a apresentação de *alguém* do universo profissional que conduza os alunos *a serem alguém* no futebol.

Adentrando este contexto mais amplo que o escolar, é possível encontrar uma relação deste *ser alguém* no futebol com uma denominação que apresenta certa generalização para o Brasil: este é considerado como sendo o país do futebol (GIGLIO, 2007). Deste modo, grupos sociais de todas as regiões do Brasil são mobilizados com a “capacidade que o futebol tem de paralisar o país em dias de jogos de Copas do Mundo; [além d]o fato de uma grande quantidade de veículos de imprensa cobrir semanalmente jogos de futebol por todo o país” (DAOLIO, 2003, p.170). Tal veiculação ainda proporcionalmente alimenta um sonho de

que ser jogador de futebol representa obter rendimentos seguros e bens materiais dos quais a maioria da população brasileira é privada, além de atuar no exterior e na seleção brasileira. No entanto, as *escolinhas* tornam-se apenas uma porta de entrada dentre as possíveis, pois “os meninos que ingressam nos clubes de futebol [brasileiros atualmente] o fazem por duas maneiras: pelas peneiras ou pela indicação de alguém, seja o diretor, pai, empresário, olheiro do time” (GIGLIO, 2007, p.108). Assim, é preciso conhecer *alguém* do profissionalismo e/ou ter recursos financeiros para investir no início desta carreira – esta condição financeira foi mencionada apenas pelo *Filho do Ronaldinho*, quando o garoto explicou que não pode realizar o início de seu sonho (*ser jogador de futebol*) porque o pai tem um rendimento mensal que gira em torno de 2 a 3 salários mínimos, fato que impossibilita um gasto extra com o pagamento de uma escolinha no orçamento familiar. Mas é preciso salientar também que, além da possibilidade de “não ser função das escolinhas transformar alunos em atletas profissionais, [assim] como não é função da escola fundamental especializar alunos em profissões” (SCAGLIA, 1999, p.4), o contexto extraescolar proporciona aos alunos aprendizagens acerca do futebol e relações que podem viabilizar a concretização de tais sonhos e/ou objetivos profissionais futuros.

Nota-se como tal generalização (o Brasil é o país do futebol) está fundamentada em um emaranhado complexo que sustenta sonhos e objetivos, relações pessoais e possibilidades profissionais. Assim, embora não seja função do Ensino Fundamental especializar alunos em profissões, o *ser alguém* no futebol extraescolar apresenta um potencial de ‘sedução’ que se apresenta de um modo descompassado do contexto escolar cujos fins almejam a *formação de alguém-cidadão na vida* pelo futebol. Neste ponto, é possível refletir acerca de outra dissociação contida na noção problemática do cidadão no Brasil: ao passo que a escola objetiva tal *formação*, contextos extraescolares promovem a noção de que há cidadãos-ninguém na sociedade e cidadãos-alguém em uma nação do futebol.

Afinal, no Brasil, “o que é um cidadão?” (PEIRANO, 2006, p.122). Esta noção está muitas vezes vinculada a uma imagem de ser humano que pode ser representada na figura do ‘ser ninguém’, ‘ser desconhecido’, por exemplo: “Ei, providencie um café aqui para o cidadão” (IDEM, 2006, p.132). DaMatta (1997) também compartilha esta idéia de que à noção de cidadão no Brasil freqüentemente é atribuída uma conotação de inferioridade, do ‘ser ninguém,

desconhecido’, por exemplo: “o cidadão não tem os documentos em ordem” (p.80). O que se apresenta, então, é uma noção de cidadão-ninguém²⁶.

Embora tal noção de cidadão-ninguém exista em um plano que poderia expressar uma condição em que todas as pessoas brasileiras se constituíssem como potencialmente iguais perante direitos, leis e sociedade, o que ocorre é que instituições sociais cedem lugar ao privilégio de relações pessoais, assim, por exemplo, uma pessoa tem o direito de guardar, em uma fila de um cinema, o lugar para outra pessoa (ausente na fila) com a qual estabelece relações de amizade. Isto acontece porque o Brasil é dotado de múltiplas esferas de ação e significação (como a casa e a rua), e possui capacidade para construir uma posição intermediária que assume a perspectiva da relação (pessoal de amizade e institucional, sobrepostas) e que se traduz em uma linguagem de negociação no processo de construção de cidadãos. Disso decorre que há uma nação brasileira, que opera fundada em cidadãos[-ninguém]; e uma sociedade brasileira que funciona fundada em mediações institucionais. Tal condição de cidadania é denominada por DaMatta (1997) como sendo uma “forma de cidadania às avessas [...]”: (a) reconhecida e definida por uma lei outorgada pelo Estado; e (b) estaria ligada a um ‘sistema de estratificação ocupacional’ e ‘não a um código de valores políticos” (p.75).

É interessante notar que, na relação desta noção de cidadão-ninguém às avessas com o futebol brasileiro, tal noção se inverte: pois, em se tratando do futebol no Brasil, é possível atingir um *status* de ser *alguém-cidadão na vida*. Se o Brasil é considerado como o país do futebol, jogo que é capaz de mobilizar praticamente todo o povo brasileiro em Copas do Mundo e construir contextos repletos de um emaranhado complexo que influencia sonhos e objetivos sociais, o que se constitui no universo do futebol extraescolar é uma nação fundada em cidadãos que são brasileiros e/ou bem sucedidos. Tal nação pode ser evidenciada pelo fato de que em jogos de Copa do Mundo, por exemplo, muitas pessoas demonstram o sentimento de serem brasileiras, e/ou envolvidas com o futebol, por exemplo, os alunos de 7^a e 8^a séries que participaram do estudo e que almejam ser jogadores profissionais, ou ser *alguém-cidadão na vida* do futebol, cujo

²⁶ Esta característica de ‘ser ninguém’ possui raízes históricas no Brasil, pois o processo de formação do povo brasileiro envolveu condições que favoreceram uma desapropriação de si mesmo para ser outro, como menciona Ribeiro (2008): índios, europeus e africanos integraram-se etnicamente em um projeto colonial de longa duração que ‘desindienizou’ os índios, ‘deseuropeizou’ os europeus e ‘desafricanizou’ os africanos, fazendo com que os filhos frutos desta integração étnica não fossem índios, nem europeus e muito menos africanos, para serem brasileiros, um povo “construído por si mesmo, já plenamente ciente de que era uma gente nova e única [...]” (p.126).

sonho ou objetivo é atingir rendimentos seguros e bens materiais dos quais a maioria da população brasileira é privada.

Esta configuração extraescolar do futebol adentra a aula de Educação Física, fazendo com que haja representantes de uma nação brasileira supostamente fundamentada em pessoas que são autodenominadas e reconhecidas como *ser alguém-cidadão* porque sabem agir no futebol, assim como há demais pessoas que representam uma sociedade que deve seguir as mediações institucionais escolares em relação a este jogo. Deste modo, há o *Filho do Ronaldinho*, *Filho do flamenguista*, *Jogador de futebol*, *Ronaldo 10* e *A Santista*, que representam, por exemplo, tal nação, uma vez que constroem saberes presentes e futuros relacionados com o futebol: são ou podem *ser alguém-cidadão na vida* no futebol, pois sabem girar por sobre a bola como profissionais, contribuem para fazer do futebol escolar área reservada masculina, portanto, são portadores de direitos e privilégios adquiridos para jogar (são escolhidos na formação das equipes, são requisitados em equipes e no jogo, por exemplo). Bem como há *Ane*, *Filha do dono do bar*, *Chute forte*, *Táta* e *São Paulina*, que podem representar, por exemplo, a existência de uma sociedade brasileira mais ampla na qual estão inseridos objetivos outros, extra-futebol: são ou podem ser cidadãos-ninguém *na vida* de acordo com tal lógica do futebol, pois fora da escola realizam outras ações além do futebol como *ajudar a arrumar a casa*, *realizar cursos técnicos*, *não assistir/jogar futebol*, *ficar largada*; não são portadores de direitos e privilégios no jogar (são excluídos ou se excluem do jogo, têm a quadra em que jogam invadida, são vítimas do *cavalari*, por exemplo).

Assim, a condição de *formar cidadão* pelo futebol escolar perpassa múltiplas esferas de ação e significação que conduzem a negociações específicas nas aulas de Educação Física estudadas, e isso está evidenciado na dissociação de objetivos comunitários e escolares com objetivos discentes desta escola em específico: enquanto alunos das turmas de 7ª e 8ª séries *querem ser alguém-cidadão fora e dentro do futebol futuramente*, e a comunidade e a escola almejam que eles *sejam alguém-cidadão na vida* mediante a educação escolar, as ações e significados extraescolares fornecem algo e proporcionam a *formação de cidadãos* brasileiros por um complexo emaranhado que sustenta sonhos e objetivos, relações pessoais e possibilidades profissionais em escolinhas, clubes, dentre outros contextos, para *ser alguém-cidadão* no futebol.

Na medida em que é possível uma negociação destas múltiplas esferas de ação e significação (casa, rua, escola, dentre outros contextos) do futebol em uma posição

intermediária na aula de Educação Física, tal posição pode ser compreendida como sendo a ação discente, o elo de mediação de saberes e objetivos discentes e escolares e extraescolares: isto é, estabelecer tal relação implica considerar que a *formação de cidadãos* pelo futebol escolar perpassa um trabalho docente com a ação discente, pois tal ação é o elo que permitirá aos alunos a condução de *algo da escola para a vida* extraescolar e futura.

Tal consideração pode não garantir que tal e tal aula atendam da mesma forma a todos os alunos no aprender e na *formação de cidadãos* pelo jogo de futebol, porém, se a escola e a comunidade *lutam* por uma educação que conduz os alunos a fins apreendidos como *alguém-cidadão na vida*, o futebol extraescolar *encontra*, *confronta* e *atualiza* tais fins escolares e imprime marcas profundas em uma ‘sedução’ que orienta a ação discente dentro e fora da escola. Por isso, é preciso que professores se surpreendam com as ações discentes acerca do futebol na aula de Educação Física, para significá-las de modo a estabelecer negociações com elas. Esta é uma condição que pode garantir à escola e aos docentes o acesso à existência de diferenças culturais (objetivos diversos, modos de saber agir com regras e com meninas e meninos em jogos escolares e extraescolares), que poderiam não ser consideradas, justificadas e legitimadas como exclusão, não-interação, desigualdade, discriminação e violência no jogo de futebol da aula de Educação Física Escolar... e de fora dela.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.31-39, jan./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**. São Paulo: FTD, 1990.

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ DE OLIVEIRA, Rogério. O futebol nas aulas de educação física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades. **Motriz**, v. 12, n. 3, p.301-306, set./dez., 2006.

DAMATTA, Roberto. O ofício de Etnógrafo, ou como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, Edson de Oliveira. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **A cultura da/na educação física**. 2002. 112f. Tese (Livre Docência em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. **Cultura**: educação física e futebol. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1985.

FARIA, Eliene Lopes. O futebol dentro e fora da escola: um estudo sobre as práticas de aprendizagem. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 25ª, 2006, Goiânia. **Saberes e práticas antropológicas**: desafios para o século XXI. Goiânia: UCG e UFG, 2006. p.1-20.

FERNANDES, Simone Cecília. **Os sentidos de gênero em aulas de educação física**. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

_____. **Local knowledge**. New York: Basic Books, 1983.

GEPEFIC. A aula de Educação Física como Fato Social Total. In: Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, VII, 2007, Badajoz. **Livro de Comunicaciones y Talleres**. Espanha: FEADEF y AMEFEX, 2007. p.542-548.

GIGLIO, Sergio Settani. **Futebol**: mitos, ídolos e heróis. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: _____. (Org.). **Antropologia e educação**: interfaces de ensino e pesquisa – Caderno CEDES 43. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

HOUAISS, Instituto Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. O velho discurso que rege a história da educação. **Jornal da Unicamp**, Ano XX, n. 333, p.4-5, 2006.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

ORTNER, Sherry. Está a mulher para o homem assim como a natureza está para a cultura? In: ROSALDO, Michelle; LAMPHERE, Louis (Org.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida**: e outros ensaios de antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papyrus, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 4. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RICOEUR, Paul. The model of the text: meaningful action considered as a text. **Social Research**, v. 38, n. 3, p.529-562, 1971.

_____. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Portugal: RÉS-Editora, 1989.

_____. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de educação física**: implicações para a prática pedagógica. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCAGLIA, José Alcides. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.23-46, jan./abr. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOZO, Emerson Luís. **Os saberes nas aulas de educação física escolar: uma visão a partir da escola pública**. 2004. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A construção do gênero no espaço escolar. **Revista Movimento**, v. 12, n.01, p.59-80, jan./abr., 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na Pesquisa

‘O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização’	
<p>Essa Pesquisa de Mestrado está sendo realizada na Faculdade de Educação Física (FEF) – UNICAMP. O objetivo centra-se na relação que é estabelecida entre os saberes expressos pelos alunos, durante o jogo de futebol praticado nas aulas de Educação Física e fora da escola (rua, bairro e centro comunitário).</p> <p style="text-align: center;">Pesquisador responsável: Gilberto Leandro Busso (Mestrando FEF – UNICAMP).</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio (FEF – UNICAMP).</p>	
<p>Eu, _____, CPF _____, autorizo minha filha/ meu filho a participar dessa Pesquisa. Estou ciente de que a obtenção de informações para a pesquisa será feita através de duas formas com minha filha/meu filho. 1 – Observações do jogo de futebol que ela/ele pratica dentro e fora da escola: na aula de Educação Física, no intervalo da escola, bem como na rua, no bairro ou no centro comunitário. 2 – Entrevistas, a serem registradas em gravador digital, acerca do jogo de futebol que ela/ele pratica nesses contextos (escolar e extraescolar).</p> <p>É de meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica. As informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de dissertação, livro, artigo científico e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações escolares e extraescolares, e/ou outras informações que os identifique.</p> <p>Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para acompanhar as observações e as entrevistas; para recusar a participação de minha filha/meu filho; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa e para a pessoa participante.</p> <p>O responsável por esta Pesquisa pode ser encontrado pelos fones 32767715 ou 81646539, pelo e-mail: beto99n@yahoo.com.br, ou na Rua Dr. Hércio Lizzardi, Campinas, São Paulo.</p> <p style="text-align: center;">Campinas, de _____ de 200__.</p>	
<hr/> Observada (o)/ Entrevistada (o)	<hr/> Pesquisador Responsável
<hr/> Responsável pela(o) Observada(o)/ Entrevistada (o)	<hr/> Orientador