

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

Rogério Cruz de Oliveira

**Educação física, escola e
cultura: o enredo das diferenças**

Campinas
2006

Rogério Cruz de Oliveira

**Educação física, escola e
cultura: o enredo das diferenças**

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
2006

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

OI4e Oliveira, Rogério Cruz.
Educação física, escola e cultura : o enredo das diferenças /
Rogério Cruz Oliveira. - Campinas, SP: [s.n], 2006.

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

1. Educação física escolar. 2. Cultura. 3. Diversidade cultural. I.
Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação Física. III. Título.

Rogério Cruz de Oliveira

**Educação física, escola e cultura: o enredo das
diferenças**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Rogério Cruz de Oliveira e aprovada pela Comissão julgadora em: 31/01/2006.

Prof. Dr. Jocimar Daolio
Orientador

Prof. Dra. Neusa Maria Mendes de
Gusmão

Prof. Dra. Eliana Ayoub

Campinas
2006

Dedicatória

À minha mãe e meu pai, pessoas que amo e admiro.

Agradecimentos

“Viver é escolher”. E, sem dúvida, as escolhas feitas durante esta pós-graduação me proporcionaram um doce sabor. Sabor este que só pude provar porque estive rodeado de grandes pessoas, que, para além do apoio e incentivo, preencheram minha vida de uma forma muito especial. Minha convivência com estas pessoas possibilitou-me redimensionar valores e atitudes, acabando por “moldar” outra forma de ver o mundo e as pessoas. Nesses quase dois anos aprendi a me conhecer e melhor compreender o “outro”, ou melhor, os “outros”. Estes, ensinaram-me a ser uma pessoa melhor, e, neste momento, faço questão de agradecê-los.

Aos professores da FEF/UNICAMP que me selecionaram como bolsista, possibilitando dedicação exclusiva a este curso. E à CAPES, pelo auxílio financeiro.

À Diná, pelo lar e amizade que me disponibilizou. Obrigado pela grande mão.

Aos professores e colegas das disciplinas cursadas, pelo compartilhar de diversos saberes que tanto me cresceram. Em especial ao Cláudio Murat, por ter me aturado em todas elas, sempre muito solícito e companheiro. Aprendi muito com você!

Às professoras Neusa e Nana, não somente pela rica contribuição e diálogo construído neste estudo, mas também pela pronta disponibilidade e atenção. Estas páginas têm o dedo de vocês.

À Cinthia, pela amizade única compartilhada. Obrigado pela carinhosa acolhida e por aturar meus momentos de humorista, psicólogo e cozinheiro amador. Não esquecerei das nossas longas sessões de terapia e muitos risos. Com certeza, nossos vizinhos também não.

Ao Ney e Zé Carlos, pelas infundáveis caronas para Campinas e São Paulo, que me fizeram não só economizar uma grana, mas também a desenvolver uma grande amizade com vocês, além de aprendizado.

Ao Emerson e Simone, pessoas muito queridas. Apesar do pouco tempo, demonstraram grande amizade e companheirismo, bem como contribuíram com minhas reflexões.

Ao Jocimar, por ter compartilhado o que tem de melhor e permitido-me alçar vôos mais altos. Para além de orientador, é hoje um grande amigo. Jô, obrigado pelos rabiscos, palavras, piadas, senso de humor e, principalmente, pelo carinho e dedicação compartilhados neste período. Acho que nenhuma de suas frases prontas cabe aqui, pois, “isso é propriamente um elogio”.

Ao GEPEFIC como um todo, por me proporcionar o doce sabor do conhecimento e do companheirismo.

Aos amigos e amigas que fiz nesta universidade, especialmente, aqueles da equipe de voleibol e da turma 04D. Os momentos que vivenciamos foram preciosos.

Aos meus amigos e amigas anônimas, pela rica troca de experiência, força e esperança. Conhecer vocês foi algo de maravilhoso.

À Silvana, Letícia, Dona Irene, Sidney e família, Janeide e outros tantos, amigos que, mesmo longe, sempre torceram muito por mim, acreditando que tudo daria certo. Obrigado pela consideração de família que me dispensam.

Á Renata, por ter dividido comigo um sentimento muito especial, que, apesar da distância, teimou em habitar nossos corações. Durante esses quase dois anos aprendi com você um outro significado das palavras S-E-R-E-N-I-D-A-D-E, C-A-R-I-N-H-O e R-E-S-P-E-I-T-O. Rê, obrigado pela felicidade que me trouxe e por fazer me sentir uma pessoa querida e especial. Te gosto!

À minha querida irmã Nara, pelo incentivo ao crescimento, pela linha de crédito financeiro, mas, principalmente, pela possibilidade de refazermos e ressignificarmos nossos laços de família. Obrigado pelos ricos momentos vividos.

Aos meus irmãos Helton e Vinícius que, estando distantes, ficaram mais perto. Descobri nesse período que os amo mais do que eu imaginava. Tenho certeza que hoje somos mais família. Obrigado!

Ao meu cunhado e mais novo irmão Gustavo, por ter ouvido meus empolgantes discursos sobre educação física, escola e cultura, bem como pela grande amizade e possibilidade de conhecer uma outra família. Valeu!

Ao querido Ian, sobrinho, afilhado, filho... Ver você crescer é o meu maior presente. Algum dia você saberá que também me faz crescer. Você foi um ingrediente precioso

no doce sabor deste mestrado. Não sei se morarei 1000 dias com você, como assim quer, mas sempre estarei por perto.

À minha mãe e meu pai, pessoas únicas. Aprendi com vocês que o AMOR se expressa de diversas formas, basta que estejamos abertos para ele. Na ausência de vocês eu cresci, com as nossas diferenças eu aprendi um outro sentido da vida. E isso só foi possível porque me deram muito amor e condições de caminhar. Hoje, mais que nunca, sou muito de vocês.

Por fim, a DEUS, que, apesar de “fora de moda” no meio acadêmico, Se manifestou em todas as minhas atividades através de diferentes pessoas. Tenho certeza de que os nomes aqui citados significaram Sua presença. Obrigado Pai, por ter recheado minha vida com essas pessoas.

Encerrando, deixo uma reflexão: “caminhar sozinho é possível, mas com os ‘outros’, se vai mais longe”.

Obrigado por me acompanharem!!!

“Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”.

Paulo Freire (2002)

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos “atores sociais” que compõem o universo simbólico das aulas de educação física. Os personagens deste “enredo” constituem uma turma de 8ª série de uma escola da rede pública do município de Campinas, São Paulo. O trabalho está delineado como uma etnografia, no sentido de uma “descrição densa”, conforme Clifford Geertz (1989). Durante 1 (um) bimestre letivo estive imerso nesse cotidiano escolar, no intuito de ler as “entrelinhas” e filtrar o dito e o não dito no que se refere ao objetivo deste estudo. Tal incurso levou-me à possível compreensão de que as diferenças - entre os sexos, físicas, de comportamento, de habilidade, cor de pele e maneiras de se vestir - apresentadas pelos alunos nas aulas de educação física serviram de parâmetros definidores de desigualdade de oportunidades, preconceitos e sectarismos pautados por estereótipos. Nesse sentido, pude compreender que o entendimento das diferenças pelos “atores sociais” esteve permeado por um certo reducionismo, que tende a enxergar o “outro” somente por suas características mais visíveis, obscurecendo a complexidade da dinâmica cultural. Assim, subsidiado por uma perspectiva intercultural de educação e educação física, compreendi que as diferenças necessitam ser consideradas na ótica da alteridade que, pressupondo o “outro”, possibilitaria o encenar das diferenças com outro enredo. Este proporcionaria a todos o acesso à aula, não como mero direito, mas na direção de um diálogo profícuo com o “outro”; seria palco de aprendizado com o diferente; seria, enfim, um enredo que, ao invés de estabelecer sectarismos, proporcionaria um compartilhar democrático de saberes e experiências. Pois, se o “outro” constitui-se em não mais do que um possível “eu”, não faz sentido compreendê-lo como inferior.

Palavras-Chaves: educação física escolar, cultura, diversidade cultural.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Physical Education, school and culture: the plot of differences.** 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how the differences are seen and represented by the “social actors” that comprise the symbolic universe of the physical education classes. The characters in this “plot” are 8th grade students of a public school in the city of Campinas, São Paulo, Brazil. The work is designed as ethnography, in the sense of a “dense description” according to Clifford Geertz (1989). I was immersed in this school’s daily activities during one bimester, in order to “read between the lines” and filter what is said and what is not said regarding the purpose of this study. Such immersion led me to the possible understanding that the differences – between sexes, physical, behavioral, skill levels, skin color and dressing habits – showed by the students in physical education classes served as parameters defining differences in opportunities, prejudices and sectarianism regulated by stereotypes. In this sense, I was able to understand that differences are seen by the “social actors” in a way permeated by a certain reductionism, tending to see the “other” only through his or hers most visible characteristics, thus dimming the complexity of cultural dynamics. Then, supported by an intercultural perspective of education and physical education, I understood that the differences must be considered under the point of view of alterity that, presupposing the “other”, would make possible to stage the differences with another plot. This would give everyone access to the classes, not as a mere right but in the direction of a proficuous dialogue with the “other”, it would be the stage for learning with the different; in short, it would be a plot that, instead of establishing sectarianism, provided a democratic sharing of knowledges and experiences. Because, if the “other” is no more than a possible “me”, there is no sense in seeing him/her as an inferior person.

Keywords: physical education in school, culture, cultural diversity.

SUMÁRIO

1	Palavras iniciais ..., ou fragmentos de uma história de vida.....	12
1.1.	O caminho percorrido.....	21
2.	Iniciando a trama.....	24
2.1.	Os primeiros passos da pesquisa.....	27
3.	O enredo “encenado”.....	39
3.1.	A escola e seu funcionamento.....	39
3.2.	As aulas de educação física e seus personagens.....	44
3.3.	A “encenação” das diferenças.....	50
4.	O enredo “interpretado”.....	62
4.1.	Cultura e educação.....	63
4.2.	As diferenças no contexto da educação física.....	72
4.3.	Teorizando o cotidiano e “cotidianizando” a teoria: sobre diferenças, desigualdades, preconceitos e sectarismos.....	80
5.	(In)conclusão:.....	93
6.	Referências bibliográficas.....	97

1 - Palavras iniciais... ou, fragmentos de uma história de vida

A Educação Física (EF), ao longo de seu percurso histórico, esteve passível de inúmeras discussões sobre sua finalidade na escola. Esse debate, em alguns momentos mais consensual e em outros mais tenso e conflitante, começou a fazer parte de minhas reflexões quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás - Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO – UEG).

No decorrer do curso, fui entendendo que aquela EF que vivenciei durante toda minha escolarização básica, a qual eu tanto gostei, esteve pautada numa prática denominada “tradicional”, “tecnicista” e “a-crítica”, que necessitava ser superada a fim de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e emancipados. Realmente, fazia sentido criticar aquele “tipo” de EF que eu tinha vivenciado, pois nas aulas em raros momentos havia interação com todos os meus colegas de turma.

Cursei a primeira fase do ensino fundamental (1^a a 4^a série) numa escola (na época) diferenciada das outras. A mesma funcionava numa sede recreativa dos servidores da Universidade Federal de Goiás (UFG). A estrutura era dotada de ampla área verde, três piscinas (sendo uma semi-olímpica), salão de festas, cantina e ginásio, dentro do qual existiam quatro salas de aula (construídas do lado oposto ao da arquibancada). As aulas de EF aconteciam nesse imenso espaço, mas, predominantemente, na piscina, pois, nesta escola, a natação era o único conhecimento organizado e sistematizado nas aulas.

As três piscinas tinham tamanho e profundidade variados. Da pré-escola a segunda série, tive aulas nas piscinas menores, e na terceira e quarta séries, na piscina semi-olímpica (que tinha um lado de maior profundidade que o outro, na linguagem da época eram o “rasinho” e o “fundão”). Recordo-me que o professor era muito atencioso com a turma, nunca brigava, só falava mais sério com um ou outro colega de turma que, digamos, se “excedia” nas aulas. No entanto, sua postura era a de técnico, e as aulas eram uma espécie de treinamento, com alongamento, corridas em volta da piscina, chuveiro e entrada na água para execução dos exercícios. A organização e sistematização deste conhecimento obedeciam a lógica

instrumental/técnica, a partir da qual havia aumento da complexidade de realização dos exercícios segundo critérios rígidos de turma e idade. Ou seja, se todos os alunos encontravam-se na mesma idade e reunidos na mesma turma, todos, mediante a execução dos mesmos exercícios, “chegariam juntos” no mesmo nível de execução. Fato que quase nunca aconteceu.

Numa certa aula na piscina semi-olímpica lembro-me que o exercício era a braçada do nado *crawl*. Como eu ainda não sabia nadar, e por ironia só fui aprender quando já não fazia mais aula de natação, fiquei na borda da piscina executando braçadas, juntamente com outros colegas. Ao mesmo tempo e na mesma piscina, tinha uma colega que atravessava a piscina nadando, um outro colega que já integrava um grupo que tinha saído da borda e um quarto grupo que já nadava meia piscina. Essa subdivisão das turmas por nível técnico esteve sempre presente nas aulas de EF nessa fase da minha escolarização. De certa forma, era uma estratégia possível para lidar com as diferenças dos alunos, mas que não permitia a interação com os meus amigos mais próximos, que quase sempre estavam subdivididos em outros grupos.

Um outro fato corriqueiro das minhas aulas de EF nesse período é que, quando a aula de natação raramente não acontecia, tínhamos aulas recreativas, nas quais os meninos jogavam futebol e as meninas jogavam voleibol ou peteca. A interação entre meninos e meninas nessas aulas recreativas somente acontecia se nós, os meninos, jogássemos o voleibol ou peteca, mas nunca elas jogando futebol. A justificativa do professor é que as meninas poderiam se machucar. Assim, nos jogos de futebol do Campeonato Interclasse¹, nós jogávamos e as meninas torciam, e vice-versa na peteca.

Na segunda fase do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e no ensino médio, as aulas de EF tiveram nos esportes de quadra os conteúdos predominantes, sendo eles o futebol, voleibol, basquetebol e handebol. A metodologia era quase sempre a repetição dos gestos técnicos, tendo como avaliação a execução correta dos mesmos. Lembro-me de uma prova de voleibol que fiz no ensino médio, que cobrava a execução dos fundamentos neste esporte. Como já praticava o voleibol em um clube, inclusive participando de competições regionais, fui bem avaliado em todos os itens da prova, o que não ocorreu com uma colega minha. A mesma, não se saindo bem na prova, zangou-se com o professor, culpando-o pela má nota. O mesmo, em atitude de defesa, justificou a avaliação comparando a minha execução com a dela, esclarecendo que a habilidade era o único critério possível de ser avaliado. Não contente com a justificativa dada

¹ Campeonato que acontecia no final de cada ano, com intuito de “confraternização” entre todas as turmas da escola.

pelo professor, esta minha colega disse, em tom de afronta, que iria cursar EF só para voltar para aquela escola e dar uma aula melhor que a dele.

Ressalto ainda que nas aulas de EF dessa fase o futebol já era proporcionado às meninas. No entanto, essa prática fazia parte de uma subdivisão das aulas, na qual a quadra era ocupada ora pelos meninos ora pelas meninas, em dois momentos distintos. Já nas aulas dos outros esportes (voleibol, basquetebol e handebol), a quadra era compartilhada por todos, mas sempre com a ressalva do professor para que tivéssemos cuidado com as meninas.

Os exemplos citados acima ilustram um cenário, historicamente construído, de compreensão e encenação das diferenças no contexto das aulas de EF. A “habilidade” e o “sexo”², diferenças tão peculiares (tradicionalistas) de nossa área, e que durante um longo período foram inquestionáveis como critérios de divisão e subdivisão de turmas nas aulas de EF, têm suscitado dúvidas e fomentado debates. Esses, que vêm se dando ao longo dos últimos 20 anos na área, gravitam em torno da inclusão/exclusão escolar, sendo pauta de inúmeros fóruns de discussões no cenário nacional, inclusive dos cursos de formação de professores.

Quando cursei licenciatura em EF, à medida em que me percebia como futuro professor, inquietava-me a idéia de dar aulas, pois entendia que seria inevitável lidar com a heterogeneidade dos alunos, com suas diferenças. No entanto, eu já tinha uma certa “receita”, dividiria as turmas por sexo e habilidade e daria aulas sem maiores problemas.

No entanto, ao cursar disciplinas peculiares à docência escolar, como Didática, Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus, EF Escolar (pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e adaptada), Currículo e Avaliação, aprendi que a escola era uma instituição formadora e que, como tal, deveria contribuir para construção de um ser humano emancipado. Aprendi também que, ao longo da história da educação, esta mesma instituição esteve permeada de práticas “tradicionalistas” altamente excludentes, as quais objetivavam uma educação homogeneizadora, calcada no discurso da “igualdade para todos”, e que, ainda, possui eco nos dias de hoje. As diferenças deveriam ficar e/ou residir fora de seus muros, pois, do portão para dentro, todos os alunos eram “iguais”. Dessa forma, entendi que era necessário contrapor este modelo de escola, caminhando na direção de uma prática escolar inclusiva que não homogeneizasse nem fizesse da diferença sinônimo de desigualdade.

² Ao longo desse trabalho o conceito de sexo estará associado, conforme Grossi (1998), à categoria que ilustra a diferença biológica entre os homens e as mulheres e gênero ao conceito que remete à construção cultural de atributos de masculinidade e feminilidade.

Porém, no Estágio Supervisionado (Prática de Ensino), eu e um outro colega demos aula durante um semestre numa escola de ciclo I (pré, 1ª e 2ª séries). Essa experiência, para além da comprovação de certezas sobre uma prática escolar inclusiva, suscitou-me maiores dúvidas, pois a turma para a qual demos aula era bastante heterogênea, como não poderia ser diferente. Ironicamente, ou não, era considerada uma das turmas mais “difíceis” da escola. Mesmo com muito estudo e leitura, bem como troca de experiências com outros colegas do Estágio, tivemos dificuldade em integrar toda a turma em todas as atividades propostas nas nossas aulas, o que me incomodou e chamou atenção para alguns aspectos.

Dependendo da atividade proposta, tanto as meninas quanto os meninos resistiam à participação conjunta. Por exemplo, na atividade de pular corda, quase todos os meninos se excluíam e os que participavam eram alvo de comentários dos colegas, muitas vezes em coro de “mulherzinha, mulherzinha...”. Já as meninas, não todas, se excluíam quando a atividade era o futebol, e até mesmo a queimada. A justificativa era o risco de se machucarem, proclamada tanto pelos meninos como pelas meninas. A mesma exclusão acontecia com os alunos considerados inaptos. Tal rótulo empregado pela turma e pela professora³, tendo várias denominações como o “ruim de bola” ou o “descoordenado”, funcionava como critério a ser considerado nas aulas, no sentido de equilibrar grupos (ou completá-los). Nesta época, questioneei-me sobre a possibilidade de uma prática, de fato, inclusiva, já que as diferenças entre os alunos no enredo das aulas de EF demonstravam um engessamento histórico, desde o meu tempo de aluno.

As inquietações diante das diferenças motivaram-me ao estudo (monografia de graduação) do conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais (PPNE) no currículo da ESEFFEGO - UEG. Este estudo permitiu-me entender que a questão do “diferente” - no caso as PPNE - na formação inicial daquela instituição era tratada de forma fragmentada⁴, o que não permitiria uma atuação docente futura capaz de lidar com tais diferenças (OLIVEIRA e TAKAYAMA, 2002).

³ Apesar de termos assumido a turma, a professora responsável por ela na escola nos acompanhava e avaliava. Numa conversa informal à beira da quadra num dos nossos primeiros dias na escola, enquanto as crianças faziam aula, a professora foi nos identificando/rotulando os inaptos.

⁴ No currículo do curso existiam disciplinas que discutiam, especificamente, para não dizer “à parte”, os conhecimentos referentes à Educação Especial. Em momento algum houve a possibilidade desta discussão dar-se no fórum de outras disciplinas, como as já citadas.

Ao ingressar, logo depois de formado (2002), num curso de Especialização em EF escolar na Faculdade de Educação Física da UFG, tinha o intuito de me aprofundar na questão da EF na educação das PPNE. No entanto, minhas leituras e a prática docente como professor de EF na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, redirecionaram o foco de meus estudos para a EF na escola dita “regular”.

Na época, atuei por quatro meses como professor substituto em quatro escolas diferentes. Logo depois, fui efetivado no quadro de professores da própria rede, mediante concurso público.

A experiência como professor substituto foi, ao mesmo tempo, interessante e frustrante. Isso porque pude dar aulas para um grande universo de alunos, inclusive numa escola de ensino especial. No entanto, o tempo que permaneci nestas escolas não me permitiu uma vivência capaz de “penetrar” no contexto diário daqueles alunos e professores que compunham o quadro das mesmas. A função de professor em caráter temporário é extremamente delicada, pois a possibilidade de intervenção fica minimizada pelo fato de já existir uma certa dinâmica das aulas e inserção da disciplina na escola. Qualquer tentativa de mudança gera um certo incômodo, seja para alunos, professores, coordenação, direção e/ou familiares das crianças. No entanto, ressalto a validade desta experiência pela oportunidade de conviver com diversas realidades, o que contribuiu para o entendimento de que a diversidade não está alocada somente nas categorias de aptidão, gênero, cor, crença e/ou condição social, mas, principalmente, moldada pelo contexto local de cada escola. Em três delas, tive a oportunidade de ver os alunos brincarem de “Corre Cotia”⁵ de forma diferente e com significados diversos. As várias versões continham alterações na letra da música, disposição dos participantes, prenda a ser paga etc. Pude observar esta diversidade até mesmo dentro das próprias escolas, onde cada turma tinha um certo “jeito” de brincar da mesma brincadeira.

Como professor efetivo, ainda cursando a especialização, pude desenvolver uma intervenção mais autônoma e, desta vez, com o doce sabor de sentir-se “pertencido” ao contexto

⁵ Brincadeira onde os participantes ficam em roda, sentados e com os olhos fechados cantando uma música (Corre cotia de noite e de dia debaixo da cama da sua tia...). Um outro participante, enquanto a música é cantada, dá voltas em torno da roda com um objeto na mão, que deve ser deixado atrás de alguém que está sentado. Quando a música pára, quem está sentado olha para trás para ver se o objeto foi colocado na sua posição. O contemplado tem de correr atrás de quem deixou o objeto, até pegá-lo ou até que este sente no lugar que ficou vago.

escolar. Fui efetivado numa escola de ciclo I num bairro emergente⁶ de Goiânia. Como se tratava de uma unidade pequena, com apenas cinco turmas, eu era o único professor de EF lotado no turno matutino, bem como o único homem. Os treze meses em que atuei na escola⁷ vivenciei ricas experiências, sejam nas aulas, nas reuniões pedagógicas e nos encontros de professores da rede.

Nas aulas de EF, deparei-me novamente com a enorme diversidade apresentada pelos alunos. Cada um tinha uma história particular que, diluída no bojo do contexto escolar, literalmente “tiravam-me o sono”. As dúvidas encontradas no Estágio Supervisionado multiplicavam-se à medida que eu voltava à escola. Cada dia revelava-me uma nova, rica, duvidosa e inquietante vivência.

As relações pessoais entre os alunos nas aulas reproduziam tudo o que eu tinha vivenciado na minha escolarização básica. Meninas de um lado, meninos de outro, os inaptos não quistos e/ou despercebidos no decurso de alguma atividade etc. No início, procurei impor mudanças bruscas naquela tradicional lógica de aula, talvez como todo professor iniciante no magistério. Como quase nenhuma deu certo, logicamente, fiquei impaciente e angustiado com o quadro que se desenhava ao meu redor. As minhas colegas (professoras, coordenadora, diretora e secretária), percebendo o fato, passaram a me dar dicas de como agir em determinadas situações, como proceder com determinadas turmas - as “difíceis”, logicamente - e mais ainda, como deveriam ser as minhas aulas.

Muitas sugestões foram válidas - e agradeço até hoje o compartilhar de experiências - outras nem tanto e algumas prontamente descartadas, principalmente, as voltadas para uma prática incoerente com minha convicção do papel da EF na escola. O entendimento unânime era da aula de EF como apêndice do currículo, um apoio pedagógico e/ou momento de recreação dos alunos, no qual eles estariam “queimando as energias” contidas na sala de aula.

Ao me deparar com esse conceito de prática de EF, fui enfático ao afirmar que a mesma era uma disciplina como outra do currículo escolar. Como tal, de acordo com Souza Júnior (1999), a EF trazia em sua especificidade de conteúdos, uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca da

⁶ Uso este termo para diferenciar este bairro daqueles considerados de periferia e centrais. Trata-se de um bairro populoso e com um grande centro comercial, ruas asfaltadas, várias escolas, posto de saúde etc., mas localizado numa região afastada do centro da cidade.

⁷ Em março de 2004 pedi exoneração para cursar o mestrado.

dimensão da cultura⁸ e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, contribui com a formação cultural do aluno.

A partir desta exposição, o entendimento da minha função na escola sofreu um processo de ressignificação, não de uma hora para outra e nem de forma “radical”, mas só o fato de não mais ser encarado como mero recreador, encorajava-me cada vez mais.

No entanto, persistia minha dificuldade em lidar com as diferenças, sentia-me impotente para resolver as situações tensas e conflituosas que envolviam a diversidade apresentada pelos alunos daquela escola.

Um outro incômodo era a comemoração das estereotipadas datas “especiais” como o Dia da Mulher, do Índio, do Negro e da tradicional Festa Junina⁹. A mulher como um ser maternal e dócil, o índio como um ser exótico - habitante das selvas -, o negro associado à capoeira e ao candomblé e os habitantes do campo “tradicionalmente” representados como pessoas que têm remendos nas roupas e falam “mal” o português.

No entanto, e felizmente, minha experiência como professor não foi marcada somente por essas inquietações. Apesar dos livros não me darem respostas e/ou receitas prontas de como agir diante desse quadro, existiram momentos nas aulas que uma ou outra turma ou grupo de alunos demonstrou interação, na qual a diferença não significou desigualdade e/ou inferioridade. Lembro-me de um jogo de futebol misto (meninos e meninas) que realizei na escola. Na ocasião, observei um lance incomum, para não dizer raro. Uma equipe estava em ótimas condições de marcar o gol, estando a bola nos pés de um menino, que tinha a opção de chutar ou tocar para sua companheira de time. Ele decidiu tocar para a menina, que ao chutar errou o alvo. O fato interessante foi a reação de ambos. Nem a menina se culpou por ter errado, nem o menino reclamou do chute para fora, o que seria um ato “corriqueiro” de ambos. Pelo contrário, ela se lamentou, como qualquer jogador que chuta para fora, e ele a cumprimentou com um sorriso e um “Valeu!”.

No entanto, como já dito, estes foram raros momentos. Quando ambos se perceberam interagindo no mesmo plano, lembraram que eram meninas e meninos, menos habilidosos e mais habilidosos e voltaram a representar os seus papéis de acordo com o rótulo

⁸ A EF parte da cultura humana, constituindo-se numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo ser humano ao longo de sua história - os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes (DAOLIO, 2003).

⁹ Por motivo de greve, o turno matutino não realizou a sua.

impresso pelo contexto histórico da área; “meninos mais fortes e hábeis, meninas mais frágeis e ‘antas’”¹⁰.

Diante de todos esses fatos e vivências como docente de uma rede pública, surgiu o interesse em pesquisar a prática pedagógica dos professores de EF na RME de Goiânia¹¹. A pergunta do estudo era: como vinha se dando o trabalho docente da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na perspectiva dos ciclos de desenvolvimento humano¹²? A intenção era compreender como o professor de EF, no contexto de uma rede pública de ensino que se propunha a contrapor a escola tradicional, desenvolvia seu trabalho.

O estudo revelou que o trabalho docente oscilava entre dois pólos distintos: um, que entendia a EF como mera executora de tarefas, um apoio pedagógico, e um outro, que caminhava na direção da consolidação de uma prática de EF como componente curricular (OLIVEIRA, 2004). No entanto, a predominância de ações e concepções residia no primeiro pólo. Ressalto, embora não tenha sido objeto deste estudo, a dificuldade dos professores destes dois extremos em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos, o que vinha ao encontro de minha atuação.

Ingressei no mestrado com o intuito de me aprofundar nos estudos sobre a prática pedagógica dos professores de EF na RME de Goiânia. Queria não somente compreender como se dava essa prática, mas, necessariamente, questioná-la e investigá-la no campo de suas possibilidades de superação de uma prática tradicional.

No percurso inicial da pós-graduação cursei várias disciplinas, sendo as mais significativas aquelas que me possibilitaram refletir sobre o debate das diferenças no contexto educacional. Tal reflexão foi permitida pela minha aproximação com a Antropologia Social, que permeou meus questionamentos em duas disciplinas¹³: “Educação Física e Cultura” e “Antropologia da Educação: interfaces do ensino e da pesquisa”. Na primeira, o eixo da reflexão centrou-se no campo acadêmico e na prática pedagógica de EF a partir do recorte da Antropologia Social, tendo como base para essa reflexão as obras de François Laplantine,

¹⁰ Termo utilizado por Daolio (2003) ao referir-se ao rótulo sócio-cultural destinado às mulheres quando estas, em alguma prática esportiva, não têm o mesmo “desempenho” que os homens.

¹¹ Desenvolvi este estudo em minha monografia de especialização, intitulada “Educação física, ciclos e prática pedagógica: primeiras aproximações”.

¹² A organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano é uma possibilidade de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades humanas (ARROYO, 1999).

¹³ Cursadas, respectivamente, no primeiro e segundo semestre do curso.

Clifford Geertz e Marcel Mauss. Na segunda, as leituras e os estudos estiveram centrados na discussão da pesquisa e da prática educativa a partir da Antropologia e dos Estudos Culturais. A reflexão nesta disciplina perpassou o estudo do multiculturalismo e interculturalismo, entendidos como possíveis respostas à diversidade cultural dos seres humanos.

Motivado pelas questões abordadas no âmbito destas disciplinas, interessei-me por aprofundar o estudo sobre a diversidade cultural no campo da EF. A essa altura tinha a intenção de pesquisar como os professores de EF, no cotidiano de sua prática pedagógica, lidavam com as diferenças apresentadas pelos seus alunos. Quais as possíveis dúvidas, justificativas e entendimentos estavam presentes na prática destes professores, no tocante às diferenças? Neste sentido, foi escrito o texto submetido ao exame de qualificação¹⁴.

Nesta ocasião, foi tecido um rico e denso diálogo com os membros da banca. Os mesmos entenderam que se tratava de um tema pertinente, no entanto, era necessário situar melhor quais diferenças seriam tratadas, bem como em qual contexto elas se davam. A partir destas contribuições e resgatando fragmentos de minha história de vida como aluno, estagiário e professor de EF, entendi que seria mais interessante compreender o contexto e o significado da “encenação” destas diferenças nas aulas de EF, do que, propriamente, investigar como os professores lidam com esses fatos. Não que a prática dos mesmos não seja significativa de ser investigada, mas que, primeiramente, é necessário entender como estas diferenças são significadas no contexto das aulas.

Assim, entendendo a escola como um espaço sócio-cultural de diversidade, onde dialogam diversas visões de mundo e entendimento da realidade, em que as diferenças estão representadas de formas diversas, questiono, lançando mão da linguagem dramaturgica: **como as diferenças são “encenadas” no contexto das aulas de EF? De que forma elas são significadas pelos “atores sociais” que compõem o cenário das aulas?**

As diferenças, que marcaram a minha história de vida com a EF, estão agora circunscritas como objeto de estudo. De acordo com Minayo (1996, p.90), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Assim, esse estudo volta-se para a interpretação de como as diferenças são significadas e representadas no universo simbólico das aulas de EF. Para tanto, e como não

¹⁴ O exame de qualificação foi realizado no dia vinte e dois de junho de 2005.

poderia deixar de ser, a investigação está delineada como uma etnografia, no sentido de uma “descrição densa”, conforme Geertz (1989).

1.1. O caminho percorrido

A pesquisa foi realizada numa escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, no município de Campinas¹⁵. Durante um bimestre letivo, por quase dois meses, estive presente numa escola, especificamente imerso no cotidiano das aulas de EF de uma 8ª série. A intenção em penetrar nesse universo sócio-cultural residiu na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não dito pelos atores sociais no que se refere à problemática do estudo. Este intento mostrou-se necessário na medida em que, segundo Geertz (1989, p.24), a cultura, como “sistema entrelaçado de signos interpretáveis”,

[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade.

Nesta direção, busquei contemplar as quatro características de uma etnografia, ou “descrição densa”, colocadas por Geertz. O mesmo afirma que: 1. uma etnografia é interpretativa; 2. o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; 3. a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis e; 4. ela é microscópica.

Estas ações estão em consonância ao que Geertz chama de “especificidade complexa”, ou, “circunstancialidade”. É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo, principalmente qualitativo, altamente participante e realizado em contextos “confinados”, que os “megaconceitos” podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas, realista e concretamente, *sobre* eles, mas, criativa e imaginativamente, *com* eles (IDEM).

¹⁵ A idéia de pesquisar na RME de Goiânia foi descartada por motivo de redirecionamento de objeto de estudo. Como o foco não estava mais na prática pedagógica de professores desta rede, mas na compreensão do significado das diferenças na dinâmica das aulas de EF, optei por realizar o estudo numa escola da mesma cidade do meu curso, o que facilitaria também a operacionalização do campo.

Assim, este trabalho está configurado em três momentos. No primeiro, “Iniciando a trama”, abordo o percurso trilhado desde os primeiros contatos com a Diretoria Regional de Ensino até o incurso às escolas, como se deu o processo de familiarização com o cotidiano escolar, bem como a escolha/seleção da escola e turma protagonistas desta pesquisa.

O segundo momento, “O enredo ‘encenado’”, encontra-se dividido em três partes. Na primeira, situo as características físicas, funcionais, administrativas e pedagógicas da escola em questão, entendendo que aquilo que acontece na quadra não se dá de forma isolada do cotidiano que a cerca. A segunda parte é destinada à caracterização dos personagens deste enredo - a professora e a turma de 8ª série -, bem como a forma com que a aula de EF acontece. Na terceira e última parte deste capítulo, discorro sobre a “encenação das diferenças” nas aulas de EF. Nesta, abordo os dados que emergiram do campo no que diz respeito à problemática enunciada. Ressalto que, nesta pesquisa, o “campo” não é entendido como fonte de verificação empírica - validando, ou não, supostas hipóteses -, mas como fonte de informação a partir da qual o diálogo com a literatura é construído. Isso porque a teoria não é “profética”, determinante do que será visto e/ou comprovado. Ela, no máximo, pode antecipar o que poderá ser observado, pois, a interpretação cultural se dá *a posteriori* (GEERTZ, 1989).

No terceiro momento, “O enredo ‘interpretado’”, dividido em três partes, discuto a problemática do estudo a partir de um diálogo/ponte entre as informações do “campo” e a literatura. Para tal, na primeira parte, situo a compreensão das diferenças no campo da educação a partir do multiculturalismo e interculturalismo, entendendo que a discussão centrada nessas duas perspectivas permite melhor compreensão e aprofundamento do tema. Na segunda parte, situarei como as diferenças foram e são compreendidas no campo da EF, compreendendo as décadas de 1980 e 1990 como um período gerador de reformulações na área, principalmente, no que diz respeito à compreensão das diferenças. Na terceira parte, estabeleço a ponte entre teoria e cotidiano, na qual a problemática do estudo estará delineada por possíveis entendimentos e compreensões.

Por fim, nas considerações finais, retomo os principais questionamentos abordados ao longo do estudo apontando novos olhares e perspectivas circunscritas pela problemática.

A intenção é ir além das obviedades construídas e consolidadas pela área no que se refere às diferenças apresentadas pelos alunos nas aulas de EF. Por que meninos separados de

meninas? Por que existem alunos mais habilidosos nos esportes e outros não? Parecem óbvios estes questionamentos e, mais ainda, suas respostas. No entanto, entendo que tudo aquilo que é óbvio carece de questionamentos, inquietações, dúvidas, e, também, possíveis respostas, que, por fim, geram novamente outros questionamentos, inquietações, dúvidas e outras respostas, bem como outras obviedades. Darcy Ribeiro (s/d) diz que só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda¹⁶.

Assim, penso que este estudo permite, para além de uma possível compreensão da problemática enunciada, o aflorar de novos questionamentos. Segundo Minayo (1994, p.26), a pesquisa é “Um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

E é nesta direção que as próximas páginas estarão delineadas, sempre impregnadas por uma história de vida que, além de motivar-me a enveredar pelo tema, constitui, “essencialmente”, a realização deste estudo.

¹⁶ Darcy Ribeiro afirma que a ciência trabalha com o óbvio. Em humor aguçado, afirma que Deus é muito “treteiro”, fez as coisas tão disfarçadas que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para revelar a obviedade do óbvio. O autor utiliza vários exemplos para corroborar o seu dito, dos quais elucido um, a seguir: “É óbvio, por exemplo, que todo santo dia o sol nasce, se levanta, dá sua volta pelo céu, e se põe. Sabemos hoje muito bem que isto não é verdade. Mas foi preciso muita astúcia e gana para mostrar que a aurora e o crepúsculo são tretas de Deus. Não é assim? Gerações de sábios passaram por sacrifícios, recordados por todos, porque disseram que Deus estava nos enganando com aquele espetáculo diário. Demonstrar que a coisa não era como parecia, além de muito difícil, foi penoso, todos sabemos”.

2 - Iniciando a trama

O caminho percorrido para a escolha da escola e dos sujeitos participantes deste estudo ocorreu em meio a muitas dúvidas e inúmeras percepções. Penetrar no universo escolar é, ao mesmo tempo, tarefa rica e desafiadora, pois trata-se de um espaço plural, que, distanciando-se de uma pretensa neutralidade e discurso único, envolve múltiplas “leituras” da realidade e múltiplas possibilidades de seu entendimento.

A escola não é algo à parte da vida dos sujeitos, mas sim, parte do projeto pessoal destes, que, ao depositarem nela aspirações diversas, fazem com que a mesma tenha legitimidade social que a valorize como instituição formadora. Segundo Gusmão (2003), a escola é um espaço de sociabilidades, de encontros e desencontros, buscas e perdas, descobertas e encobrimentos, de vida e negação da vida. Trata-se de um espaço sócio-cultural.

Compreender a escola como espaço sócio-cultural implica o seu entendimento na ótica da cultura, que, sob um olhar mais denso,

[...] leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como um espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p.136).

A par dessas premissas e da compreensão do universo escolar como espaço compartilhado por diversos e diferentes atores sociais, é que, de início, estabeleci critérios mínimos que viabilizassem uma primeira aproximação com o “campo”.

Entendendo que em qualquer unidade educacional e em qualquer turma de alunos seria possível observar diferenças¹⁷, delimiti uma região do município de Campinas para o incurso. Essa delimitação foi feita a partir de um primeiro contato com a Diretoria Regional de Ensino do município, órgão público ligado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A opção pelo ensino público deu-se por identificação política com o mesmo, uma vez que toda

¹⁷ Concordando com Laplantine (1988, p.22), “[...] aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se diferenciar uns dos outros [...]”.

minha escolarização, inclusive a superior, foi cursada em instituições públicas. Outro motivo foi o acesso facilitado a informações, o que viabilizou o desenvolvimento do estudo.

O primeiro contato foi feito por telefone, a fim de obter informações gerais. A intenção era conseguir uma lista das escolas estaduais de Campinas. Fui informado que o município contava com duas Diretorias Regionais (Leste e Oeste), localizadas no mesmo prédio, e que era necessário encaminhar a solicitação às seções de Planejamento Educacional das duas instâncias.

No mesmo dia fui até o local requerer o pedido. Na regional Oeste a pessoa responsável não se encontrava. Pediram que eu deixasse uma solicitação por escrito para que me mandassem a lista das escolas daquela região por e-mail. Na regional Leste fui atendido prontamente, deram-me uma lista das escolas com dados completos (nome, endereço, telefone e modalidade de ensino). Ressalto que em ambas as regionais fui muito bem atendido, embora ainda não tenha recebido o e-mail com a lista das escolas da região Oeste. No entanto, os dados da Leste foram suficientes para que eu pudesse prosseguir com a pesquisa.

Tinha nas mãos uma lista com 83 escolas. O segundo passo foi “mapear” escolas dessa região que oferecessem o ensino de quinta à oitava série do ensino fundamental e o Ensino Médio. A intenção em trabalhar com esta faixa de ensino residiu no entendimento de que o possível diálogo seria rico, uma vez que se tratavam de adolescentes. Não que as diferenças nas aulas de EF de primeira à quarta série estejam atenuadas, mas que estas, ao serem encenadas no contexto de uma turma de adolescentes, ganha contornos de uma “criticidade” ímpar. “É muito difícil encontrar alguém que não descreve a adolescência como uma fase da vida em que os sujeitos possuem comportamentos conturbados e atitudes inconseqüentes [...]” (FRAGA, 2000, p.53). Pois estes “endiabrados”, para usar um termo do autor, possuem uma maneira desafiadora - “conturbada e inconseqüente” - de enxergar a realidade e o mundo à sua volta, e que, ao meu ver, deixam desnudos aquilo que é freqüentemente oculto nas relações pessoais.

A partir das delimitações descritas, mapeei 43 escolas da região, das quais selecionei três, por critério de fácil acesso¹⁸. Com estes dados entrei em contato com as mesmas para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa. Em todas, contatei primeiramente a direção, fazendo apresentação pessoal e das intenções do estudo, solicitando, se possível, colaboração da

¹⁸ A consideração deste critério deu-se por motivo de otimização de permanência na escola, para que não se gastasse muito tempo com o deslocamento até a unidade escolar.

escola. Posteriormente, e com o aval da direção, contatei as professoras¹⁹ de EF, novamente explicitando o intuito, para averiguar a possibilidade e disposição em colaborar com o estudo. Ressalto que em nenhuma escola houve qualquer tipo de resistência por parte da direção e/ou das professoras no sentido de se indisporerem à realização do estudo. Pelo contrário, manifestaram empatia, apreço e disponibilidade em colaborar.

A intenção em contatar três escolas era para que eu tivesse um “leque” maior de opções, que, posteriormente, “apontaria” o lugar e os sujeitos participantes. Para este fim, me propus a observar algumas aulas de EF em cada escola.

Neste primeiro momento, a observação se inscrevia mais na familiarização do contexto das aulas do que, propriamente, na compreensão de como as diferenças eram encenadas. Embora já me chamasse bastante atenção o visível e tradicional cotidiano das aulas, no qual as diferenças entre os sexos, habilidade, e aquelas enquadradas nas categorias dos “gordinhos”, “baixinhos” e mais “lentos”, eram uma espécie de termômetro medidor de participação, bem como parâmetro de divisão destas aulas. Daolio (2003), ao se referir à prática pedagógica da EF, afirma que, os professores, não sem dificuldade, têm lidado com estas diferenças.

No entanto, o que mais chamou a atenção nesta primeira aproximação com as escolas foi a percepção dos diferentes discursos e “olhares” que permeiam o universo escolar. Do primeiro contato com as Diretorias Regionais de Ensino até a chegada às escolas, conversando com a direção e professora de EF, bem como observando as primeiras aulas, foi nítido “enxergar” as múltiplas facetas e compreensões que envolvem este universo. O caminho do nível macroescolar (diretoria de ensino) para o microescolar (escola e seu cotidiano) esteve repleto de descobertas, interpretações, entendimentos e percepções diversas, constituindo uma trama social que permite afirmar que a escola vivenciada no seu cotidiano é diferente da escola “no papel”.

A lista com os dados das unidades educacionais a que tive acesso, com nomes e números, modalidades de ensino, endereços e telefones para contato, não traduz, nem de perto, a diversidade de lugares e sujeitos que abriga, como não poderia deixar de ser. Pois, se as diferenças estão presentes num mesmo universo cultural, o que dizer então de uma macroestrutura que abriga diversos contextos. Dayrell (1996) foi feliz ao dizer que a escola é resultado de um confronto de interesses que coloca, de um lado, sua organização oficial - do

¹⁹ A opção pelo uso do termo no feminino justifica-se pelo fato de que, nas escolas contatadas, conversei quase que exclusivamente com mulheres.

sistema escolar, definindo conteúdos, atribuindo funções, organizando, separando e hierarquizando o espaço, a fim de diferenciar trabalhos - e de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, criando uma trama própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

Neste sentido, parece ser a escola uma instituição privilegiada que, de acordo com Dauster (1996), na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, promove o encontro e a troca de significados e vivências. Estas, percebidas desde os primeiros momentos de minha incursão em cada cenário escolar.

2.1. Os primeiros passos da pesquisa

Pesquisar o universo educacional não é tarefa simples. A disciplina é indispensável a quem se aventura por esse campo. Não no sentido de critérios rígidos, enclausuramentos conceituais ou inflexibilidades metodológicas, mas sim no cuidado em não perder de vista o objeto a ser pesquisado. Isso porque, ao se enveredar pelos cotidianos escolares, somos inseridos numa realidade reveladora de muitos outros problemas passíveis de serem pesquisados, cada qual com sua relevância para o atual contexto vivido.

Assim é que procuro, nas linhas abaixo, situar os primeiros vãos desta pesquisa, que, como insinuado acima, esteve permeada de inúmeros outros questionamentos, bem como muitas dúvidas e certezas. Identifico este momento da pesquisa como sendo aquele descrito por DaMatta (1978) como sendo a fase “pessoal ou existencial” e que se prolongará por todo o texto.

Esse autor afirma que, em Antropologia, existem três etapas de uma pesquisa, vista pelo prisma de seu cotidiano. A primeira, denominada de “teórico-intelectual”, caracteriza-se “[...] pelo uso e abuso da cabeça, quando ainda não temos contato com os seres humanos que, vivendo em grupos, constituem-se nos nossos objetos de trabalho” (IDEM, p.24). Neste estudo, esta fase caracterizou-se pelo momento em que participei de discussões densas sobre o mundo, a sociedade, a cultura, a pesquisa, a escola e seus cotidianos, a partir de leituras fomentadas nos créditos cumpridos e outros aprofundamentos. Nas palavras de DaMatta, esta fase é substanciada por um conhecimento teórico, mediatizado pelo abstrato e não pelo vivido.

Uma segunda fase, denominada pelo autor de “período prático”, diz respeito à antevéspera da pesquisa. Neste momento, “[...] a nossa preocupação muda subitamente das teorias mais universais para os problemas mais banalmente concretos” (IDEM, p.24). Nesta fase, não estive preocupado em questionar e/ou vislumbrar as diferenças nas aulas de EF, a partir de leituras de certos autores, mas sim planejar como iria chegar às escolas, cruzar horários do transporte coletivo, calcular o tempo destinado para o trajeto até as escolas, acertar o despertador para não perder a hora, quantas fitas cassete comprar, qual tamanho do caderno que serviria de diário de campo etc.

Enfim, a terceira etapa, “pessoal ou existencial”.

Aqui, não temos mais divisões nítidas entre as etapas da nossa formação científica ou acadêmica, mas por uma espécie de prolongamento de tudo isso, uma certa visão de conjunto que certamente deve coroar todo o nosso esforço e trabalho [...] É por causa disso que eu a considero como essencialmente globalizadora e integradora: ela deve sintetizar a biografia com a teoria, e a prática do mundo com a do ofício [...] É vivenciando esta fase que me dou conta (e não sem susto) que estou entre dois fogos: a minha cultura e uma outra, o meu mundo e um outro (IDEM, p.25).

Aqueles alunos e professores tratados nos livros, o cotidiano escolar, extremamente debatido nas disciplinas acadêmicas, estavam, de repente, diante dos meus olhos. Um mundo que se situava, e depois da pesquisa voltará a se situar, entre a realidade e o livro (IDEM). Restava, então, enveredar-me por esse mundo que se colocava à minha frente buscando imersão e compreensão da lógica de cada escola.

As três escolas com as quais fiz contato localizavam-se próximas umas das outras, o que possibilitou a visita de até duas unidades no mesmo dia. Esta primeira aproximação durou cerca de três semanas, permitindo-me avaliar e selecionar o cenário e os sujeitos protagonistas.

Na escola um²⁰, antes de qualquer telefonema ou aviso prévio, dirigi-me até a localidade. Ao chegar, fui até a secretaria, onde pedi para falar com a direção e/ou coordenação da escola. Identifiquei-me como estudante de pós-graduação e aguardei por algum tempo.

A primeira pessoa com quem conversei sobre as intenções do estudo foi com a coordenadora pedagógica, a qual me informou que todas as decisões da escola passavam pelo

²⁰ A referência às escolas será feita por numeração, visto que, no primeiro contato com as mesmas, me dispus a não utilizar nenhum dado nesta pesquisa que pudesse identificá-las, tais como: nome da escola, endereço, bairro etc. Essa medida foi pensada na direção de se preservar o anonimato das unidades educacionais, precavendo qualquer infortúnio futuro que pudesse prejudicar o nome da escola por meio deste estudo.

aval da direção. Pediu para que eu esperasse que iria chamar a diretora. A informação era que ela, a diretora, estava a resolver um problema com um professor.

Chegando a diretora, esta pediu que eu me identificasse e dissesse o que eu queria. Perguntei se ela dispunha de uns minutos para que eu pudesse esclarecer melhor o propósito. Parecia conturbada com algo, mas, mesmo assim, convidou-me até a sua sala. Seu primeiro questionamento foi se a minha presença ali, naquela escola, iria custar alguma “burocracia”, como um registro. A queixa dela era de que as universidades mandavam seus estagiários para lá e cobravam cadastros e mais cadastros, o que inviabilizava o trabalho da secretaria, pois, os poucos funcionários existentes mal dão conta do serviço da própria escola quanto mais de “serviços extras”. Parecia um desabafo.

Ao explicar as intenções do meu estudo, a diretora, novamente desabafando, disse que tinha problemas com a EF na escola, que a mesma não envolvia o aluno e que não propunha um trabalho efetivo. Disse, também, que minha presença era bem vinda, pois poderia ajudar a EF daquela escola a desenvolver um melhor trabalho, propondo atividades, conversando com os professores etc. Diante desse equivocado entendimento, afirmei que minha presença naquela escola não se daria nesse sentido, mas sim como um espaço destinado ao desenvolvimento da minha pesquisa. A par desta nova explanação, e, já mais tranqüila, a diretora chamou a coordenadora e disse que eu estaria ali, a partir daquele dia, para fazer uma pesquisa.

Inteirada do fato, a coordenadora me levou até a sala dos professores para que eu falasse com o professor de EF que estava na escola naquele dia. Antes disso, perguntou-me se eu tinha algum critério para selecionar a turma e o professor. Disse que preferiria turmas de 8ª série ou ensino médio. Quanto à escolha do professor, o único critério era que se dispusesse a participar do estudo. Fui apresentado ao professor Marcelo²¹ que, prontamente, ao término da explanação do estudo prontificou-se a colaborar. Relatou que tinha problemas com as turmas de EF daquela escola, pois as mesmas estavam “impregnadas” pela “cultura da bola”. Em tom de desânimo disse que eles - entendi os meninos - só queriam saber do “maldito futebol”. Simultaneamente com a fala do professor, um quadro da EF daquela escola desenhava-se na minha mente, que não fugia muito das experiências de dez ou quinze anos atrás: meninos de um lado, meninas de outro. Segundo Marcelo, ele já tinha tentado outras modalidades, como basquetebol e handebol, mas que não conseguiu envolver a turma. Em suas aulas teóricas,

²¹ Para fins de preservação do anonimato pessoal dos participantes, utilizarei pseudônimos quando for referenciá-los.

segundo ele, as meninas copiavam tudo e demonstravam interesse pela EF, o que não era percebido nas aulas práticas. Já com os meninos, acontecia o inverso.

O professor dizia que eu iria sempre ver as mesmas coisas na aula, o futebol. Até me sugeriu fazer a pesquisa com uma turma do período vespertino com outro professor, que segundo ele, era uma turma melhor. No entanto, ofereci um pouco de resistência e ele disse que ficasse ao meu critério.

Marcelo dava aulas para turmas de 7^a, 8^a séries e 1^o ano do ensino médio. Ao me perguntar sobre o critério para seleção da turma, disse que esta escolha ficasse a seu cargo, que qualquer turma serviria. Assim, optou por direcionar-me para uma 8^a série, turma B, que na avaliação dele era uma turma “boa”. No mesmo dia, apresentou-me aos alunos dizendo que eu iria estar com eles nos próximos dias, para fins de realização de pesquisa, o que souo indiferente para os alunos.

Ao final da minha visita naquele primeiro dia, agradei ao professor a disponibilidade, dizendo que estaria de volta no próximo dia da aula.

Dois dias depois lá estava eu novamente. Cheguei bem cedo, entrei na escola antes dos alunos. A aula de EF da 8^a B seria a primeira, iniciando às 7:10hs. O professor chegou dez minutos atrasado, o que gerou reclamação dos alunos (meninos). Antes, já tinham pedido a bola para uma funcionária, que tinha negado.

O professor dirigiu-se até a sala dos professores, após cumprimentar-me, pegou o seu diário e levou os alunos para a quadra. Antes, fez chamada. Nesta escola, o espaço da EF conta com uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de voleibol sem cobertura, uma enorme área verde e uma pequena área cimentada. Esta fica ao lado da sala da EF onde são guardados os materiais esportivos. O curioso é que todo este espaço fica separado do restante da escola por um alambrado e um portão que sempre está trancado. Só gozam do espaço os alunos que, em determinado dia da semana, têm aulas de EF. Esta divisão física do espaço escolar que coloca a EF cercada por alambrados e cadeados, de certa forma, parece reproduzir a bi-polarização entre as práticas intelectuais e corporais, sendo a primeira de caráter mais sério e a segunda relegada ao plano do “passa-tempo”. Entendimento esse corroborado nas linhas a seguir.

A aula de EF do professor Marcelo começou após vinte minutos de atraso. A sua ação consistiu na distribuição de materiais esportivos para a turma e nada mais. Os meninos pegaram uma bola de futsal e se deslocaram para a quadra coberta, na qual já tinham uma dúzia

de outros meninos esperando. Algumas meninas pegaram a bola de voleibol e se propuseram a jogar na quadra sem cobertura. Outros alunos, meninos e meninas, não se interessaram por nenhuma atividade e se sentaram num banco para tomar sol. Notei que havia muitos alunos para uma só turma. Curioso com este fato, perguntei a um aluno o porque de tanta gente na aula. O mesmo respondeu que tinham duas turmas fazendo EF, porque o professor tinha “subido aula”²².

Procurei o professor, o mesmo estava na beira da quadra “assistindo” o jogo dos meninos e conversando com os que estavam de fora. Perguntei a ele quem eram os alunos da 8ª B, já que eu estava ali para observar os alunos dessa turma. O professor respondeu que não sabia, pois as duas turmas estavam misturadas.

O professor Marcelo, em nenhum momento intervia nas atividades, era um mero espectador/administrador das mesmas. Nitidamente, percebi que o momento das aulas de EF no entendimento daquela turma, com aquele professor, era de uma “não-aula”. Tratava-se de um momento recreativo, não-sério, desconectado do ensino, enfim, um momento de livre atividade.

Apesar de saber que este é um modelo de aula de EF legitimado por grande parte da sociedade e que a mesma constitui o enredo de outras realidades escolares, questioneimei sobre a adoção de novos critérios para seleção da turma a ser observada. Seria necessário que eu estivesse imerso no contexto de uma aula de EF que, minimamente, contasse com uma certa “organização”. Não que eu procurasse uma situação ideal para a realização do campo ou uma situação que melhor se “encaixasse” num modelo previamente concebido, pois seria possível pesquisar o encenar das diferenças no contexto descrito acima. O agravante nas aulas do professor Marcelo era sua falta de preocupação com quem compunha o “cenário letivo” da EF, estando a mesma de “portas abertas” para preencher qualquer lacuna escolar, como ausência de professores, alunos ociosos, etc., o que, de certa forma, acabaria por “desnortear” o rumo da pesquisa²³.

²² O termo “subir aula” refere-se à antecipação de uma aula que iria ocorrer num outro horário. Naquele dia, cinco professores faltaram à escola.

²³ Refiro-me aqui a mudança que seria necessária no desenvolvimento da pesquisa frente ao contexto encontrado, visto que o momento destinado à aula de uma turma estava sujeito a grandes oscilações (participação de mais uma ou duas turmas, frequência de alunos ociosos, etc.) e uma “não-ação” do professor perante a mesma, o que descaracterizava a aula em si. A pesquisa, nessa perspectiva, redimensionaria o foco na compreensão do encenar das diferenças nas práticas corporais - e não mais nas aulas de EF - que acontecem na escola, tendo como principais interlocutores os alunos - deixando de lado a figura do professor. Esse fato, possivelmente, me obrigaria a tomar outros rumos que, pelo escasso tempo operacional, não pareciam viáveis e seguros.

Ainda em meio à frustração do primeiro dia de campo, lembrei-me que não tinha perguntado ao professor se ele era profissional efetivo da escola, o que, a partir daquele momento, também entendi que seria critério plausível. Não estou aqui generalizando que todos os professores temporários não desenvolvem um trabalho igual ou melhor que os efetivos, mas que estes, pela natureza do vínculo, desenvolvem uma ação diferenciada. Ao menos não estão em cada ano, ou período, em escolas diferentes.

Já decidido em não prosseguir com aquela turma, conversei com o professor Marcelo para explicar-lhe os motivos. Disse a ele, com muito cuidado, que para meus propósitos de pesquisa eu teria que vivenciar um cotidiano de aulas de EF, o que eu não tinha observado com aquela turma. O mesmo concordou, reafirmando que já tinha tentado de tudo com as turmas, e agora tinha deixado de lado. Disse que se sentia frustrado com o ensino público, principalmente com o salário. Lembrei-me de perguntar-lhe se era professor efetivo, o mesmo dizendo que não. Agradei ao professor a disponibilidade e a colaboração com a pesquisa. De certa forma, e apesar da frustração, o primeiro dia foi bastante útil. Serviu para que eu delimitasse melhor os critérios para escolha do lugar e dos sujeitos participantes da pesquisa. Ao menos já sabia o que não queria.

Como a escola tinha sido extremamente receptiva com a minha presença, procurei novamente a coordenadora pedagógica para saber se, na escola, tinha algum profissional de EF efetivo. Ela me disse que tinha a professora Margarida, mas que eu somente iria encontrá-la em outro dia. Assim, ainda voltaria à escola.

Nesse entremeio, fiz contato com as outras duas escolas. Nas escolas dois e três contatei as respectivas vice-diretoras, as quais se dispuseram a colaborar com o estudo. Ambas ressaltaram que tudo iria depender das professoras de EF, se as mesmas se dispusessem, não haveria problema nenhum em pesquisar nestas unidades.

Ao voltar à escola um, encontrei a professora Margarida logo na entrada da escola. Identifiquei-me e perguntei se teríamos alguns minutos para conversar. A professora disse que já sabia a meu respeito e pediu que eu esperasse um pouco até ela organizar a sua aula. Dirigimo-nos para a quadra, onde novamente, presenciei o mesmo quadro da aula do professor Marcelo. Assim que a professora “organizou” sua aula, dirigiu-se até a mim para conversarmos.

Ao explicitar-lhe as intenções do estudo, a professora não hesitou em colaborar, disse que eu poderia ficar à vontade. A professora ministrava aulas para turmas de 5^a e 6^a séries

do ensino fundamental, bem como 2º e 3º anos do Ensino Médio. Disse a ela que, se possível, gostaria de acompanhar uma turma de 2º ano do Ensino Médio. A mesma concordou, mas ressaltou a falta de interesse pelas aulas de EF das turmas do Ensino Médio. Em tom de desabafo, que já estava se transformando numa constante, afirmou que já tinha desistido destas turmas. “*Eu não vou ficar pegando na mão de marmanjo para fazer aula*”, disse ela. Dizendo isto, sugeriu-me as turmas de 6ª série, pois, ainda, ela conseguia dar suas aulas. Sendo assim, e pela experiência que já tinha tido com o professor Marcelo, acatei a sugestão da professora. Restava então conferir o horário das turmas para ver o dia em que eu voltaria. Uma última informação da professora sobre as suas aulas para essas turmas era que existia um certo “acordo” com os alunos. Como havia duas aulas por semana, em uma destas ela dava a aula e em outra eles ficavam livres para jogarem. Naquele dia, por exemplo, era o dia dela dar aula, mas como os alunos não tinham levado o material pedido²⁴, eles jogavam (meninos-futebol, meninas-voleibol, e outros meninos e meninas fazendo outras coisas).

Ao olhar o horário de EF da 6ª C, turma escolhida, fiquei de retornar na semana seguinte, quando teriam sua aula. No entanto, a professora disse que neste dia não estaria presente. Voltaria então dali a duas semanas. Despedi-me da professora agradecendo a sua disponibilidade, apesar de notar que a mesma não estivera muito à vontade com minha presença.

Duas semanas depois, retornei a essa escola²⁵. Segundo os meus cálculos, seria o dia em que a professora daria aula. Como eu já era conhecido na escola, a funcionária responsável pelo portão permitiu que eu entrasse sem maiores problemas nem questionamentos. Esta me informou que a professora Margarida estava na quadra. Chegando ao portão que dá acesso ao espaço da EF, visualizei um cenário muito próximo daquele encontrado nas aulas do professor Marcelo. Localizei a professora sentada num banco ao lado da sala da EF. A mesma “mexia” no cabelo de uma aluna. Assim que me avistou entregou a chave para uma aluna abrir o portão para mim. Passando pelo portão, fui até ela. A primeira questão que me fez foi se eu tinha escolhido aquela escola para dar prosseguimento à pesquisa, uma vez dito que num primeiro momento eu estaria em três escolas e, posteriormente, escolheria apenas uma para prosseguimento do estudo. Respondi que ainda não, mas aquele primeiro incursu já estava se encerrando.

²⁴ A professora tinha planejado uma aula na qual iriam ser confeccionadas pipas. Acredito que o material pedido pela professora foi o bambu, a linha e o papel de seda.

²⁵ Nesse intervalo de tempo, já tinha contatado e visitado as escolas dois e três, que passo a situar mais adiante.

Inteirada do andamento da pesquisa, a professora disse que aquela aula encontrava-se no fim e que, logo depois, começaria outra. Não sabia me dizer se era a 6ª C. Naquela altura, já não fazia mais questão da turma previamente escolhida, qualquer uma iria bastar. Isso porque aquele final de aula já me fornecia elementos que deixavam nítido o quadro da “não-aula”. A professora explicou que aproveitara aquele momento para “olhar” o cabelo das meninas, pois algumas estavam com piolho. Mesmo assim, pedi permissão para observar o cenário daquele momento.

Na quadra coberta acontecia um futebol misto, meninos e meninas jogando juntos. O futebol ocorria num clima de harmonia entre os mesmos. Parecia que não havia discriminação pelo fato das meninas jogarem. No entanto, alguns minutos foram suficientes para perceber que, de fato, a harmonia não era assim tão grande. Os meninos pareciam ignorar as meninas, estas só tocavam a bola quando a mesma, ocasionalmente, ia em direção delas. No entanto, não se incomodavam com o fato e pareciam gostar de jogar com os meninos. No decorrer do jogo, a professora chamava uma ou outra menina para “olhar” a cabeça. Após a averiguação, as meninas retornavam rapidamente para a quadra. Algumas meninas e meninos jogavam ping-pong, outras (os) não faziam nada. Ao sinal do término da aula, a professora abriu o portão e a turma voltou para a sala. Perguntei-lhe qual seria a outra aula, ela respondeu que não sabia, ainda ia olhar no horário.

No intervalo de tempo em que esperei a professora ir buscar a outra turma refleti sobre a realidade que estava diante dos meus olhos. As aulas de EF eram sinônimo de um momento “não-sério”, uma atividade livre, como já elucidada anteriormente.

Após alguns minutos, a professora surgiu com a outra turma, parecia ter mais intimidade com estes alunos. Era outra 6ª série. Optei por observar a aula inteira. No entanto, o mesmo quadro se repetiu. A professora distribuiu o material esportivo e voltou à sua atividade daquele dia (“olhar” a cabeça das meninas). Nesta turma, só os meninos jogaram futebol, as meninas foram jogar voleibol e ping-pong. Os meninos que não jogaram o futebol, dividiram-se na mesa de ping-pong com algumas meninas e dois deles jogaram frescobol. A única intervenção da professora nesta aula aconteceu quando um menino cortou o lábio após uma bolada no rosto. A mesma o levou para lavar o corte e estancar o sangue e, posteriormente, retornando à quadra com o garoto, reuniu todos e pediu mais cuidado. Disse-me que a “bruxa” estava solta, já era o terceiro acidente naquela semana.

Ao final da aula, antes mesmo do sino tocar, a professora veio ao meu encontro e disse: “*Por hoje é só, professor*”, já recolhendo o material esportivo utilizado na aula. Despedi-me da professora com a “certeza” de que não prosseguiria com o estudo naquela escola, nem tanto pelo fato da “não-aula”, mas pela falta de empatia da professora para comigo, a mesma se incomodava e parecia não gostar da minha presença, o que poderia gerar algum tipo de empecilho posterior. Retirando-me da escola, agradei a disponibilidade e atenção da professora.

Naquele momento, várias dúvidas eclodiram ao mesmo tempo. Tentaria outras escolas? Possivelmente não. Mudaria o foco e/ou a problemática da pesquisa? Com certeza também não.

Na escola dois, depois de conversar com a vice-diretora, que também era professora de EF, fiquei de retornar à escola no dia da aula da professora Violeta. A mesma me perguntara se eu tinha preferência de turma, e eu respondi que era a 8ª série²⁶. Anotei o horário, ficando de voltar na próxima semana, ainda não sabendo, especificamente, o dia.

Na semana que se seguiu, estive na escola três para conversar com o professor de EF. Tinha feito contato por telefone com a vice-diretora, marcando com ela um horário. No entanto, no dia combinado, ela se ausentou da escola por motivo de reunião na Diretoria de Ensino. A funcionária que me atendeu disse para eu voltar no outro dia. Retornei, conforme o combinado, e encontrei a vice-diretora na porta da escola de saída para outra reunião. Nos poucos minutos de diálogo que tivemos, esta disse que se o professor, que estava na escola naquele dia, dispusesse a colaborar com a pesquisa, não haveria problema algum. Dizendo isto, instruiu a funcionária que estava por perto para apresentar-me ao professor Fernando. Fui conduzido para a quadra da escola.

Ao caminhar pelo interior da escola, parecia que o mesmo filme se passava na minha frente, pois a localização do espaço da EF era semelhante ao da escola um. Separado por um enorme alambrado e por um portão, trancado com cadeado, encontrava-se uma turma de alunos numa aula de EF. A estrutura era quase idêntica à da escola um, a não ser pela ausência de área verde e da sala de EF. Este espaço era composto de uma quadra poliesportiva coberta e outra descoberta. Ali, naquele dia, os alunos jogavam livremente.

²⁶ A essa altura, já tinha decidido que meu interesse iria residir nas 8^{as} séries. O depoimento da professora Margarida, da escola um, sobre as aulas de EF no Ensino Médio me marcou bastante.

A funcionária procurava pelo professor Fernando, que, naquele momento, não estava no local. Tinha deixado a turma para ir buscar os diários na sala dos professores. Assim que chegou, fui apresentado a ele. Este me pediu um instante para que pudesse finalizar a aula. Após alguns minutos, sentamo-nos para conversar num banco da escola perto da quadra. O professor dispôs-se a colaborar com o estudo, dizendo que eu poderia ficar à vontade. No entanto, como não era professor efetivo instruiu-me a procurar a professora Rosa. De certa forma, tinha evitado minha incômoda presença. Levou-me até a sala dos professores e, averiguando o quadro de horários, disse-me que eu a encontraria no dia seguinte. Agradei a atenção do professor e me despedi.

No outro dia, lá estava eu novamente. A funcionária, que já me conhecia, abordou-me na porta e me levou até a professora Rosa, que estava na quadra. Ao ser apresentado à professora, disse-lhe que não queria atrapalhar a aula, esperaria ali até que a mesma acabasse. No entanto, ela disse que não atrapalharia, pois ainda não tinha iniciado a aula.

Ao expor as intenções do estudo, a professora ouviu atentamente e, como todos até então, dispôs-se a colaborar. Disse que sempre recebia bem os estagiários das universidades e que não seria diferente no meu caso. Ao contrário da professora Margarida e do professor Fernando, esta parecia não se incomodar com minha presença. De início, houve uma empatia mútua que parecia indicar um ambiente “saudável” de diálogo. Assim, fiquei de voltar no dia da próxima aula de uma 8ª série (A ou B), que se davam em dias diferentes.

Retornei a essa escola no dia da aula de EF da 8ª B. Já não precisava mais me identificar no portão, nem ser conduzido até a quadra pela funcionária, que liberou meu trânsito pela escola sem maiores problemas. Ao chegar à quadra, a aula estava nos seus instantes iniciais. A professora “comandava” um alongamento. Após, dividiu a turma em meninos e meninas para o desenvolvimento das atividades. As meninas foram para a quadra externa jogar futebol e os meninos ficaram na quadra coberta, onde tinha uma rede de voleibol armada.

A professora ficou na quadra coberta com os meninos e o futebol das meninas acontecia livremente. Em nenhum momento até então, Rosa tinha interrompido a aula para me dar atenção. No decorrer da mesma, sua intervenção era freqüente, e o jogo de voleibol acontecia sob o seu olhar atento. Ao final da primeira aula²⁷, todos foram beber água e descansar por cinco

²⁷ A professora optava pela realização da aula em horários reunidos no mesmo dia. Ou seja, em vez de aulas de cinquenta minutos em dois dias da semana, havia um “aulão” de uma hora e quarenta minutos uma vez por semana.

minutos. Na volta, as meninas vieram para quadra coberta e os meninos foram jogar futebol. A professora não mudou sua postura, continuava a intervir no “curso” do jogo, fosse para transmitir alguma informação técnico-tática ou chamar atenção de alguma aluna. Ao final da aula realizou a chamada e dispensou os alunos.

Após tudo isso, veio conversar comigo. Perguntou se, naquele dia, eu necessitaria de um tempo com ela, alguma dúvida e/ou questão que eu quisesse saber etc. Disse-lhe que não. Na verdade, tinha uma infinidade de coisas que eu queria saber, mas como ainda não decidira em qual escola iria prosseguir, até porque faltava a visita à escola dois, me contentei com a observação.

No entanto, a forma como as aulas aconteciam nesta escola e como a professora reagira à minha presença, aparentemente sem qualquer incômodo, enquadravam-se num contexto interessante. Parecia, à primeira vista, que aquela escola poderia se constituir no campo de pesquisa. Por isso mesmo, antes de visitar a escola dois, ainda retornei nesta escola, sem prévio aviso, para “confirmar” a impressão que tinha ficado. Novamente, tive livre trânsito pela escola, a professora não se incomodou com minha presença, a aula aconteceu sob sua intervenção e olhar atento, e, ao final, se dispôs novamente a conversar.

Com estes dados nas mãos, estava quase decidido a dar prosseguimento ao estudo nesta escola, no entanto, ainda não tinha visitado a escola dois. Naquele mesmo dia entrei em contato com a escola dois para agendar minha visita ainda naquela semana. Conversei novamente com a vice-diretora e esta confirmou o horário da professora Violeta, que daria aula no outro dia no período matutino. Um pouco antes do horário previsto para o início da aula estava eu chegando à escola, já contornando seu quarteirão. No entanto, ao lançar olhares para o interior da mesma percebia um ambiente muito quieto, longe do “movimento” que uma escola em horário letivo costuma ter. Ao me aproximar do portão principal avistei duas funcionárias e um guarda, que parecia ser o vigilante do local. Perguntei pela vice-diretora e pela professora Violeta dizendo que a minha presença ali tinha sido agendada, e que se tratava de uma pesquisa. Os três, com “meio sorriso” nos lábios, informaram-me que naquele dia não tinha ninguém na escola, pois todos (alunos e professores) estavam participando de uma manifestação no centro da cidade em prol do passe escolar. Ainda insisti em perguntar pela professora Violeta, se voltaria à tarde. Eles me disseram que ela já tinha dado aula naquele dia e voltaria somente na outra semana. Com uma sensação de “viagem perdida”, agradei a atenção dos funcionários e me retirei da escola.

Ao contornar o quarteirão fazendo o caminho de volta, em meio ao silêncio emitido pela escola, refletia sobre o percurso trilhado até ali. A escola, os professores, as aulas, as “viagens perdidas”, as anotações feitas e não feitas, tudo se misturava compondo um quadro complexo revelador de aspectos muito interessantes e também desanimadores. Diante dessas reflexões entendi que era momento de “centrar foco” em uma escola e em uma turma, conforme o planejado. À medida que me distanciava da escola, numa lenta caminhada, distanciava também a idéia de prosseguir naquele que denominei de “primeiro incursão”. Estava na hora de um mergulho mais profundo, embora não tivesse observado aula nas três escolas. No entanto, ressalto novamente que não busquei uma situação que se encaixasse num modelo previamente concebido de campo, mas sim um contexto que me permitisse, minimamente, compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos atores sociais que compõem o enredo das aulas de EF.

O cenário e os personagens selecionados para este enredo, após esta primeira aproximação, constituíram-se de uma turma de 8^a série (professora Rosa e alunos) da escola três, que, no desenrolar das próximas páginas serão o foco central.

3 - O enredo “encenado”

Geertz (1989) afirma que fazer etnografia é tentar ler um manuscrito estranho, incoerente, cheio de elipses e emendas suspeitas. Tal afirmação encontra eco neste capítulo, que, objetivando situar o enredo deste estudo, traduz a “leitura” do cotidiano a que me propus estudar. Não com o pretense intuito de desvelar tal realidade, mas sim contextualizá-la a partir do observado.

Assim, “localizarei”, num primeiro momento, as características físicas, funcionais, administrativas e pedagógicas da escola. Tais informações são relevantes à medida que fomentam o acesso às peculiaridades do cenário, que, para além de pano de fundo do estudo, traduz seu contexto.

Num segundo momento, entrarei, enfim, no enredo deste estudo. É neste, apresentado em duas partes, que os pequenos fatos observados - densamente entrelaçados - ganharão “vida”, que, para além de uma simples descrição, constituirão a tessitura social do significado e representação das diferenças encenadas nas aulas de EF.

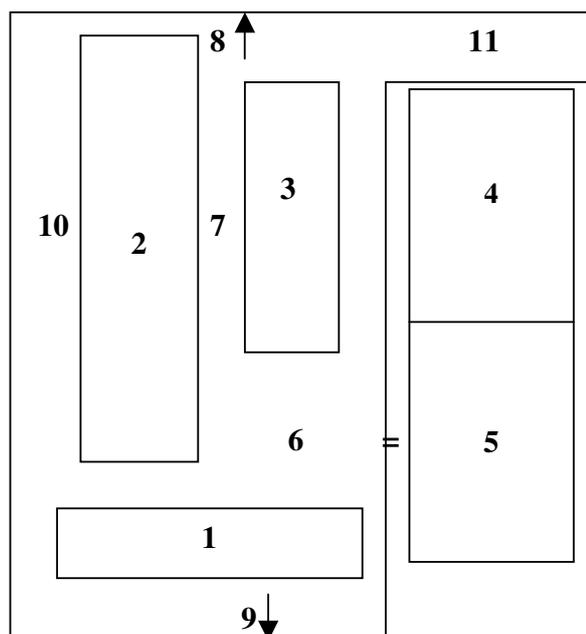
3.1. A escola e seu funcionamento

A escola três, que a partir desse momento refiro-me como Escola, é dotada de grande estrutura, ocupando um quarteirão inteiro cercada por muro não muito alto.

A organização interna é estruturada em três prédios e duas quadras de esportes - ambas separadas, como já dito, por extenso alambrado - acessadas somente por um portão, que permanece quase todo o tempo trancado com corrente e cadeado. O acesso às quadras é feito somente em horários de aula de EF, mediante a presença da professora.

Abaixo, um desenho esquemático da estrutura física da Escola.

Figura 1 - Estrutura física da escola



- 1: prédio com dois pavimentos (superior e inferior);
- 2: prédio com dois pavimentos (superior e inferior);
- 3: prédio com pavimento único;
- 4: quadra de esportes sem cobertura;
- 5: quadra de esportes com cobertura;
- 6: pátio ao ar livre;
- 7: pátio coberto;
- 8: portão de entrada dos alunos;
- 9: portão de acesso de professores e comunidade em geral;
- 10: horta;
- 11: bosquinho.

No prédio 1 localizam-se, no pavimento superior, a sala dos professores, a secretaria, a biblioteca, a sala da direção, a sala da coordenação pedagógica e a sala da Associação de Pais e Mestres (APM). Esta última encontra-se atualmente ocupada pelo grêmio estudantil da escola. Segundo a professora de EF, que foi quem me mostrou a Escola, a biblioteca está sob responsabilidade de alguns alunos²⁸, pois a mesma não dispõe de bibliotecária. No pavimento inferior funcionam duas salas de aula e uma “espécie” de depósito de materiais de manutenção, onde também está situada a caixa d’água da Escola.

No prédio 2 estão situadas quinze salas de aula distribuídas nos dois pavimentos, um laboratório de informática localizado no pavimento superior, um laboratório de ciências e uma sala reservada para os materiais de EF (ambos no pavimento inferior). Segundo a professora, o laboratório de ciências encontra-se desativado. Foi montado e estruturado por uma professora de ciências - atualmente aposentada - que ministrava todas as suas aulas no laboratório. Depois que esta professora deixou a escola, o laboratório praticamente ficou inativo porque, de acordo com a professora de EF, as novas professoras não souberam utilizá-lo.

No prédio 3 encontra-se uma cantina de propriedade particular, tendo parte dos lucros revertida para a comunidade escolar. Ainda neste prédio funciona a cantina da Escola - espaço destinado à produção, armazenamento e distribuição da merenda escolar - e dois banheiros (masculino e feminino).

Nas áreas 4 e 5 são realizadas as aulas de EF. A linha que delimita este espaço indica a existência do alambrado, e o símbolo “=” situa a localização do portão de acesso ao local. A professora concorda com a existência do alambrado. Segundo ela, essa divisão não permite que os alunos ociosos perturbem o desenvolvimento de suas aulas, embora tenha dito que alguns pulam o alambrado para jogar futebol. Outro motivo citado é o fator de proteção. O alambrado não permite que a bola atinja as pessoas que não participam da aula, evitando, segundo ela, maiores contratempos, como por exemplo, alguma “bolada” que possa machucar.

No espaço 6 existe uma mesa de *ping-pong* e algumas mesas com cadeiras, uma espécie de centro de convivência. Neste espaço é que permanecem a maioria dos alunos que está sem aula.

²⁸ Pelo explicitado pela professora, os alunos revezam-se em horários distintos para manter a conservação e uso da biblioteca.

O pátio coberto, indicado pela área 7, é o ponto de encontro preferido dos alunos no recreio. É neste que se situam as populares “rodinhas” de colegas, nas quais os diálogos são feitos sempre num clima de alegria e descontração.

O portão representado pelo número 8 destina-se, única e exclusivamente, à entrada e saída de alunos. Já o portão indicado pelo número 9²⁹, destina-se à entrada de professores, pais, funcionários e comunidade em geral. Este último possui trava eletrônica comandada por um funcionário da escola que o destrava mediante identificação. Por este portão é que eu tinha acesso à Escola.

No espaço 10 existe uma área verde onde é cultivada uma horta da escola - quase desativada. Segundo a professora, nenhum professor desenvolve algum trabalho e/ou projeto com os alunos neste espaço.

O “bosquinho”, representado pela área 11, é constituído por algumas árvores de pequeno e médio porte e uma tímida vegetação rasteira - um “gramadinho”. Algumas mesinhas e cadeiras habitam o espaço.

Sem dúvida, trata-se de uma escola dotada de “ótima” infra-estrutura, fugindo dos padrões da maioria das escolas públicas. Notei que o ambiente é sempre bem limpo, exceto por algumas “pixações”³⁰.

A Escola atende a três bairros, não sendo caracterizados como nobres ou de periferia. De acordo com a direção, são poucos os alunos carentes matriculados, sendo a maioria detentora de poder aquisitivo razoável. Estes bairros são ligados uns aos outros, constituindo uma micro-região ao norte de Campinas. Em suas delimitações estão duas rodovias, um shopping de grande porte e o maior parque público da cidade. Sobrados, casas, um quarteirão inteiro de prédios (na linguagem local, os “predinhos”) praças, mercados, padarias, farmácias, restaurantes, igrejas, escolas, etc., compõem o cenário dessa localidade.

Em relação à escola, no seu aspecto organizacional, esta é estruturada em quatro núcleos.

- Núcleo de Direção;
- Núcleo de Apoio Técnico-Pedagógico;
- Núcleo de Apoio Administrativo;

²⁹ Em algumas ocasiões este outro portão serve também para saída de alunos.

³⁰ Em toda escola pública que estive, como estudante ou professor, as pixações sempre ilustraram o cenário.

- Núcleo de Apoio Operacional.

Segundo a proposta pedagógica da Escola, aos dois primeiros núcleos cabe a função de elaborar, desenvolver, coordenar e avaliar o trabalho pedagógico. Ao Núcleo de Direção cabe ainda a função específica de integrar todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, bem como é o centro executivo das tomadas de decisão. Ao Núcleo de Apoio Administrativo compete a função de dar suporte ao processo educacional, mediante ações da secretaria da escola, tais como: documentação e escrituração escolar e de pessoal; organização e atualização de arquivos; expedição, registro e controle de documentos; registro e controle de recursos financeiros etc. As demais ações, de caráter complementar, como zeladoria, limpeza, controle, manutenção e conservação da área interna do prédio, bem como do mobiliário, materiais didático-pedagógicos e alimentícios e a preparação da merenda escolar, competem ao Núcleo de Apoio Operacional.

Ao todo a Escola conta com um diretor e uma vice-diretora, uma equipe de coordenação pedagógica - composta por uma coordenadora e três orientadores pedagógicos (um em cada turno), 54 professores - sendo 26 efetivos e 28 temporários³¹ - e 13 funcionários que compõem o Núcleo de Apoio Administrativo e o Núcleo de Apoio Operacional.

Segundo a direção³², o trabalho desenvolvido pela Escola é feito em harmonia, buscando sempre o consenso nas tomadas de decisão, no sentido de uma gestão democrática, apesar de a vice-diretora ter afirmado que as decisões são partilhadas somente com a equipe de coordenação pedagógica, não sendo mencionados outros integrantes da comunidade escolar como professores, funcionários, alunos etc.

A Escola funciona em três turnos. Nos períodos matutino e vespertino são oferecidos o ciclo II do ensino fundamental (5^a a 8^a) - em regime de progressão continuada - e Ensino Médio e no período noturno a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo dados da direção, o total de matriculados no ano de 2005 chegou a 1213 alunos, assim organizados: 400 alunos no ciclo II, 336 no Ensino Médio e 477 no EJA - sendo 243 no ensino fundamental (1^a a 8^a) e 234 no ensino médio.

³¹ Nesta categoria estão todos aqueles professores que possuem vínculo com a escola por meio de contrato temporário e/ou na condição de professor substituto.

³² Nesta escola, o diretor e a vice-diretora trabalham em períodos distintos. A vice-diretora afirma que, em seu período, possui autonomia de gestão. Segundo ela, essa medida garante que em todo o período letivo da escola a direção esteja sempre presente. Durante o período em que estive na Escola, meu contato com o Núcleo de Direção deu-se com a vice-diretora.

De acordo com a proposta pedagógica, os dias letivos a serem cumpridos pela escola obedecem à legislação nacional de duzentos dias. A organização do tempo escolar não difere das outras escolas visitadas. As aulas são de cinquenta minutos com um intervalo de vinte minutos para o recreio e lanche³³. No entanto, a diferenciação se dá pela opção organizacional de sala “ambiente”. Trata-se de uma organização em que o professor fica fixo na sala e são os alunos que “circulam” nos intervalos. Segundo a direção, essa organização favorece a saúde postural dos alunos, uma vez que podem, a cada 50 minutos (tempo da aula), movimentar-se.

Porém, tanto a vice-diretora quanto a professora de EF afirmaram que esta organização não é consensual. No entendimento de vários professores e funcionários cada turma deveria estar numa sala única. Segundo a professora de EF esta organização favorece maior dispersão dos alunos no intervalo entre uma aula e outra. Disse também que já houve reivindicação por parte dos professores contra a “sala ambiente”, mas sem êxito. Aqui, a idéia de uma gestão democrática, afirmada anteriormente pela vice-diretora, “esbarra” em contradição, pois, embora a proposta seja plausível, a mesma não é consensual, sendo mantida apenas por decisão da direção.

Sem pretender maiores aprofundamentos sobre o funcionamento e organização da Escola, até porque entendo que o explicitado em linhas anteriores contempla o intuito de localizar as características gerais da Escola³⁴ - além do que uma análise profunda destoaria o sentido deste capítulo -, passo agora ao segundo momento do mesmo.

O texto que se segue constitui a tradução das “elipses” e “emendas suspeitas”, para usar termos de Geertz (1989), encontradas no contexto das aulas de EF desta escola.

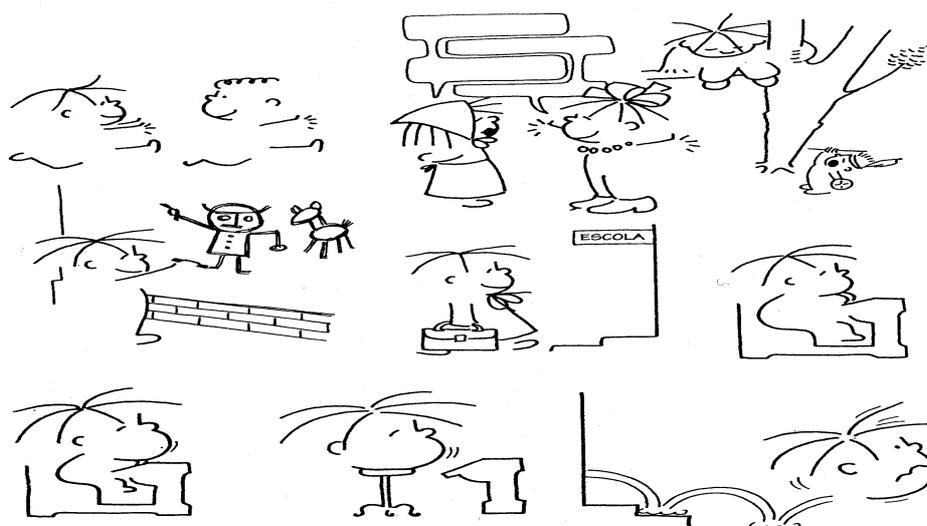
3.2. As aulas de educação física e seus personagens

Em toda escola em que estive até hoje - como aluno, estagiário ou professor - as aulas de EF são sempre as que causam maior “impacto”. Desconheço alguém que seja indiferente a elas. A maioria das manifestações é sempre de grande apreço, sendo enfatizada a sensação de

³³ Estou me referindo aos períodos matutino e vespertino.

³⁴ O texto da proposta pedagógica da Escola não faz referência explícita à EF, bem como a nenhuma outra disciplina. Há somente um rol de objetivos a serem alcançados, circunscritos em três grandes áreas do currículo escolar, a saber: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias. Essas áreas são as mesmas elucidadas pelos PCN's.

liberdade. Talvez pelo fato da EF proporcionar a quebra dos “grilhões” da sala de aula, em que o cotidiano é marcado por uma rotina ince(stre)ssante de cópias, leituras, cálculos etc. Segundo Ayoub (2005), são vários os exemplos de situações nas quais os alunos são tratados como “cabeças pensantes” pela escola.



(TONNUCI, 1997³⁵).

A ilustração acima demonstra as privações do corpo impostas pela sala de aula, prevalecendo o domínio do intelecto - na “famosa” concepção dual “corpo/mente” -, o qual é suficiente e necessário para o aprendizado dos conhecimentos ditos mais sérios. Várias foram as vezes em que, como professor, fui questionado e chamado a atenção quanto à euforia com que as crianças retornavam à sala de aula. As sugestões dirigidas a mim eram sempre as mesmas: proporcionar uns dez minutos de calma para que as crianças pudessem retornar à sala de aula mais calmas, a fim de se concentrarem melhor. Ou seja, na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, lingüísticos, biológicos etc., o corpo não precisava ser requisitado, mas sim estar calmo e “quieto” para que a “mente” pudesse trabalhar.

³⁵ Segundo o autor, as crianças têm um corpo e uma história, mas na escola parece que esse corpo não serve para nada.

Talvez por isso a EF faça “sucesso” com os alunos, pois proporciona uma vivência desse corpo.

Não é raro vermos os alunos sedentos pelas aulas de educação física, demonstrando verdadeiras explosões de alegria e alívio quando saem da sala de aula. O gosto ou a espera pela educação física, nesse caso, ficam mesclados com as necessidades de viver outras relações na escola (AYOUB, 2005, p.2264³⁶).

Essas percepções não fugiram a esse estudo. Em todas as aulas presenciei certa aglomeração no portão de acesso às quadras antes do início das mesmas. A espera pela professora de EF começava após o término do recreio³⁷, no entanto, alguns alunos já se encontravam nas proximidades do portão antes mesmo deste período.

A turma da 8ª B era composta por 36 alunos, sendo 15 meninos e 21 meninas, com idades entre 14 e 17 anos. De acordo com a professora de EF, tratava-se de uma turma difícil e problemática. Este conceito devia-se, segundo minhas observações e comentários da professora, ao tratamento “desrespeitoso” que os alunos tinham entre si e às vezes até com ela mesma. O ato de se “xingarem”, por exemplo, era tão comum que, em alguns casos, substituía o adjetivo ou elogio. “*É uma turma que se tem que ter muita paciência, perseverança*” (professora).

Em relação à professora, esta formou-se em 1981. Há dezenove anos trabalha no ensino público, tendo atuado em várias escolas estaduais de Campinas. No entanto, somente foi efetivada no ano de 1998, por meio de concurso público da Rede Estadual de São Paulo. Nessa escola, atua como professora de EF há cinco anos. Trata-se de uma profissional assídua e pontual. Em todo o período em que permaneci na Escola, esta não faltou nenhum dia, nem mesmo atrasou o início da aula.

A 8ª B, como qualquer outra turma da escola, tinha duas aulas de EF por semana, com duração de cinquenta minutos cada uma. A critério da professora, essas estavam reunidas num só dia, conforme já dito no capítulo anterior. Segundo a professora, era melhor trabalhar com duas aulas reunidas, pois cinquenta minutos era pouco tempo.

³⁶ Neste estudo, a autora apresenta as visões de aulas de EF de professoras não formadas em EF que participaram de cursos no âmbito da graduação, pós-graduação e extensão desenvolvida por uma Faculdade de Educação do estado de São Paulo. Nesses espaços de discussão era solicitado que as alunas/professoras escrevessem uma carta sobre suas “memórias da educação física”. O intuito era deixar “vir à tona” toda a vivência e conhecimento que estas alunas/professoras tinham sobre a EF.

³⁷ As aulas dessa turma aconteciam logo após o recreio.

Estive na Escola por um bimestre, especificamente o terceiro (meses de agosto e setembro de 2005). Neste, o conhecimento abordado nas aulas foi o voleibol. Das 16 (dezesesseis) aulas previstas para o bimestre, estive presente em 12 delas (seis “aulões”). No planejamento da disciplina, um esporte é contemplado a cada bimestre, conforme explicitado a seguir: 1º bimestre: Handebol; 2º bimestre: Basquetebol; 3º bimestre: Voleibol, e; 4º bimestre: Futebol.

As observações realizadas obedeceram a uma rotina que pudesse contemplar uma dupla tarefa: não “atrapalhar” o desenvolvimento da aula e da Escola como um todo - no sentido de não representar o papel principal do enredo, mas sim de ser um espectador³⁸ privilegiado - e, ao mesmo tempo, registrar tudo que pudesse ser observado no que dizia respeito ao tema. O ímpeto não foi o de esgotar as possibilidades ou chegar a um nível de saturação dos dados, mas sim de estar atento aos mais imperceptíveis fatos.

Assim, estabeleci que chegaria um pouco antes do início da aula, por dois motivos. O primeiro consistia em “respirar” aquele cotidiano, do qual há muito tinha me distanciado; o segundo, observar a manifestação da turma antes do início da aula de EF, entendendo que deveria haver certo alvoroço prévio durante o recreio.

Ao andar pelo pátio durante o recreio nas minhas primeiras visitas podia sentir o peso do olhar dos alunos. Sem emitir nenhuma palavra perguntavam incessantemente: “*Quem é esse? O que está fazendo nessa escola?*”. Confesso que o papel de “estranho”, um “outro” na escola, representado por mim naquele momento, gerou incômodo para ambas as partes. Ao menos se me abordassem - pensava eu -, mas não, faziam questão de manter distância. Mas passado um certo tempo, já não “descarregavam” o olhar em cima de mim, alguns arriscavam até uma aproximação, perguntando se eu era algum professor novo ou estagiário. Já não me sentia totalmente ignorado.

O mesmo ocorreu com minha presença nas aulas de EF. De início houve certo distanciamento entre mim e a turma, conversas eram interrompidas quando me aproximava, anedotas eram contidas e cochichos eram frequentes. Até meu diálogo com a professora era limitado em poucas palavras. Parecia que tudo a que eu tinha acesso era minuciosamente medido. Mas não durou muito tempo para que tais precauções com minha presença cessassem, ou pelo menos não fossem tão visíveis. A professora disse para a turma que eu era um estagiário, mas que, ao contrário dos outros, não daria aulas, somente observaria. Apesar de eu ter frisado para a

³⁸ Embora entenda que a minha simples presença tenha causado alteração na rotina.

professora que eu não era estagiário e ela ter entendido bem isso, foi uma forma simples que a mesma encontrou de explicar para seus alunos a natureza da minha presença nas aulas. Com o passar do tempo já me cumprimentavam no portão e “puxavam” algum assunto, sempre me chamando de professor.

Com o intuito de não “deixar passar” nenhum dado relevante, levava comigo um diário de campo. No decorrer das aulas procurava sempre estar ao redor da quadra, buscando ler e registrar as linhas e entrelinhas das mesmas. Buscava também me deslocar pelo ambiente, fazendo uma espécie de “ronda”, com o intuito de encontrar novos ângulos que possibilitassem outras informações. Em certa ocasião, estava eu sentado à beira da quadra observando uma aula de voleibol com meu diário de campo em mãos fazendo algumas anotações, quando um menino chutou a bola para cima e a mesma ficou presa nas ferragens da cobertura. Em meio a muitos risos e chacotas, um outro menino, que até então nunca tinha conversado comigo, sentou do meu lado e disse: “*Professor, anota aí: ‘muleque retardado’*”. O fato confirmou a minha suspeita, já sabiam, há muito, o que eu fazia na aula deles. Sabiam que eu não era um estagiário, percebiam que eu observava os seus comportamentos em certas situações.

As aulas de EF obedeciam a uma rotina bastante conhecida. Apesar das aulas serem mistas, a professora dividia a turma por sexo. Segundo ela, era mais fácil trabalhar com grupos homogêneos³⁹, pois, tanto os meninos quanto as meninas, sentiam-se mais à vontade. Disse que no início de sua carreira docente esta divisão apresentava-se também para os professores. Homens ministravam aulas para turma de garotos e as mulheres para turma de garotas. De certa forma, a professora havia se acostumado a um modelo de aula. Também reportou-se ao aspecto dos meninos serem mais fortes que as meninas, havendo a possibilidade destas se machucarem. Segundo Saraiva (2005), o cotidiano das aulas de EF ministradas nas redes de ensino particular e pública, ainda hoje, é marcado por dificuldades e resistências à prática conjunta entre meninos e meninas, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Ao dividir a turma, após um alongamento inicial, a professora ficava com um grupo na quadra coberta, para a aula de voleibol, e mandava o outro grupo para a quadra externa jogar futebol. Ao soar o sino da Escola, que sinalizava o término da aula, havia a inversão dos grupos.

³⁹ De acordo com Ayoub (2005), apesar de na atualidade as aulas de educação física serem predominantemente mistas, meninos e meninas são separados de acordo com a atividade, o que reforça visões estereotipadas.

Curioso notar que apesar do futebol ter sido contemplado como conteúdo único de um bimestre, ainda se encontrava presente nas aulas de todo ano letivo. No entanto, a atenção e intervenção da professora ficavam restritas ao voleibol, deixando o “jogo” de futebol transcorrer como mera atividade recreativa, ou de espera. Questionada sobre o porquê da ênfase no futebol, a professora disse que se tratava de uma “paixão dos alunos” e que reclamariam se não o praticassem. *“Eles só querem saber de futebol”* (professora). E, realmente, a prática do futebol nas aulas da 8ª B aconteciam num clima contagiante.

Já nas aulas de voleibol, cujo clima não era tão contagiante, a professora priorizava o jogo em si, dizendo que, em outras turmas, até trabalhava os fundamentos desse esporte, como, por exemplo, o saque, o toque, a manchete etc., mas na 8ª B, por se tratar de uma turma “difícil”, não o fazia. *“Eles reclamariam!”* (professora). Conforme já comentado anteriormente, a professora dividia a classe em dois times e iniciava o jogo, ficando à beira da quadra passando instruções e marcando os pontos. Havia certa flexibilidade com as regras do voleibol de competição, no entanto, este era o modelo.

Diante do quadro que se apresentava, percebi que minha observação teria algumas limitações. Como a turma era dividida nas duas quadras com práticas distintas, era impossível acompanhar os acontecimentos em ambas ao mesmo tempo. Optar por uma delas excluía as possibilidades da outra e vice-versa. No início, pensei em centrar foco somente nas aulas de voleibol, pelo fato de a professora estar presente, no entanto, não poderia deixar “para escanteio” o fenômeno da “paixão nacional”. Embora não constituísse aula, propriamente dita, a prática do futebol fazia parte do contexto da mesma. Assim, mesmo entendendo as limitações, busquei acompanhar a turma nos dois momentos da aula.

Foi imerso nesse contexto que as diferenças, ao serem “encenadas”, fomentaram percepções diversas que tangem a problemática enunciada. No entanto, repito, não no sentido de esgotá-la, pois, segundo Geertz (1989, p.39), “A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa”, mas na direção de um possível olhar sobre o enredo.

3.3. A “encenação” das diferenças

Ao iniciar meu incurso nas aulas de EF da 8ª B, percebi, logo de início, que nem toda a turma participava da mesma. Algumas meninas refugiavam-se à sombra de uma árvore, localizada ao lado da quadra sem cobertura, e outras meninas e alguns poucos meninos sentavam-se à beira da quadra, raramente participando da aula, fosse o voleibol ou o futebol. A maioria dos meninos participava do futebol, mas tinha muita resistência quanto às aulas de voleibol. Curioso é que os que menos participavam eram os mesmos que se aglomeravam no portão à espera da professora. Minutos antes, escorados no portão, pareciam ansiosos pelo início da aula, no entanto, ao cruzarem o limite entre a quadra e o pátio, logo corriam para seus refúgios. Com certeza havia um motivo para que esses alunos não participassem da aula, mas que naquele momento inicial de minha pesquisa de campo eu ainda não tinha condições de compreender.

Notava que a professora tinha dificuldade em fazer com que os alunos participassem da aula. No entanto, ela dispunha de várias estratégias que buscavam permitir maior envolvimento dos mesmos. Numa ocasião, a professora até chegou a pegar no braço de um “marmanjo” dirigindo-o para a quadra, pedindo carinhosamente que ele fizesse a aula. Em outras ocasiões, apegava-se ao argumento da nota. Num certo dia, a professora afirmou para uma aluna que se ela não fizesse aula, como até então, seria reprovada. Esta, com ares de desprezo, retrucou baixinho: “*Não vou reprovar...*”, demonstrando que, para ela, as aulas de EF não tinham a menor importância e nem possibilidade de reprová-la. No entanto, dentre suas limitações, a professora ainda primava pela participação de toda a turma, embora os argumentos não fossem tão plausíveis.

Com o passar do tempo comecei a perceber que o fato da não participação na aula dava-se, principalmente, pela vergonha da exposição. Meninas e meninos tinham vergonha de fazer a aula, fosse por características físicas - que pelas próprias transformações morfofuncionais da adolescência começavam a ficar evidentes - ou por auto-avaliação de que não “levavam jeito” para o esporte.

No primeiro dia (aulas 1 e 2) em que estive presente, um menino que jogava voleibol resolveu sair da quadra, sentando-se ao lado da professora, que contava os pontos do jogo e dava instruções. Percebi que o ato de ter saído do jogo “tirou um peso” enorme de suas costas, parecia mais “tranquilo” do lado de fora. Curiosamente, ao mesmo tempo, notei neste aluno maior participação. Nenhum lance do jogo passou despercebido por seu olhar atento, ao mesmo tempo em que se divertia e “tirava sarro” com os lances “desajeitados” dos seus colegas.

Numa outra ocasião, a professora convidou uma menina que estava sentada à beira da quadra para jogar, “*Não levo jeito...*”, foi a resposta dela.

Parecia que o fato de jogar e se expor não eram bem vistos por nenhum menino ou menina da turma. Ainda recorrendo a um fato do primeiro dia, lembro-me de que, quando a professora fez a inversão das atividades, muitos meninos ficaram na quadra de voleibol assistindo as meninas jogarem e outros dirigiram-se para o futebol. Interessante observar foi que os meninos que ficaram eram aqueles que tinham sido alvo de inúmeras “chacotas” no jogo anterior. Chamou-me atenção um menino, que aqui denominarei de Eduardo. Tratava-se de um garoto que tinha gestos e comportamentos “afeminados”, além de ser o popular “grosso”⁴⁰ da turma. Na aula de voleibol, todos os meninos dirigiam comentários pejorativos⁴¹ para Eduardo. Apesar de participativo, não oferecendo resistência quanto a aula, o mesmo não era bem vindo em nenhuma atividade. Quando alguns meninos foram até a quadra “intimar” para o jogo de futebol aqueles que tinham ficado, nem sequer dirigiram a palavra a ele.

Outro fato que me chamou atenção, ainda no primeiro dia, foi a descoberta de uma personagem que, juntamente com Eduardo, protagonizou as principais cenas deste enredo. Carolina, como a denominarei aqui, era a aluna que mais participava das aulas, sempre estava disposta a fazer qualquer atividade proposta. Posso até dizer que, dentre todos da turma, ela é quem mais se destacava pois, além da incessante participação, era extremamente “hábil” nos esportes. No entanto, toda a turma chamava-a de “gordinha”, fato esse que não teria chamado a atenção se não fosse de cunho pejorativo. Notava que Carolina procurava não se aborrecer, apresentando sempre um sorriso quando alguém a abordava. Mas, logo após um lance no jogo de voleibol, uma menina pegou a bola e perguntou para as colegas, na ausência momentânea da professora: “*Gente, qual a diferença entre a bola e os ‘peitos’ da gordinha? Não dá pra saber né?!*” (aos risos). No momento, Carolina até esboçou certo sorriso, mas notei que tinha ficado extremamente constrangida.

Ao final dessa aula procurei visualizar o panorama geral daquele que tinha sido meu “intenso” primeiro dia. Minutos antes do sino soar, alguns meninos e meninas reuniram-se ao redor da professora e conversavam informalmente - inclusive Eduardo -, um grupo de meninos brincava de basquetebol, um grupo de meninas conversava à beira da quadra e Carolina

⁴⁰ Trata-se do sujeito que, em termos populares, é “ruim” nos esportes, ou seja, não “levo jeito”.

⁴¹ Chamavam-no de “biba” (o mesmo que “bicha”).

encontrava-se isolada do restante da turma. Com certeza, o motivo de estar isolada não era somente o comentário da colega, porém eu ainda não dispunha de outras pistas.

Na segunda visita (aulas 3 e 4) cheguei com intenção de continuar a busca de motivos mais concretos que pudessem me levar à compreensão da não participação de alguns alunos nas aulas. Mas também com o “olhar atento” nas situações encenadas por Eduardo e Carolina, que, já no primeiro dia, “contaram-me” um pouco do enredo que seria encenado nas próximas aulas.

A cena do primeiro dia repetiu-se, a professora dividiu a turma e ficou com os meninos na primeira parte da aula. As meninas foram para a outra quadra jogar futebol. No entanto, não se passaram dez minutos e Carolina retornou dizendo que as meninas não queriam jogar, pedindo à professora se ela, Carolina, poderia marcar os pontos. A essa altura, todas as meninas estavam dispersas, algumas vieram para a quadra esperar o momento “feminino” da aula, outras conversavam despreziosamente, outras, ainda, faziam atividades de outras disciplinas, mexendo no caderno. Nesse cenário, a professora desenvolvia sua aula, que, no momento, só tinha meninos em quadra jogando voleibol.

Conforme o primeiro dia, houve certa resistência dos meninos à aula, demonstrando pouco interesse pelo voleibol e instruções da professora. Não demorou muito para que, novamente, os mesmos comentários da aula anterior fossem destinados à Eduardo. Carolina, que marcava os pontos, ria não só dos comentários feitos a seu colega, mas de todos os lances “desconcertantes” do jogo. Neste momento, notei no olhar e nos gestos da professora um ímpeto de tolher aquele tipo de comportamento, mas sem nenhuma (afirm)ação mais veemente que causasse tal efeito.

Diante da situação, foquei atenção em Eduardo. O mesmo encontrava-se muito incomodado com os comentários. Na tentativa de defender-se, buscava ofender outros colegas que jogavam, no entanto, não encontrava eco ao se expressar, pelo contrário, era mais um motivo para as “chacotas”. Carolina, ao perceber a situação, ofereceu-se para jogar no lugar de Eduardo, pois também há muito queria jogar. A professora negou a primeira vez, mas com o consentimento de Eduardo, que saiu e sentou-se, permitiu que Carolina jogasse junto com os meninos. As outras colegas, ao verem a “gordinha” jogar, também reclamaram à professora o mesmo direito. A primeira metade da aula ainda não tinha acabado e o voleibol já era jogado somente pelas meninas. Quanto aos meninos, a maioria tinha ido para o futebol, os que ficaram - curiosamente

os mesmos do primeiro dia -, estavam sentados à beira da quadra assistindo as meninas jogarem. Ao soar o sinal, todos foram beber água e ao banheiro. Enquanto isso, três meninos tomaram o uniforme de Carolina e não queriam devolver. Ficaram passando o mesmo de mão em mão fazendo-a correr atrás de um e de outro tentando recuperar a camiseta. Em tom irônico diziam eles: “*Vem pegar, gordinha!*”.

Ao retomar as atividades, a professora permitiu que os meninos que não tinham ido jogar futebol jogassem com as meninas, fato esse que iria acontecer durante toda a minha estada naquela escola.

O jogo misto de voleibol acontecia de forma mais organizada e motivante sem a presença daqueles que tinham ido para o futebol⁴². No entanto, os mesmos comentários eram feitos para Eduardo. Da mesma forma e no mesmo tom, as meninas “tiravam sarro” dele, não poupando, também, Carolina. Os dois eram alvos preferidos, quando juntos, então... Curioso era que, naquele momento, ambos, “fingiam” não se abalar com os comentários e continuavam jogando. Em algumas ocasiões, até arriscavam comportar-se da mesma forma que os demais - xingando colegas e rindo dos outros -, no entanto, sem muito êxito.

Ainda neste dia reservei parte do tempo para observação do futebol dos meninos. O jogo já tinha começado há meia hora quando me sentei para apreciá-lo. Em pouco tempo, notei que o drible era extremamente valorizado⁴³. Cada um que pegava a bola procurava driblar. Outro fato percebido foi que os times estavam “equilibrados”, não havendo superioridade (técnica e física) de um time em relação ao outro. Até os mais “grossos” jogavam, no entanto, exercendo papel de coadjuvantes. Percebia que os mesmos, ao receberem a bola, eram intimados a passá-la, sob “pena” de serem repreendidos. Quando algum destes arriscavam-se num “lance de efeito” que dava certo, a reação era de surpresa: “*Nossa, você fazendo isso...!*”. Assim, notei naquele dia que no jogo de futebol dos meninos, o grau de habilidade era fator determinante de participação. Mais participava quem tinha mais habilidade, o contrário com os “grossos”.

⁴² Somente depois fui perceber que os mesmos que sempre jogavam futebol eram os mesmos que ofereciam mais resistência à aula e os que mais “tiravam sarro” de Eduardo e Carolina. Um deles, Filipe, tinha status de “líder” entre os meninos. Notava que todos o respeitavam, nunca dirigindo nenhum comentário ou sequer brincadeira a ele. Era uma espécie de termômetro da aula; no dia em que estava disposto a participar, esta transcorria sem muitos problemas (chutar a bola para fora da quadra, gritar com todos, inclusive com a professora, estimular que colegas de outras turmas pulassem o portão para jogar futebol etc.).

⁴³ Esse fato me fez recordar uma frase de Dener - jogador de futebol que morreu na década de 1990 em acidente de carro. O mesmo afirmou, certa vez numa entrevista, que, para ele, um drible era mais importante que o gol. “*A torcida gosta!*” (Dener). Os alunos, de certa forma, davam vida a esta afirmação.

Ao final da minha visita neste dia, começava a notar, embora quase intuitivamente, que as diferenças encenavam preconceitos e desigualdades de oportunidades nas aulas, que, aos poucos, iam ficando mais claros.

No terceiro dia (aulas 5 e 6), parecia que a mesma rotina iria se repetir. Desta vez, as meninas ficaram primeiramente com a professora e os meninos foram para o futebol. O quadro da não participação estava cada vez mais evidente. Além das meninas que comumente não faziam a aula, Eduardo e outros meninos estavam novamente circundando a aula de voleibol. E, novamente, a professora permitiu que eles jogassem junto com as meninas, até para não ficarem ociosos. Na outra quadra, o jogo de futebol acontecia sem maiores problemas. Notei também que alguns alunos, tanto meninos quanto meninas ficaram de fora da aula de propósito. A professora explicou-me que naquele dia os alunos da Escola tinha ido a um passeio e, daquela turma, somente dez tinham ido. Segundo ela, os que não davam problemas. Com essa explicação, percebi que a não participação (daqueles que ficaram de fora da aula de propósito) naquele dia dava-se também por uma espécie de “protesto” pelo fato de não terem ido ao passeio.

A primeira parte da aula transcorreu sem muitas surpresas. De certa forma, já tinha parcialmente me familiarizado com aquele cotidiano, no qual as risadas eram constantes a cada lance “desajeitado” e Eduardo e Carolina, novamente dividindo o cenário, eram alvo de piadinhas.

Na segunda metade da aula, quando deveria ocorrer a troca dos grupos, os meninos continuaram jogando futebol, e para as meninas restaria continuar no voleibol. Ao perceber que a atividade não iria mudar, as meninas reclamaram com a professora que queriam jogar futebol. Queriam direitos iguais e as mesmas oportunidades que os meninos. A professora, aceitando a reclamação, concordou que as mesmas jogassem naquela quadra mesmo. Em sua momentânea ausência, na qual foi buscar outra bola, as meninas desmontaram a rede e retiraram os postes. Enquanto isso, os meninos que desde o início não tinham ido jogar futebol isolaram-se num canto da quadra, outros foram sentar ao redor da outra quadra, outros, ainda, juntamente com outras meninas que não gostaram da idéia de jogar futebol, foram conversar.

Somente oito meninas concordaram em jogar futebol, que se deu num clima prazeroso. Diferentemente dos meninos, não havia valorização do drible. O jogo era observado com muitos risos, inclusive das próprias meninas que jogavam. Outra curiosidade foi que o fator “habilidade” não interferiu na escolha dos times, nem mesmo na participação no jogo. Jogar

“bem” ou não, de certa forma, não fazia diferença para elas. Assim transcorreu a aula até o final. Neste dia perguntei à professora se as meninas que não tinham participado de suas aulas até então constituíam sempre o mesmo grupo. A professora, confirmando minha suspeita, afirmou ainda que elas iriam ser reprovadas. Mediante tal informação, um dos próximos passos seria procurar saber os motivos da não participação deste grupo de meninas nas aulas de EF, além de buscar emendar os fios que até então tinham sido percebidos.

Na quarta visita (aulas 7 e 8), a professora, pela primeira vez no bimestre, propôs uma aula mista, apesar destas já acontecerem parcialmente. Nessa ocasião, notei que tinha certa dificuldade em colocar em desenvolvimento sua proposta. Enquanto tentava arrebatar alguns meninos que já se encontravam na quadra de futebol, algumas meninas e meninos dividiam o time que iria jogar voleibol. Uma menina começou a apontar quem era do time dela, sendo repelida por um menino que disse: *“Não é pra formar seleção!”*. Eduardo e Carolina foram escolhidos em times diferentes. O jogo começou sem a presença da professora, que ainda tentava convencer alguns meninos a jogar. Quando retornou, com a maioria deles, o jogo transcorria sem muita motivação, apesar do grande alvoroço que o antecedeu. Notei que Eduardo, ao ver a professora chegando com os meninos para jogar, ficou desanimado. O mesmo saiu da quadra e propôs-se a marcar os pontos, conversando com uma colega. Os meninos arrebatados pela professora causaram verdadeira “bagunça” na aula. Filipe, o qual descrevi em linhas anteriores como sendo uma espécie de líder, participou desta aula muito mais pelas ofensas que fez do que pelo jogo desenvolvido. Em nenhum momento deixou de ofender Carolina, Eduardo e todos os outros que estavam na quadra, inclusive a professora. Assim, o que já estava desmotivante ficou mais ainda. Para alegria de todos, o sino soou.

No intervalo entre uma aula e outra, um grupo de meninos ficou na quadra jogando basquetebol, dentre eles estava Eduardo. Notei que, apesar de estar fisicamente presente e compondo um time, ninguém passava a bola para ele. Começava a perceber que Eduardo não conseguia incluir-se em nenhum espaço. O fato da visibilidade de certos gestos e comportamentos impediam-no, pelo menos nas aulas de EF, de vivenciar plenamente as atividades.

Na segunda metade da aula, os meninos foram para o futebol, restando, novamente, para as meninas o desmotivante voleibol. A professora, notando que poucas meninas estavam dispostas a fazer sua aula, indagou-as: *“Como eu dou nota desse jeito?”*. Com esse

alarme, algumas meninas dispuseram-se a jogar. Para completar os dois times, a professora permitiu que os meninos - aqueles que nunca jogavam futebol -, dentre eles Eduardo, jogassem junto.

No decorrer da aula, a professora interrompeu o jogo para “ensinar de perto” uma menina a sacar, instruindo-a sobre a “posição correta”. A intervenção da professora ocorreu em meio a risos do restante da turma, inclusive de quem não jogava. Parecia que a atração principal da aula dava-se não pelo jogo em si, mas pela possibilidade de presenciar e se divertir com os “erros” dos outros. Neste momento, começava a entender alguns aspectos da não participação nas aulas, que tanto me inquietava.

No futebol, alguns meninos que até então ainda não tinham jogado integravam os times. A participação deles, como era de se esperar, era restrita ao papel de coadjuvantes. Sentei perto do grupo de meninas que nunca participava, notei que elas não eram tão alheias às aulas. Na ocasião, comentavam o jogo dos meninos, mostrando-se bastante entendidas. Chamou minha atenção, também, a participação de Henrique no jogo de futebol. Tratava-se de um menino que quase nunca fazia a aula, nem mesmo a de voleibol. Até então, notava que alguns alunos ignoravam-no, pelo fato de Henrique só usar roupa de cor preta. Apesar de não ser “grosso”, atuou todo o jogo como coadjuvante⁴⁴. Ali, percebi um fato novo. A habilidade não era único fator determinante de participação no jogo de futebol dos meninos, como eu pensava. Era necessário também certo “pertencimento” àquele grupo, que se dava pela “visibilidade” de algumas características, a saber: resistir à aula de voleibol - pois era “coisa de mulherzinha” -, hostilizar colegas com comentários pejorativos, não se misturar muito com as meninas, ser arredo com a professora e, dentre outras minúcias, endossar os atos de Filipe, bem como, quando possível, ser habilidoso no futebol. Lógico que nem todos tinham todas estas características, mas pareciam pré-requisitos que legitimavam um certo *status* entre os meninos. Entre as meninas, o grau de “pertencimento” dava-se por outras características, não tão diferentes assim: resistir à aula, principalmente de futebol - que era “coisa de menino” -, não participar ativamente das atividades propostas, hostilizar as colegas que destoavam de um padrão de “corpo da moda” (esguio e com certas curvas) e não se misturar muito com os meninos -, lógico, os que não tinham *status* na turma.

⁴⁴ Curioso foi notar que nenhum dos meninos, inclusive Filipe, dirigiu alguma palavra à Henrique.

Diante dessas percepções, consegui notar dois grandes grupos nas aulas de EF: os “pertencidos” e os “excluídos”. Com certeza, havia uma fronteira na qual alguns situavam-se, ora num grupo ora noutro, dependendo da situação. Mas estava clara aquela conformação. Outro fato evidenciado naquela aula foi que a professora sempre buscava incluir os “excluídos” e desmobilizar os “pertencidos”, mas, como já dito, sem muito êxito. O próprio fato de dividir a turma em meninos e meninas contribuía para a consolidação dos grupos.

Na penúltima visita (aulas 9 e 10), a existência dos grupos ficou ainda mais visível, percebi que no interior de ambos ainda existiam outros sectarismos. “Pertencidos” e “excluídos” subdividiam-se em outros grupos. Notei que Eduardo tinha sua turma; embora não tivesse muito *status* relacionava-se bem com algumas meninas e um grupo de meninos (fora do âmbito das práticas). Carolina não pertencia a nenhum grupo. Notava que sempre estava só, procurando conversar com um ou com outro, mas sem muito sucesso.

Nesta aula, mais uma vez, a professora propôs jogo misto de voleibol, para desânimo de alguns meninos. Novamente, teve dificuldade em fazer com que a turma participasse, ficando alguns do lado de fora. Quando o jogo acontecia, ouvi, pela primeira vez naquela turma, um comentário pejorativo em relação à cor de pele. Um menino negro, Mateus, que tinha ficado de fora da aula, conversava com uma menina. Seus colegas que estavam jogando, começaram a chamá-lo de “Maguila”⁴⁵ e outras derivações. O mesmo reagia procurando hostilizar na “mesma moeda”. Neste dia, toda a turma estava na quadra de voleibol, não havendo a rotineira divisão.

Como toda a turma estava reunida numa só quadra, a professora interrompeu o jogo para colocar outros dois times. Um menino, buscando estimular o colega disse: “*Vamos jogar, ou você tem medo de meninas?*”. Depois de alguns minutos passados, em meio ao alvoroço da troca dos participantes, o jogo recomeçou. Não demorou muito tempo para que eu notasse que a formação dos times obedeceu ao critério de afinidades entre os alunos. De um lado, o grupo dos “excluídos”, do outro os “pertencidos”. Como era comum naquela turma, todo “erro” era motivo de piadas e muitos risos. Mateus, que jogava no time dos “pertencidos”, ao jogar uma bola para fora, foi retaliado veementemente por um colega, que disse na ocasião: “*É por isso que você é preto!*”.

⁴⁵ Aqui existem duas alusões preconceituosas: uma ao desenho animado de um macaco que se chamava Maguila e outra, referente à cor de pele do lutador de boxe brasileiro, Maguila.

Comecei a notar que, com o decorrer do jogo, o mesmo trilhava dois caminhos. Para os “pertencidos”, não passava de mais uma atividade “chata” proposta pela professora, tanto é que não faziam a mínima questão de empenhar-se. Pelo contrário, para eles, a falta de interesse e a bagunça generalizada que causavam era mais interessante do que o jogo em si. Para os “excluídos”, era nítido o empenho em vencer o outro time, pois, de certa forma, era a oportunidade de mostrarem que podiam legitimar-se por outros meios. De certa forma, encontravam-se em pé de igualdade - no que diz respeito à oportunidade - com os outros colegas com quem, raramente, dividiam o cenário.

No meio deste “ato”, notei a ausência de uma personagem. Carolina, para minha surpresa, não jogava naquele dia. Vasculhei com meu olhar os arredores e encontrei-a junto a um grupo de meninas que trocavam passes com uma bola de futebol numa rodinha. A princípio estranhei o fato, pois Carolina, até então, não tinha deixado de participar de nenhuma atividade proposta pela professora. No entanto, havia um entendimento possível para sua atitude. Como nunca era incluída em nenhum grupo, mesmo participando de tudo e sendo simpática com todos, procurou agir como algumas colegas, que não participavam muito da aula, para possibilitar alguma aproximação. Para ela, naquele momento parecia ser mais importante conquistar algumas amigas e um grupo, do que, propriamente, participar das aulas de EF. Estas, mesmo sendo seu palco de destaque, eram também seu palco de monólogo. A sua vontade de pertencer a um grupo era tamanha que, quando as meninas se propuseram a brincar de “bobinho da roda”⁴⁶, Carolina aceitou ficar no meio da mesma. Embora fosse a mais habilidosa do grupo e tendo tomado a bola várias vezes, continuava no meio da roda. Entendi esta atitude como uma tentativa encontrada por Carolina para conquistar seu espaço, que, ironicamente, estava oportunizado/permitido pela negação de suas peculiaridades.

Enquanto isso, o embate no jogo de voleibol, “tenso”, diga-se de passagem, estava quase ao fim. Durante a partida, as ofensas “racistas” a Mateus aconteceram mais duas vezes. Eduardo, que também jogava, não escapou dos comentários, como sempre. Em síntese, o jogo aconteceu em meio à irritação dos “excluídos” quanto a atitude dos “pertencidos”, sempre marcada por intensa ironia e despreensão para com o jogo. Ao término da atividade, os “excluídos” venceram. No entanto, mesmo com o suposto “triunfo”, percebi que se sentiam

⁴⁶ Atividade peculiar do futebol na qual uma pessoa fica no meio de uma roda tentando tomar a bola enquanto os outros integrantes trocam passes. Se a pessoa que está no meio da roda conseguir tomar a bola, ela ocupa o lugar da pessoa que executou o último passe.

derrotados como pessoas naquela turma. Isso porque aquela vitória não representava nenhuma garantia de que iriam ser respeitados dali em diante, ou, até mesmo, que as relações entre eles dar-se-iam por outro “tom”.

Ao soar o sinal, a mesma cena de todas as aulas se repetiu. Alguns meninos foram jogar futebol, outros meninos ficaram para jogar voleibol com as meninas, algumas meninas isolavam-se num canto da quadra etc.

Neste dia, o jogo de voleibol prosseguiu sem muitos adeptos, fato esse que acabou por findar a atividade muito antes do término da aula. No futebol, as mesmas cenas repetiam-se com os mesmos atores, o papel principal destinado aos mais habilidosos e pertencidos, e os coadjuvantes representados pelos pertencidos e não habilidosos.

A partir de então, entendia que era legítimo da parte de alguns alunos não quererem participar da aula, pois a mesma era palco de rótulos, preconceitos e inferioridades. No entanto, restava ainda entender o motivo da não participação do grupo de meninas que nunca tinha feito aula.

No último dia de visita (aulas 11 e 12), a professora, antes do início, avisou-me que a aula seria livre, pois teria de preencher alguns dados no diário de classe⁴⁷. Assim, eu poderia ficar mais “solto” para transitar pela aula sem o risco de atrapalhá-la. Parecia que os alunos, neste dia, estavam bem mais à vontade. A turma dividiu-se em três grupos: os que foram jogar futebol (somente meninos), os que jogaram voleibol (meninos e meninas) e um grupo que não fez nada - curiosamente o mesmo grupo de meninas. Mesmo a aula sendo livre, procuraram não se envolver com as atividades. No voleibol, Eduardo reclamava que queria jogar “direito” (com todas as regras do esporte), pois, ao contrário de todas as outras aulas, a turma jogava como queria⁴⁸.

Uma curiosidade percebida neste último dia foi que um menino, Márcio, que sempre jogava futebol na posição de goleiro, jogava voleibol e parecia divertir-se bastante. As peças que se juntavam mostravam uma possível leitura de que Márcio jogava futebol com os meninos apenas para não ser vítima de retaliações ou repúdios. Fazia sentido esse entendimento, pois começava a lembrar-me que a sua participação nos jogos de futebol dava-se em meio a uma expressão de desinteresse com a atividade, mesmo desempenhando bem a função de goleiro.

⁴⁷ Naquela semana, haveria a reunião do conselho de classe de fechamento do bimestre.

⁴⁸ Apesar da professora ser flexível com as regras do esporte, acabava por determinar um certo jeito de jogar que não agradava a todos.

Como neste último dia meninos de outras turmas jogavam juntos com a 8ª B - pelo motivo de dispensa de outras turmas - a falta de Márcio não foi percebida.

Ao sentar-me nos arredores na quadra de futebol, notei que o mesmo era jogado de forma diferente. Era interessante notar que como tinham meninos de outras turmas jogando, os alunos da 8ª B estavam mais compenetrados, não driblavam muito e nem “tiravam sarro” de ninguém, o que era raro até então.

Antes do término da aula, sentei-me ao lado das meninas que nunca tinham feito aula. Questionadas sobre o porquê da não participação, afirmavam que não gostavam, pois achavam que eram desnecessárias. De um grupo de quatro meninas, somente uma disse que gostava, no entanto, somente do futebol. Quando indagadas sobre o risco da reprovação, sempre entoado pela professora de EF, estas não disseram nada, mas bastaram os sorrisos irônicos para eu descobrir que, para elas, aquilo era impossível. “*Como iriam ser reprovadas em EF?*” (dizia o olhar delas). Notei, pela expressão delas, que o fato de não participarem das aulas dava-se, também, pela forma com que a mesma era conduzida, sem nenhum repúdio quanto aos atos de alguns colegas da turma que ofendiam os outros todo o tempo.

Retornando à quadra de voleibol, encontrei Eduardo sentado à espera do término da aula. Perguntei a ele porque não jogava futebol com os meninos. O mesmo, extremamente constrangido, respondeu-me: “*Ah! Você sabe porque?*”. No entanto, insisti numa resposta mais concreta, tendo Eduardo dito: “*Ah! Porque nós [referindo-se aos outros colegas] somos mais calmos, não gostamos muito de jogar com eles*”. Neste dia, Carolina não estava presente.

Naquele último dia procurei resgatar os fatos rotineiros daquelas aulas. A prática do futebol tinha sido privilégio de alguns meninos. Mesmo sendo apreciado pelas meninas, estas tiveram poucas oportunidades de jogarem futebol. O que era para ter sido uma prática igual para ambos os grupos (meninos e meninas) transformou-se em regalias de uns e privações de outros, pois a idéia de jogarem juntos parecia inadmissível⁴⁹. Outro fato marcante que resgatava naquele momento era que os dois grupos que constituíam a turma (pertencidos e excluídos) travavam certo embate por *status* que, quase sempre, favorecia os pertencidos. Lembrei também que a professora, a todo o momento, procurou possibilitar a participação de todos, no entanto, sem intervenção efetiva. De certa forma, o fato da não participação tinha ficado

⁴⁹ Em nenhum momento, meninos e meninas juntaram-se para jogar futebol.

claro. Além da vergonha da exposição e do entendimento, por parte de alguns, de que não levavam jeito para o esporte, ainda perdurava o motivo do receio às críticas pejorativas dos colegas. Todos aqueles dados, desconexos no início, juntavam-se e configuravam um panorama geral daquele incurso.

Ao encerrar a aula, a professora indagou-me se as suas aulas, de alguma forma, tinham contribuído para o meu estudo. Ao afirmar que sim, agradeceu-a pela disponibilidade e atenção para com minha presença. De certa forma, tinha conseguido filtrar diversos dados que me ajudavam a compreender a problemática enunciada, que, nas próximas linhas, estará desenhada por uma “ponte” entre a teoria e o cotidiano das aulas de EF da 8ª B.

No entanto, uma ponte que não representa apenas um caso particular de uma determinada escola numa determinada realidade. De acordo com Fonseca (1999), “cada caso não é um caso”, são os dados particulares que abrem caminhos para interpretações maiores. Penetrar um universo microscópico, para além da compreensão de particularismos reservados a determinados grupos, traduz, também, a atmosfera de códigos “macro-sociais” que os circundam. Não com o intuito de generalização, mas distante de uma mera compreensão de um caso particular.

Conforme Geertz (1989), as interpretações mais amplas e abstratas partem de um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos. “Aliás, é justamente essa extensão de nossas análises a contextos mais amplos que, juntamente com suas implicações teóricas, as recomenda à atenção geral e justifica nosso empenho em construí-las” (p.31).

4 - O enredo “interpretado”

“Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”.

Clifford Geertz (1989)

A assertiva de Geertz fornece pistas para a compreensão do que será tratado neste capítulo. Após “encenado” o enredo, buscarei o seu entendimento à luz de alguns pressupostos, não no sentido de apoiar ou validar hipóteses, mas, sim, na direção de uma possível “interpretação” do que foi vivenciado no contexto em que estive imerso. Tal intento é alusivo à construção de uma ponte que une dois lados de um mesmo território, a teoria e o cotidiano. O último já foi situado nos capítulos anteriores, resta, então, enveredar pelo campo da teoria, até para que tal “ponte” seja melhor visualizada.

Para isso, destinarei duas partes deste capítulo, as quais abarcarão como a temática das diferenças tem sido discutida nos diversos fóruns sociais, especificamente na educação e EF. Quais foram e tem sido as respostas do campo da educação e da EF frente às diferenças? Quais os argumentos utilizados no debate?

Por fim, na terceira e última parte, depois de situados teoria e cotidiano, procurarei dar visão à “ponte” construída, entendendo que a trama tratada por este estudo, para além da compreensão de certos particularismos de uma 8ª série no que diz respeito às diferenças, possibilita um alcance que remonta à própria história da EF e da atualidade em que vivemos. Não com pretensões universais, afirmando que se trata de uma verdade/realidade incontestável em todas as aulas de EF de todas as escolas, mas na direção de um possível olhar sobre as diferenças nestas.

4.1. Cultura e educação

Há muito o tema das diferenças tem sido discutido em vários fóruns acadêmicos e sociais, sempre permeado por inúmeras tensões e conflitos. Pode-se dizer que a gênese desse debate deu-se com as primeiras grandes navegações, as quais, “descobrimo” novos espaços e terras, “descobriram”, também, “outros” povos. Tais “descobertas” suscitaram inúmeros questionamentos, dos quais um era central: seriam esses povos pertencentes à humanidade? Pois diferiam em tudo daquilo que se encontrava na Europa do século XVI.

A busca do conhecimento sobre esses “outros” (diferentes) fez com que surgisse uma gama de explicações, no entanto, todas elas valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que impunham o próprio ponto de vista - leia-se, modos de vida - como único válido. Desse modo, a cultura européia, erigindo-se como modelo de cultura universal, subjugou ao plano inferior e menos evoluído todas as outras culturas existentes, justificando assim a colonização. Era necessário fazer com que os “outros” povos ascendessem na escala evolutiva⁵⁰ da humanidade.

De lá para cá o debate ganhou outros contornos e passou a enfocar o tema a partir do conceito de cultura. Em 1871, Edward Tylor definiu cultura como sendo um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e todas as capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade (LARAIA, 1986). A partir desta definição, inúmeros estudos posteriores buscaram melhor entendimento e/ou reconstrução do seu conceito. Esse esforço culminou numa gama de definições, das quais entendo a de Geertz (1989) como a mais concisa.

⁵⁰ O evolucionismo encontrou sua forma mais elaborada na obra de Morgan que distinguiu três estágios de evolução da humanidade: selvageria, barbárie e civilização. Segundo esta abordagem, todas as culturas deveriam passar pelas mesmas etapas de evolução, o que tornava possível classificar as sociedades humanas em uma escala que ia da menos à mais desenvolvida (LARAIA, 1986). Existiram também outras explicações sobre a diversidade humana, as quais destaco os determinismos geográfico e biológico. O primeiro considerava que as diferenças do ambiente físico é que condicionavam a diversidade, explicação esta desenvolvida, principalmente, por geógrafos no final do século XIX. No entanto, esta foi refutada pelo exemplo dos lapões e esquimós, ambos habitantes da calota polar, mas com modos de vida distintos. Em relação ao determinismo biológico, este compreendia que as diferenças advinham da herança genética (IDEM). Entretanto, esta hipótese também foi refutada pelo argumento de que “[...] não existe qualquer correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais” (IDEM, p.17). Se transportássemos para o Brasil, logo após o nascimento, uma criança sueca e a colocássemos sob os cuidados de uma família sertaneja, ela cresceria como tal e não se diferenciaria dos seus irmãos de criação em termos culturais.

O autor, referindo-se ao fato da existência de inúmeros conceitos de cultura, defende uma redução do mesmo a uma dimensão mais justa, argumentando que é necessário escolher uma direção, não que haja somente um caminho, mas porque existem muitos. Assim, valendo-se de uma assertiva de Max Weber, que entende o ser humano como um animal amarrado a teias de significados, o autor concebe cultura “[...] como sendo essas teias e a sua análise [...]” (p.15).

Esse conceito avança “[...] no sentido de fazer com que ao pensar na diversidade, não pensemos na humanidade de forma unitária, única, mas também, se pense nessa diversidade como produto da ação humana, como produto das relações entre os homens [...]” (GUSMÃO, 2000, p.2), e que se encontram, constantemente, em “mutação”, em “movimento”, gerando um campo isento de “previsões” sócio-culturais. Atualmente, parece não haver mais dúvida de que, no seio das sociedades, coexistem diversas culturas.

[...] a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, já que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo (GUSMÃO, 2003, p.91).

Tal debate encontrou eco, também, na educação. Historicamente, a escola prima por um ensino pautado em pressupostos monoculturais, ou seja, aquilo que é tratado no locus escolar refere-se a uma única cultura (branca, cristã, européia, masculina).

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas (FLEURI, 2003, p.18).

Tais pressupostos acabam por “abafar” a singularidade do “outro”, visto nesta ótica como um “outro” que necessita ser educado numa cultura particular, a fim de “ascender” ao *status* de cidadão. As políticas educacionais, a seleção de conhecimentos, as práticas pedagógicas e a escolarização, orientam-se por esses pressupostos (CAPELO, 2003).

Alguns estudos (SACRISTÁN & PERÉZ GÓMEZ, 2000; SACRISTÁN, 1998; SANTOMÉ, 1998) já denunciaram que os conhecimentos das culturas hegemônicas são enfatizados nas propostas curriculares, fato esse que silencia e/ou oculta outras vozes e outras

culturas presentes na sociedade. Segundo Santomé (1998), as culturas silenciadas e/ou negadas são aquelas dos grupos minoritários e/ou marginalizados que, por não disporem de estruturas importantes de poder acabam não sendo contempladas, quando não, estereotipadas e deformadas.

Diante desse quadro de denúncias e críticas contundentes à escola, é que o debate educacional incorporou em seu discurso a valorização das diferenças. Esse fato implicou ressignificação de ações e concepções pedagógicas, a fim de flexibilizar e/ou solucionar os problemas do tradicional modelo escolar que, eminentemente excludente, apresentou-se incapaz, ao longo da história, de lidar com as diferenças. Os processos educativos, ao ocorrerem num sentido de mão única, implicam uma pedagogia da homogeneização que, pautada num discurso ingênuo de que “aos olhos do educador todos são iguais”, acaba por cindir e ignorar as diversas formas de estar no mundo, expressadas pelas diferentes culturas e contextos dos educandos. Não me prolongarei aqui nessa crítica feita à escola, não que seja irrelevante nos dias atuais, mas prefiro centrar esforços no debate sobre as tentativas de superação desse modelo “tradicional” de escola.

Nesse sentido, no Brasil alguns passos foram dados, como a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) de incorporar nos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada. Penso que essa prerrogativa representa um avanço, mesmo que a questão seja “[...] tratada de maneira genérica e abrangente” (VALENTE, 2003, p.26). O mesmo pode ser dito sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) - divulgados a partir de outubro de 1997, o qual inclui a temática da pluralidade cultural como tema transversal no terceiro e quarto ciclos escolares, versando sobre a necessidade da escola enfocar a diversidade cultural, mesmo que se perceba no texto o que Valente (2003) chamou de pragmatismo utópico⁵¹.

No entanto, em torno de tais resoluções legais gravitam concepções diversas sobre como lidar com a questão das diferenças no contexto escolar. E é neste ponto que me aterei um pouco mais. Para isso, discorrerei sobre as perspectivas de educação multicultural e intercultural, entendendo que nestas há possibilidade de melhor compreensão e aprofundamento

⁵¹ A autora refere-se aqui ao fato de as críticas feitas à escola permanecerem fora de seus muros. Assim, as grandes questões que tangenciam a sociedade, como a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira seriam neutralizados no contexto escolar, que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica. Para Valente (2003), o pragmatismo utópico desliza para um terreno perigoso quando tenta purificar a escola dos males da sociedade, tendo, nesse momento, um discurso apenas com efeito de retórica e, por isso mesmo, não apresentando alternativa viável ou diferente do que já é conhecido.

da problemática do estudo. Isso porque, segundo Gusmão (2004, p.63), o multiculturalismo e o interculturalismo “[...] tornam-se referências comuns cada vez mais presentes nos discursos oficiais e acadêmicos que orientam as possibilidades de intervenção social”.

O termo multiculturalismo⁵² é ambíguo e polissêmico. Por um lado, significa o reconhecimento de culturas diferentes, por outro, pode ser nefasto quando leva às últimas conseqüências a celebração da diferença, podendo resultar em segregacionismos culturais, uma vez que se baseia no direito à diferença e não na consideração destas, sendo um movimento difícil de ser definido com precisão (CAPELO, 2003). No entanto, afirma a autora, representa, principalmente, “[...] uma constatação, uma tomada de consciência sobre o caráter pluriétnico das sociedades atuais” (p.125).

Assim, o multiculturalismo tem-se tornado um espaço de debate ao longo dos anos, tendo como enfoque principal a conciliação das diferenças na arquitetura do convívio social. Semprini (1999), ao discutir sobre as implicações políticas do multiculturalismo, afirma que o mesmo tem sofrido críticas quanto ao comprometimento da unidade social e política, colocando em “xeque” a seguinte questão: como tratar a questão das diferenças na atualidade?

O debate que permeia este tema é tenso e conflituoso e não acontece distante do âmbito educacional. Segundo Gonçalves e Silva (2002), o campo educacional passou a ser foco de discussões multiculturais devido ao fato de a instituição escolar estar integralmente centrada na cultura, bem como a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas ser feita pelos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos).

Assim, na perspectiva da educação multicultural⁵³, o discurso do reconhecimento (constatação) e da valorização das diferenças é uma constante, no entanto, com riscos que circundam certos equívocos. O conceito de cultura, por vezes, aproxima-se de uma perspectiva “engessada”, em que é vista como

[...] um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem. Esta é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais (CANDAUI, 2002, p.135).

⁵² O multiculturalismo nasce na confluência de conflitos e de trocas entre diferentes grupos postos à margem da sociedade e aqueles considerados hegemônicos (GONÇALVES E SILVA, 2002).

⁵³ Essa é incorporada por uma perspectiva teórica denominada Estudos Culturais, a qual, valendo-se do multiculturalismo, pauta-se no discurso de mudança social. Ver mais em Cevasco (2003) e Costa (2000).

Esta perspectiva tem sido privilegiada quando se trata de reformas curriculares. Por exemplo, quando os PCN's preocupam-se com a questão da pluralidade cultural buscando dar voz à cultura dos diferentes, surge uma problemática merecedora de reflexão. Diz respeito à consideração, nos currículos escolares, das várias culturas existentes no Brasil. Essa premissa pode recair na armadilha de uma banalização da cultura dos outros, ou como diz Capelo (2003), sendo reduzidas, “[...] nos currículos e nas práticas escolares, a conhecimentos triviais que representam as culturas negadas por meio de imagens estereotipadas, turísticas, folclóricas ou comemorativas” (p.124).

Partir dessa perspectiva é negar o pressuposto dinâmico da cultura, estabelecendo fronteiras imóveis entre os grupos sociais que, ao serem enfocados nos currículos dessa forma, apresentam recursos de acentuação das diferenças, e não de reconhecimento. Como afirma Gusmão (2003), a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, no entanto, nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos estanques em sala de aula.

Uma outra armadilha que reside na perspectiva multicultural de educação é a substituição de um etnocentrismo por outro. Gonçalves e Silva (2002), ao comentarem sobre os *Black Studies*⁵⁴ americanos e seu ponto de vista afrocêntrico, questionam se haveria a pretensão de substituir a visão eurocêntrica hegemônica por uma outra igualmente etnocêntrica. Sobre essa questão, indago: será que a exacerbação do direito à diferença não provoca um deslocamento “radical” (no sentido de extremista) quando se enfoca a consideração da diferença no processo educativo?

Garcia (1995), ao discutir uma “nova pedagogia” que supere as formas de preconceito na escola e valorização das diferenças, propõe que se ensine às crianças “afro-brasileiras” a tocar tambor, a fim de se valorizar uma suposta “cultura negra”. Não residiria aí, para além de uma visão estereotipada de cultura, uma educação escolar monocultural? Apontamento como esse contribui para o combate ao racismo ou para o adequado tratamento das

⁵⁴ Área de concentração de algumas universidades nos Estados Unidos da América (EUA) e disciplina acadêmica em outras a qual tem produção acadêmica voltada exclusivamente para os negros. Além de serem produzidas por negros e/ou outros sujeitos que se opõe ao padrão eurocêntrico. Os *Black Studies* sofrem várias críticas, a principal delas refere-se ao afrocentrismo presente nas pesquisas e estudos que para muitos, acaba por negar a cultura ocidental. Uma outra crítica contundente é que a inclusão dos *Black Studies* no currículo incentiva outras minorias (mexicanos-americanos, portoriquenhos, nativos-americanos, asiático-americanos) a reivindicar o mesmo direito, o que acabaria numa enorme colcha de retalhos com cada grupo reclamando para si o direito à sua diferença.

diferenças no espaço escolar? Penso, de acordo com Valente (2003) que, ao contrário, incorporam, quando não reforçam, os mesmos problemas que se pretende superar, como a padronização, os estereótipos e o preconceito.

Capelo (2003), ao se referir à proposta para Educação de Adultos à luz da teoria de Paulo Freire, diz que alguns grupos de educação permaneceram restritos ao espaço da realidade circundante, ao gueto cultural do próprio alfabetizando, o que reduziu em muito as possibilidades político-educativas. De acordo com a autora - embasada no próprio Paulo Freire - educar é também, para além de valorizar a cultura do educando, ensinar o sujeito a pensar a si no mundo e, segundo ela, o mundo não pode ser resumido ao pedaço social em que o sujeito se inscreve, é muito mais que isso.

Semprini (1999), ao abordar as polêmicas do multiculturalismo no campo educacional, afirma que estas concentram-se em dois aspectos: a reforma dos textos e currículo e a admissão das minorias à educação superior. Importa, particularmente, a discussão centrada no primeiro aspecto.

O autor, recorrendo a um exemplo norte-americano, explicita que, devido ao aniversário de quinhentos anos de “descobrimento” da América, uma equipe de historiadores foi encarregada da redação de novos manuais de história destinada ao ensino primário e médio dos EUA. O resultado do trabalho conquistou a admiração de especialistas e a aprovação de intelectuais liberais. Pela primeira vez, textos escolares narravam a história dos EUA sob diferentes pontos de vista, abrindo espaço a vozes antes ignoradas. No entanto, esses manuais foram rejeitados pelos próprios grupos aos quais julgavam fazer justiça, “[...] afirmando que os livros não forneciam um relato ideal de todas as injustiças cometidas no passado” (p.47). Após ásperas discussões, uma parte dos manuais foi rejeitada, sendo mantidos os antigos livros, bem menos atentos às perspectivas das minorias do que os que foram rejeitados (SEMPRINI, 1999).

De acordo com o autor, essa ausência de “bom senso” é própria das contradições multiculturais. Isso porque se as partes não chegam a um consenso, por negociação ou acordo, qualquer problema, por menor que seja, fica impossível de ser resolvido.

A polêmica sobre a alteração dos livros ou dos currículos escolares revela a dificuldade de se alcançar um consenso, capaz de conciliar diferentes perspectivas. Se a adoção de um ponto de vista integralmente diferente é relativamente fácil, é muito mais difícil encontrar um denominador comum de diversos pontos de vista. O conflito de opiniões é tanto mais delicado por jamais ser passível de ser reduzido a um confronto puramente intelectual (IDEM, p.50-51).

A redução do preconceito, o combate ao eurocentrismo e o respeito às diferenças pronunciadas pela perspectiva multicultural são válidas, no entanto, contraditórias. Pois, ao engessar a concepção de cultura, certos estereótipos são gerados, acabando por reforçar dilentatismos e banalizações; substituem o eurocentrismo por outras perspectivas igualmente etnocêntricas, e, situam o debate da diferença no seu direito e não na sua consideração.

Assim, entendo a educação multicultural como uma perspectiva que estilhaça o discurso das diferenças, acentuando polarizações e distanciando-se de consensos que, não sendo possíveis, dificultam o entendimento de que, segundo Boaventura de Souza Santos, “[...] existem igualdades e diferenças e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente⁵⁵”. Pensar num outro caminho significa valorizar o diálogo entre os diferentes, este enunciado pela perspectiva intercultural.

A perspectiva intercultural lança mão de argumentos que caminham no sentido da compreensão de que, para além da simples constatação de diversas culturas, estas precisam dialogar em pé de igualdade.

Assim, a escola deve ser um espaço de diálogo, de comunicação, no qual as possibilidades de acesso ao conhecimento e o compartilhar de valores e atitudes levem em consideração a premissa dessa inter-relação.

A escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências. A busca do entendimento da diferença já faz parte da visão do profissional da educação, assim como a distância que existe entre o universo escolar e a realidade dos alunos. Mais do que nunca, cabe à escola dialogar e buscar aproximar esses mundos distantes [...] (DAUSTER, 1996, p.70).

No entanto, de acordo com Gusmão (2003), não entendendo nem a igualdade absoluta nem a diferença relativa como mecanismos efetivos para compreender e possibilitar o diálogo entre esses atores. Mais do que isso, entendendo residir na alteridade um caminho possível que fomente a valorização desse diálogo e dessa comunicação.

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um

⁵⁵ Cf. Malerba (1995).

grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (GUSMÃO, 2003, p.87, grifos da autora).

Neste sentido, a educação intercultural pronuncia-se. Tais pressupostos caminham na direção do entendimento de que existem diferenças, e que estas, necessariamente, devem compor o quadro de aprendizagem do educando. Pois, se a alteridade pressupõe o outro, com diferentes modos de viver, pensar, brincar, imaginar, é possível também pensar tais pressupostos para a educação (CAPELO, 2003), fazer com que o educando apreenda o conhecimento do “outro”, do “diferente” e com ele estabeleça um diálogo profícuo e mútuo, no qual as possibilidades não se encerram a partir de uma única visão. “A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno” (DAYRELL, 1996, p.156).

Lluch (1998), ao referir-se à educação intercultural, aponta para a promoção de processos educativos que possibilitem interação entre as culturas em pé de igualdade e que partam do conhecimento, respeito e valorização mútuos. Segundo o autor, a escola deve perceber na diversidade cultural⁵⁶ um elemento enriquecedor. Uma educação que se recusa à “colonização” do outro, que aprende com esse outro, que se compromete com a heterogeneidade sem, no entanto, usá-la para produzir novos submetimentos (CAPELO, 2003).

Pensar num pressuposto intercultural implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam “[...] a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca” (VIEIRA, 1999, p.68). Pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a escola ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços.

A noção de interculturalidade rompe com uma idéia estática de cultura, a qual não é um dado objetivo, autônomo e relativamente estável, mas dotada de uma dinâmica que

⁵⁶ Segundo Ortiz (2000), a diversidade cultural não pode ser vista como diferença. Segundo o autor, toda diferença é produzida socialmente, é portadora de sentido simbólico e histórico. Se considerado somente o sentido simbólico, corre o risco de isolar-se num relativismo pouco conseqüente. Afirmar o sentido histórico da diversidade cultural é submergi-la na materialidade dos interesses e dos conflitos sociais (IDEM). A diversidade manifesta-se, pois, em situações concretas. Segundo o autor, a diversidade necessita ser contextualizada, pois o sentido histórico das diferenças redefine o seu sentido simbólico. Por isso, é que se faz necessário nesse capítulo situar como as diferenças e a diversidade foram e são compreendidas no campo da educação, e, mais adiante, no campo da EF.

permite, tanto o contato entre os diferentes quanto o aprendizado daquilo que é diferente. A pedagogia intercultural situa-se numa perspectiva de interação, enriquecimento e aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas, bem como pela valorização das diferenças (VIEIRA, 1999).

A educação intercultural resulta no facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc. E se diferentes culturas produzem diferentes estilos cognitivos, diferentes formas de percepção e diferentes estilos de aprendizagem, a escola, se quiser ser mais democrática, terá de optar por uma pedagogia intercultural, uma pedagogia de troca e partilha de experiências. Uma partilha entre as crianças e os adultos, os alunos e os professores, os pais e a escola, o lar e a escola, a comunidade e a escola, as várias crianças, os vários alunos e os vários professores (IDEM, p.68).

E, acrescentando, uma partilha que não aconteça em mão única, mas que também permita o compartilhar igualitário de outras vozes que compõem o cenário escolar. Isso porque, de acordo com Dayrell (1996), os alunos que chegam à escola são sujeitos portadores de saberes, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas no campo de possibilidades de cada um.

Partindo desse entendimento, calcado na perspectiva intercultural de educação, é que compreendo toda prática escolar como uma prática cultural, devendo constituir-se, portanto, em espaço de diálogo. Isso porque, de acordo com Sanchis (1996), as culturas não são ovos herméticos, mas comunicação que, para além de traços, sistema cognoscitivo, visão de mundo etc., é um processo intercomunicacional: criação e desaparecimento, estruturação e desestruturação, um fazer-se e desfazer-se constante.

Dauster (1996) afirma que a abordagem antropológica é importante para o educador, pois possibilita o conhecimento do aluno com outras lentes, abandonando, assim, uma postura etnocêntrica, que faz do diferente um inferior e da diferença uma privação cultural.

No entanto, nos alerta Lluch (1998) que a educação intercultural não deve se transformar em um discurso educativo técnico de soluções aplicáveis - de preferência que venham "instrucionalmente" informados em cartilhas ou livros didáticos para o professor - ao problema da consideração das diferenças, nem tampouco como um discurso em nível de retórica, circundante nas academias e não diluído no cotidiano escolar, mas, sim, de um pressuposto pedagógico que deve ser pensado, almejado e buscado a fim de que se concretize, efetivamente, uma educação inclusiva e democrática.

4.2. As diferenças no contexto da educação física

Na EF, o debate sobre as diferenças é recente, especificamente gestado na década de 1980⁵⁷. Neste período, marcado pela inserção das ciências humanas no cenário acadêmico, a EF experimentou uma “crise” epistemológica que culminou com a ampliação da visão de área e de sua ação pedagógica na escola.

Até então, as justificativas e argumentos que legitimavam a EF e sua inserção na escola eram inquestionáveis. Tratava-se de uma prática que não considerava a subjetividade dos sujeitos e que tinha como preocupação a “educação do físico”, pautada numa concepção “natural” de ser humano. Aqui, a compreensão das diferenças dava-se por argumentos do tipo “meninos são naturalmente mais fortes que as meninas”, explicadas, por exemplo, pela ação de alguns hormônios. Além disso, a ênfase recaía na repetição de exercícios físicos, de maneira que as técnicas corporais, tratadas de forma instrumental, pudessem ser executadas corretamente pelos alunos e se aproximassem do gesto técnico dos esportes de competição.

A justificativa dessa prática de EF pautava-se no argumento de que, sendo o corpo um conjunto biológico, responderia sempre da mesma forma, porque os seres humanos possuem corpos semelhantes (DAOLIO, 2003). Ou seja, se todos possuíam os mesmos órgãos, nos mesmos lugares e exercendo as mesmas funções, as práticas corporais abordadas na escola, por meio da EF, deveriam ser iguais para todos, ao mesmo tempo e da mesma forma.

Notório ressaltar ainda que a história da EF no Brasil, em muitos momentos, confundiu-se com as instituições médicas e militares⁵⁸. Segundo Soares (1994), essas instituições, em diferentes momentos, delineararam e delimitaram o espaço e o campo de conhecimento da EF. Os legados dessas influências tangenciaram para a área questões de saúde em geral, moral e educação, objetivando a construção de uma nova nação, forte e competitiva no cenário internacional.

⁵⁷ Sobre o movimento acadêmico da EF na década de 1980, ver mais em Caparroz (1997) e Daolio (1998).

⁵⁸ Médicos e militares, influenciados pelos princípios positivistas, chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da “ordem social” do país, quesito básico à obtenção do almejado “progresso”. Assim a EF foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar de um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, recém saído da condição de colônia, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 1988).

E foi durante a década de 1980⁵⁹, conforme já enunciado, que a “naturalização” da EF, até então predominante, passou a ser questionada a partir do gestar de um novo pensamento da área. Esse “novo” entendimento era de que os seres humanos não constituíam somente um corpo biológico, mas, também, social e cultural. A compreensão das diferenças começava a delinear-se por pressupostos sócio-culturais.

Assim é que Medina (1983) afirmava que muito pouco se refletia sobre o real significado de uma **cultura do corpo** que pudesse fundamentar a EF.

Acredito pessoalmente que ela seja um ponto decisivo para a elaboração de uma metodologia que conduza, de uma forma mais ou menos lúcida e organizada, qualquer processo de alteração dos valores **sócio-culturais** vigentes, para outros mais compatíveis com o desenvolvimento das potencialidades humanas (IDEM, p.68) (grifos meus).

Embora o autor não tenha discutido especificamente o conceito de cultura, nota-se, em seu argumento, que a mesma era baliza pela busca por uma prática escolar de EF que, necessariamente, naquele período,urgia por reformulações.

Oliveira (1983), na mesma direção de Medina, afirmava que a EF existia em função do ser humano. “Nessa medida, é **cultura** no seu sentido mais amplo, fertilizando o campo de manifestações individuais e coletivas. É transmissora de **cultura**, mas pode ser, acima de tudo, transformadora de **cultura**” (IDEM, p.86-87) (grifos meus). Toda ênfase dada pelo autor à dimensão cultural é, ao meu ver, justamente, para afirmar que a EF não estava relegada somente ao plano biológico, do desenvolvimento psicomotor, mas, sim, comprometida com o ser humano, também, nas suas dimensões sócio-culturais.

Considero as produções destes dois autores como precursoras de um pensar novo para a área e, particularmente, para o debate sobre as diferenças nas aulas de EF, que, até então, como evidenciado, justificava-se por pressupostos biológicos. Ou melhor, por uma “naturalização” das diferenças. Ao entrar em cena na EF a discussão da cultura, melhor aprofundada no decorrer da década de 1990, não houve mais como negar a existência das diferenças, ou pelo menos, que estas não se davam por pressupostos biológicos.

⁵⁹ Vários são os fatos que colaboram para que a “crise” epistemológica da EF aconteça neste período, a saber alguns: a ditadura militar começa a dar lugar a um processo de redemocratização do país, são formados os primeiros mestres na área, alguns vão cursar pós-graduação em outras áreas, como na Educação por exemplo. Esse processo acabou por contribuir para o surgimento de uma “humanização da EF”.

Diante do exposto é que a ação pedagógica da EF passou a ser entendida como, eminentemente, cultural. Parafraseando Daolio (2003), tal ação deve considerar, num sentido mais amplo, o contexto sócio-cultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos e os grupos de alunos.

Assim, entendo que o caminho para se pensar as diferenças, não só nas aulas de EF como na educação em geral, perpassa, necessariamente, pelo “crivo” da cultura. Isso porque, a escola, conforme já comentado, constitui-se em espaço sócio-cultural, bem como seus componentes curriculares lidam com a cultura humana.

Tais premissas, como já dito, foram incorporadas aos discursos e obras de vários autores da área que, pelo recorte das ciências humanas, afirmaram o sentido cultural da EF escolar. Tal debate foi profícuo na década de 1990, o que possibilitou o distanciamento de parte da área com a predominância argumentativa calcada nos pressupostos bio-fisiológicos.

A discussão⁶⁰ a ser desenvolvida nas próximas linhas abordará formulações de alguns autores da EF que, referenciados teoricamente nas ciências humanas, consideram a prática escolar da EF intimamente relacionada a uma dimensão cultural.

Em 1992, um Coletivo de Autores⁶¹ publicou uma obra destinada a expor e discutir questões teórico-metodológicas da EF - “Metodologia do ensino da educação física”. Nesta obra, há a compreensão da EF como uma disciplina que trata pedagogicamente dos elementos da **cultura corporal**, estando configurada por temas ou formas de atividades, particularmente corporais, quais sejam: o jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. Estes devem estar sistematizados na escolarização a fim de que sejam apreendidos pelos alunos.

Os autores afirmam que, para a seleção dos conhecimentos a serem tratados na escola, o princípio da relevância social é indispensável, pois ele

[...] implica em [sic] compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

⁶⁰ Ressalto que tal intento não traduz o aprofundamento das obras a serem referenciadas, até porque outros autores já se debruçaram em torno dessa empreitada. O objetivo é evidenciar que não é mais novidade o entendimento de que a área lida com conteúdos culturais.

⁶¹ Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht.

Os autores argumentam na direção de uma pedagogia crítico-superadora que, ao selecionar os conteúdos da EF, caminham no sentido de promover a leitura da realidade. Assim, a dinâmica curricular busca desenvolver uma ação pedagógica sobre a cultura corporal, identificando-a como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (IDEM).

Em Bracht (1999), há a defesa da idéia de que, para a configuração do saber específico da EF, deve-se recorrer ao conceito de **cultura corporal de movimento**. Aqui, segundo o autor, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo “[...] que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto **cultura** habita o mundo do simbólico” (p.45) (grifos meus).

Kunz (1994) explicita uma pedagogia crítico-emancipatória, na qual tem intenção de esclarecer as razões e necessidades de se introduzir na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, no caso, o ensino do movimento⁶² humano, em especial, os esportes⁶³. O autor afirma que o objeto de estudo da EF deveria se concentrar sobre todas as formas do “se-movimentar” humano (constituinte da cultura do movimento). Assim, a pedagogia da EF e dos esportes deve se estender a esse “se-movimentar”, no entanto, pensando num ser humano que tem história, que tem vida, que tem **contexto**.

Um outro autor que destaco é Mauro Betti, que contribuiu de forma significativa no bojo desse debate. Em Betti (1992, p.285), havia a afirmação de que a EF tinha como função pedagógica “[...] integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da **cultura física**, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica) [...]” (grifo meu).

Por cultura física, o autor entendia tratar-se⁶⁴ de um conjunto codificado de valores relativos ao corpo que envolve três círculos semânticos: cultura física pessoal,

⁶² Para Kunz, o movimento é dialógico, ou seja, parte do pressuposto de que através do movimento do ser humano estabelece um diálogo com o mundo.

⁶³ Apesar da convicção de que o esporte é apenas um dos temas a ser desenvolvido pela EF escolar.

⁶⁴ Embasado em Demel (1978).

comunidade cultural e correlatos materiais desta cultura. No entanto, em Betti (1994a), há o uso da expressão **cultura corporal de movimento**, na tentativa de ampliar o sentido do termo⁶⁵.

Em Betti (1994b), há o discurso sobre os valores na EF escolar, dizendo que os mesmos se expressam em dois grandes princípios: o da não-exclusão e o da diversidade. Em relação a estes, o autor argumenta, respectivamente, que os conteúdos e métodos da EF devem incluir todos os alunos, bem como o programa da disciplina ser capaz de oferecer uma variedade de atividades que permita ao aluno escolher criticamente, e de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento.

Na mesma direção, Vago (1997, p.90), a partir de indicações que propunham um repensar da EF escolar, afirmava:

Com essas indicações, enfim, defende-se a organização de uma prática escolar de Educação Física, nas séries iniciais do ensino fundamental, que considere, respeite, investigue e enriqueça a construção **sociocultural** da corporeidade humana de cada uma e de todas as crianças que estão na aula. Tal construção é ampliada nas relações sociais que as crianças estabelecem com a **cultura**, em lugares sociais como a casa, a rua e na própria escola. É para essa construção que a Educação Física deve contribuir com a sua prática escolar (grifos meus).

Há aqui uma percepção de prática escolar que extrapola os muros da escola, que permite, segundo o autor, uma construção ampliada das relações sociais extra-escolares. Vago (1997), ao tecer críticas em relação aos argumentos bio-psicológicos⁶⁶ de ensino da EF, afirma que o ser humano é por toda a vida impregnado de **cultura**, e que se deve considerar este fator na prática escolar, fato esse não percebido nas referidas abordagens. O autor questiona: “Ora, as práticas corporais lúdicas⁶⁷ são práticas sócio-culturais (inclusive quanto às suas dimensões biológica e psicológica). Como não considerar este fato, ao pensar o ensino de Educação Física na escola?” (p.69).

Esse entendimento corrobora o dito em linhas anteriores, de que falar que a EF lida com uma dimensão da cultura humana não causa mais resistência e, que, há muito, já traduz um certo “clichê”. Porém, faz-se necessário situar o lugar de onde se parte para falar de cultura.

⁶⁵ Cf. Daolio (2004).

⁶⁶ O autor refere-se à psicomotricidade e à concepção desenvolvimentista de EF (TANI et al, 1988).

⁶⁷ Ao utilizar o termo “práticas corporais lúdicas”, o autor diz que é este o termo que melhor expressa a idéia de que o que a EF trata e ensina na escola é o que o ser humano culturalmente cria, produz, realiza, executa, exercita, transforma em obra, enfim, pratica com seu corpo, conferindo um caráter lúdico a essas práticas.

A reflexão sobre a cultura é central em todas as ciências humanas, no entanto, é constitutiva da antropologia (GUSMÃO, 2000). Assim, trago para reflexão a discussão situada em Jocimar Daolio que, embasado na Antropologia Social, buscou um novo “olhar” para a EF. Olhar este que, a partir da contribuição dos autores citados anteriormente, procurou maior aprofundamento no conceito de cultura - fundamental nesse estudo -, visto que a área já se apropriava há muito dessa discussão, no entanto, sem aprofundamento necessário⁶⁸.

Daolio (2004) afirma que cultura é o principal conceito para a EF, uma vez que todas manifestações corporais humanas são geradas na **dinâmica cultural**, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos específicos. Partindo dessa premissa, argumenta que o profissional de EF

[...] não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano na suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na **dinâmica cultural** específica do **contexto** onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.2-3) (grifos meus).

O autor busca em Geertz (1989) o conceito de cultura como “teia de significados”, entendendo ser este um conceito que possibilita a EF ampliar seus horizontes. Outro autor utilizado como referencial teórico é Marcel Mauss, com os conceitos de “fato social total” e “técnicas corporais”. Daolio (1995) chama atenção para a atualidade dos conceitos cunhados por Mauss - ainda nas primeiras décadas do século XX - para se pensar a área.

Mauss (1974) afirma a importância de se considerar a totalidade do ser humano. O autor entende que corpo, alma, sociedade, tudo se mistura, pois os fatos que nos interessam são fatos de ordem mais complexa.

São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material (IDEM, p.198).

Tal afirmação, de acordo com Daolio (1995), é relevante para a EF, na medida em que rompe com a consideração do corpo como primordialmente biológico, partindo do

⁶⁸ O autor afirma que o termo cultura tem aparecido nas obras de EF acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “corporal de movimento”, entretanto, “[...] essa utilização aparece de forma superficial, por vezes incompleta ou de forma reducionista” (DAOLIO, 2004, p.13)

entendimento de que o corpo que se movimenta é o mesmo que representa aspectos da sociedade, sendo, indissociavelmente, biológico e cultural. Pode-se encontrar na pessoa que aprende um determinado gesto, respectivamente, os componentes psicológicos e fisiológicos, podendo ser percebido o fato social manifesto como um todo. “[...] um elemento tradicional valorizado numa sociedade sendo transmitido a um indivíduo dotado de uma unidade psíquica por meio da utilização de seu componente fisiológico” (IDEM, p.47).

Em relação às técnicas corporais, Mauss as define como sendo as maneiras como os seres humanos servem-se de seus corpos, entendendo que cada pequeno gesto é tradutor de elementos de uma dada sociedade ou cultura.

O termo “técnica corporal”, criado por Mauss, não significa apenas o emprego técnico do corpo para realizar determinadas funções [...] o sentido de técnica corporal é mais abrangente. Mauss, ao definir técnica corporal como um ato que é ao mesmo tempo tradicional e eficaz e ao falar do corpo humano em termos de técnicas corporais, elevou-o ao nível de fato social total, podendo ser pensado em termos de tradição a ser transmitida através das gerações (DAOLIO, 1995, p.47).

A partir dessas premissas, Daolio fundamenta seus argumentos na direção de uma prática escolar de EF que considere as diferenças dos alunos, entendendo que os seres humanos se expressam culturalmente de maneiras absolutamente diversas. Assim, uma prática escolar de EF deve fazer “[...] da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para justificar a subjugação de uns sobre os outros” (DAOLIO, 2003, p.118).

Em outro trabalho, o autor argumenta no sentido de uma “EF plural”, discorrendo, também, sobre as diferenças.

A educação física tradicional parte da consideração de que os alunos são todos iguais e procura destacar o diferente, o mais hábil entre todos. A **educação física plural** parte da consideração de que os alunos são diferentes e que a aula, para alcançar todos os alunos, deve levar em conta essas diferenças. A pluralidade de ações implicar aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressarem diferentemente (DAOLIO, 2003, p.129).

Há a preocupação em desfocar a ênfase da aptidão física e do rendimento esportivo e colocá-la no conhecimento da cultura corporal de movimento. Isso para evitar, segundo o autor, que, somente os mais habilidosos gostem das aulas e os menos habilidosos a detestem. A partir dessa perspectiva, Daolio afirma que a condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação com os menos hábeis, as

meninas, os gordinhos, os baixinhos, ou os mais lentos. “Essa educação física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los” (IDEM, p.126).

Compreendo que os argumentos utilizados pelo autor aproximam-se da perspectiva intercultural⁶⁹ de educação, explicitada em linhas anteriores. Há a preocupação com o “outro”, um “outro” que precisa ser considerado e respeitado, para que haja, efetivamente, uma prática de EF distante da subjugação e do preconceito, sendo necessário, para tanto, considerar o princípio da alteridade.

Uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças - não só físicas, mas também culturais - expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAOLIO, 1995, p.100).

E foi a partir deste enfoque que “olhei” para a “encenação” das diferenças nas aulas de EF da 8ª B, buscando compreendê-las a partir da ótica da cultura, subsidiada por uma perspectiva intercultural de educação, explicitadas neste capítulo.

Ressalto, ainda, que o percurso trilhado por este estudo só pôde ser pensado e possível devido ao debate acumulado ao longo dos últimos anos na área. Isso porque, segundo Geertz (1989), as idéias teóricas de novos estudos são adotadas de outros relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos. “Os estudos constroem-se sobre outros estudos [...] eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas” (IDEM, p.35).

⁶⁹ Entendo que ainda não existe uma perspectiva intercultural na área da EF, no entanto existem elementos na obra de Daolio que apontam nessa direção.

4.3. Teorizando o cotidiano e “cotidianizando” a teoria: sobre diferenças, desigualdades, preconceitos e sectarismos

O meu incurso a uma escola para observar aulas de EF de uma determinada turma, a 8ª B, buscando entender como as diferenças são “encenadas” pelos atores sociais que compõem tal contexto, revelou-me um quadro constituído de algumas deformidades. Pareceu-me que as diferenças, ao serem observadas, serviram de parâmetros estabelecadores de desigualdades de oportunidades nas aulas, preconceitos e sectarismos, pautadas por certos estereótipos.

Tal fato me leva ao seguinte apontamento, que buscarei explicitar nas próximas linhas: parece que ainda paira no cotidiano das aulas de EF um certo ranço “naturalista”⁷⁰, mesmo com todo avanço no debate sobre a cultura e compreensão das diferenças nos processos educativos, fomentado pela produção acadêmica no campo da educação e EF.

Neste estudo, a exclusão, o preconceito e os estereótipos foram percebidos na atuação de alguns atores que encenam este enredo. O fato de ser menina, ser gordinha, ou, afeminado, vestir-se de maneira diferente, ser negro, ou, simplesmente, ser “grosso” nos esportes, acabaram por delimitar certas privações. Dentre os personagens dessa trama, dois se destacaram, Eduardo e Carolina, que, apesar de extremamente participativos, apresentavam certo ranço de inferioridade perante a turma, percebida no fato de não atenderem a certos padrões comportamentais ou físicos daquilo que seria um típico adolescente. Como se a simples visibilidade de certas características pudesse dizer, de fato, quem são. Estas questões, que para além de serem compreendidas como equívocos, adquiriram “ares” que tangenciaram a própria história da EF, bem como a dificuldade da área, especificamente, e da escola, em geral, em lidar com as diferenças dos alunos. Estas, ao serem revisitadas neste momento adquirirão certa riqueza de entendimento possibilitada pelo enredo “encenado” no presente estudo. No entanto, reafirmando o que já enfatizei em linhas anteriores, não no sentido de esgotá-las ou enunciar uma teoria das diferenças nas aulas de EF, mas, na direção do fomento de um possível olhar sobre esse

⁷⁰ Ressalto que tal fato não está relegado somente à EF, pode-se afirmar sem riscos que no seio de outras disciplinas também é hegemônica a explicação “naturalista” para a compreensão das diferenças. “Os meninos são melhores nos cálculos, pois tem raciocínio lógico-matemático mais desenvolvido, já as meninas são melhores na literatura e artes, pois são sensíveis por ‘natureza’”. Não foram poucas as vezes que ouvi tais afirmações.

fenômeno que, pela própria “natureza” tensa e conflituosa do debate, não permite um caminho único de seu entendimento.

Início este percurso, ou melhor, a elucidação da “ponte teoria-cotidiano”, trilhando os aspectos metodológicos desenvolvidos pela professora em suas aulas. Conforme já dito no capítulo anterior, esta dividia a turma em dois grupos (meninos e meninas) que faziam a aula em momentos distintos. Num de seus argumentos, afirmou que tal divisão minimizaria alguns problemas como por exemplo o risco dos meninos machucarem as meninas, pois estes, segundo ela, são mais fortes e robustos. Percebi aqui uma “naturalização” das diferenças entre os sexos, como se estas fossem fruto apenas das composições bio-fisiológicas dos corpos masculino e feminino, o que constitui certo equívoco⁷¹.

Em Daolio (2003), há a explicitação de que existe uma construção cultural específica do corpo masculino e do feminino. O mesmo afirma que, sobre um menino, mesmo antes de nascer, recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que dará seqüência à geração. Chuteiras são penduradas na porta do quarto da maternidade, camisas de clubes de futebol são presenteadas, anos mais tarde o menino começa a brincar na rua, pois, segundo a mãe, se ficar em casa, só atrapalha. Em relação às meninas, quando nascem, pairam toda uma delicadeza e cuidados. As meninas ganham bonecas em vez de bolas, utensílios de casa em miniatura (fogão, cozinha, geladeira etc.) e, além disso, são estimuladas, todo o tempo, a agirem com delicadeza e bons modos, bem como ajudarem suas mães com os serviços domésticos em casa, a fim de se tornarem boas esposas e mães (IDEM). “Estes hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que outro em termos motores. No caso brasileiro, os meninos tornaram-se mais habilidosos e as meninas, ‘antas’” (p.111).

Na aquisição do papel masculino ou feminino, incentiva-se mais a independência no menino, recompensando-o por esse comportamento, ao passo que não se estimula a menina a esse mesmo comportamento. Do menino não é tolerado que expresse sua tristeza na derrota de um jogo através de lágrimas, pois “homem não chora”; já das meninas se aceita, porque é um comportamento “adequado” ao seu sexo. Toleram-se mais a expressão de afeto em mulheres do que em homens, e se estimula o menino a revidar um ataque físico, ao passo que provavelmente se punirá a menina se tiver a mesma iniciativa (ROMERO, 1990, p.62).

⁷¹ Segundo Mead (1971), a cultura sexual traça um estereótipo que separa, desde crianças, indivíduos que devem agir masculinamente ou femininamente conforme a sociedade em que estão inseridos.

Tanto na EF quanto na educação escolar e familiar, reflete-se, ainda, um viés sexista que tenta transformar a mulher em um ser submisso, obediente e dócil (SARAIVA, 2005). Tanto é verdade que neste estudo as meninas não esboçaram maiores reivindicações quanto ao fato dos meninos, em quase todo o bimestre, monopolizarem a prática do futebol. Ser menina ou menino nas aulas da 8ª B, determinou, de certa forma, o tipo de atividade que iriam realizar. Apesar da preocupação da professora com a participação de toda a turma nas aulas, estas se deram em função de uma estereotípia associada à suposta “natureza” masculina ou feminina. Os meninos jogaram mais futebol que as meninas e estas jogaram mais voleibol⁷² que os meninos. Para os meninos, voleibol era esporte de “mulherzinha”; para as meninas, futebol era esporte “de menino”. Talvez por isso os que se arriscaram a contrariar essa lógica, como, por exemplo, Eduardo e Carolina, foram extremamente “chacoteados”. Refiro-me aqui à lógica dos papéis sexuais nas aulas de EF. Eduardo, ao não demonstrar altivez característica de um menino na sua idade nem mesmo ser hábil nos esportes, não se enquadrava num “ideário” masculino, bem como Carolina, não se encaixando num perfil dócil e passivo, e, também, não sendo “anta”⁷³, não se enquadrava num “ideário” feminino, fatos esses suficientes para relegá-los ao plano inferior.

Devide (2005), explicitando sobre a construção da masculinidade no esporte, afirma que homens frágeis e pouco habilidosos ou não envolvidos com os esportes, assim como mulheres atletas, fogem dos padrões de homem forte e mulher frágil, sendo taxados de feminilizados e masculinizados. Eis mais um dado que me permite um possível entendimento do porque Eduardo e Carolina sofreram certas privações nas aulas. Outro fato relevante neste estudo foi que ser menina ou menino determinou, também, desigualdades de oportunidades nas práticas desenvolvidas nas aulas, quando não, exclusões sumárias.

Tais desigualdades entre os sexos remontam a alguns fragmentos da própria história da EF. Com o advento da República, o ímpeto de se criar uma nação brasileira competitiva fez com que toda uma política fosse estruturada em torno do papel do homem e mulher brasileiros para tal fim, e a EF teve um papel fundamental na consolidação deste projeto. Assim, Fernando de Azevedo (1920)⁷⁴ afirmava que a EF da mulher deveria ser integral, higiênica e plástica e, abrangendo os trabalhos manuais, os jogos infantis, a ginástica educativa e

⁷² Esporte esse que, segundo a professora, reduz a possibilidade dos meninos machucarem as meninas.

⁷³ Cf. Daolio (2003).

⁷⁴ Apud Castellani Filho (1988).

os esportes, cingir-se exclusivamente aos **jogos e esportes menos violentos** e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães. À mulher destinava-se o papel de procriadora de gerações, sempre associada à figura materna. Havia, na época, uma compreensão de que as atitudes femininas eram, exclusivamente, determinadas por suas características biológicas, “[...] servindo de anteparo à idéia dominante da superioridade do sexo masculino sobre o feminino, sendo afastada qualquer alusão ao fato de estar tal superioridade calcada essencialmente em determinantes sócio-culturais e não bio-fisiológicos” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.59). Dessa forma, algumas deliberações legais foram instituídas, dentre elas, destaco uma do Conselho Nacional dos Desportos (CND).

Na Deliberação n.7/1965⁷⁵ da CND, o artigo nº 2 trazia a orientação de que para as mulheres não seria permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e beisebol. Em tal deliberação era nítido a compreensão da mulher como um ser frágil, a qual deveria ser preservada a sua “natureza” maternal. Mulher jogar futebol? Praticar esportes de contato? Um absurdo para a época.

No entanto, de alguma forma, estes “pre(con)ceitos”, embora já teoricamente superados, ainda permeiam as aulas de EF, e neste estudo foram mais que evidentes. Quando a professora opta pela divisão das aulas por sexo e justifica tal ação por precaução de acidentes - o risco dos meninos machucarem as meninas - fica nítido visualizar uma concepção de mulher frágil e homem forte, bem como o fato de ser menino ou menina como determinante de certas privações. Tal atitude demonstra que os ranços “naturalistas” ainda permeiam as práticas escolares de EF.

Vê-se que os professores de educação física sentem dificuldade em se libertar de determinados preconceitos e propor uma prática que propicie as mesmas oportunidades a todos os alunos, meninos e meninas, respeitando as diferenças e os interesses de cada um (DAOLIO, 2003, p.115).

Outro dado relevante que pude notar foi que o interesse de ambos os sexos nas atividades propostas nas aulas esteve determinado por uma concepção de homem e mulher novamente estereotipada, a partir da naturalização de seus corpos, comportamentos etc. O fato da existência da aula mista, proposta pela professora em alguns dias, não foi suficiente para

⁷⁵ Tal deliberação vigorou durante 14 anos, somente reformulada em 1979 (CASTELLANI FILHO, 1988).

promover participação de todos em igualdade de oportunidades nas práticas oferecidas. O mero direito à aula não foi, nem de longe, garantia de plena participação na mesma, esta se dando por outros mecanismos. Para as meninas, historicamente, mais dóceis e frágeis foi reservada, predominantemente, a prática do voleibol, e aos meninos, mais “ágeis” e “fortes”, o futebol.

Pode-se entender o fenômeno da “quase” exclusividade da prática do futebol pelos meninos nestas aulas a partir da assertiva de Moura (2005), que afirma que o futebol no Brasil é uma “área reservada masculina”⁷⁶. Além dos fatos já comentados anteriormente, há ainda, segundo o autor, o fato do futebol, por ser um esporte de contato, estar totalmente ligado ao estereótipo masculino, ativo e fisicamente forte, contrapondo-se ao feminino, representado como tímido, frágil e dependente. Nesse sentido, pode-se entender o porque do papel coadjuvante das mulheres no universo futebolístico brasileiro e nas próprias aulas de EF. No caso da 8ª B, em nenhum momento, as meninas jogaram futebol com os meninos, e vice-versa. Tal fato pode ser entendido a partir do estudo de Silva (2005) que, ao explicitar sobre a prática do futebol nas aulas de EF, enfatiza a forma com que essa prática foi conduzida por um professor. Este, ao dividir a turma em meninos e meninas, argumentava que a prática do futebol feita em conjunto era fator limitador para o desenvolvimento, principalmente dos meninos. Segundo Silva (2005, p.2300), o professor afirmava:

Eu acho que essa coisa de os dois sexos fazerem aulas juntos limitou demais os meninos. O menino nesta idade quer mostrar o máximo de si e com uma menina na frente dele, ele limita suas ações e não consegue um bom desenvolvimento se ele for exigido ao máximo.

Neste estudo, essa percepção não esteve presente no discurso da professora, até porque o futebol nas suas aulas era uma atividade livre, no entanto, pareceu nítido no entendimento dos alunos, tanto das meninas quanto dos meninos. Tanto é que a única participação das meninas notada no jogo de futebol dos meninos aconteceu quando presenciei o grupo de meninas que não faziam aula comentar o jogo. Talvez, para estas meninas, o universo futebolístico reserve a elas o papel de meras espectadoras, como fez alusão um anúncio publicitário dos Jogos Colegiais de uma grande capital brasileira, elucidado no estudo de Oliveira (2001). O cartaz trazia a seguinte frase: “Se você não ficou nem na reserva, esquite o banco da

⁷⁶ Essa expressão, segundo o autor, é alusiva ao capítulo “O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações”, da obra de Elias e Dunning (1992).

arquibancada” (p.136). Além da “sonora” frase, o cartaz ainda trazia a figura de um “pom-pom”, material utilizado, principalmente por mulheres, em torcidas.

Em relação ao futebol jogado pelas meninas, encenado em três oportunidades, nas aulas por mim observadas, parecia que a compreensão dessa prática era relegada ao plano inferior, de um futebol de menor qualidade. Até as próprias meninas que jogavam, no expressar de gestos e sorrisos, atribuíam esse valor à prática. No entanto, não se trata de fato isolado. Apesar da crescente popularização do futebol feminino no Brasil, e das bem-sucedidas participações da seleção brasileira feminina de futebol em competições internacionais, como na Copa do Mundo e Jogos Olímpicos, esta prática ainda não logrou *status* no cenário nacional. Até as próprias locuções esportivas de tal modalidade, ao serem narradas em rede nacional, não fogem a comentários preconceituosos e banalizados tanto das atletas como da prática em si. Também não é raro ouvir comentários das próprias mulheres brasileiras que, nas ruas, escolas, universidades e outros espaços, afirmam, em tom generalista e igualmente preconceituoso, que “toda” mulher que joga futebol é lésbica. Seria essa uma verdade? Há alguma explicação que relacione a sexualidade do ser humano com sua opção esportiva? Negadas tais questões, pode-se afirmar que à mulher ainda está destinado o papel de frágil e dócil? A prática do futebol pelas mulheres representa, realmente, uma modalidade inferior? Deive (2005), comentando sobre o esporte de alto rendimento, afirma que, pelo fato da masculinidade ter se transformado em norma na performance esportiva, comparações e avaliações dos resultados femininos são feitas gerando interpretações preconceituosas e definindo as mulheres como esportistas de segunda classe, “[...] uma vez que nunca serão superiores aos homens” (p.45). Tal afirmação fornece pistas para a compreensão do porque o futebol jogado pelas meninas da 8ª B não era, digamos, “interessante”.

Ainda em relação ao futebol, outro dado é merecedor de destaque. Para alguns meninos, a prática do futebol ficou distante de ser vivenciada. Para estes, “restou” juntar-se às meninas no desmotivante voleibol⁷⁷. Dentre os motivos que pude perceber, destaco três, a saber: habilidade com a bola nos pés, ou melhor, a “falta dela”; por não inclusão/afinização no grupo que monopolizava a prática; ou, simplesmente, por não serem “bem vistos” pelos colegas, como o caso de Eduardo, por sua aparente afeminização. Tais fatos, denotam certa cristalização de concepções preconceituosas e “engessadas” que, ao serem encenadas neste estudo, adquiriram

⁷⁷ Tal afirmação não faz referência ao fato de que estar com as meninas é desmotivante ou inferior a outras práticas, mas sim no sentido de que falta oportunidades, tanto para as meninas quanto para os meninos.

dimensão de banalização do “outro”, um “outro” que, não contemplando certas peculiaridades, foi visto como fora do modelo para compor o cenário de certas práticas.

Em relação à habilidade com a bola nos pés, o padrão deu-se pelas técnicas observadas no esporte de rendimento. Qualquer técnica empregada nos jogos que aconteceram, que fugiam ao padrão futebolístico dos grandes astros, foi motivo de piada, ou, em alguns casos, de menor participação no jogo desenvolvido. Ou seja, os meninos, ao primarem por uma técnica do esporte de competição, acabaram por tolher outras possibilidades de se jogar o futebol. A maneira como os meninos jogavam, ou melhor, as diversas técnicas empregadas por estes nos jogos serviram para determinar quem jogava mais e quem jogava menos. Quem era mais habilidoso, além de galgar maior *status*, participava mais do jogo, o contrário acontecendo para os “grossos”. Houve aqui compreensão de que técnica certa é aquela do esporte de competição e a errada, qualquer outra que fuja ao padrão estabelecido.

Tal fato também pode ser percebido nas aulas de voleibol. A professora, mesmo permitindo flexibilizações nas regras, intervinha o tempo todo no sentido de “corrigir” determinados gestos técnicos “desconcertantes”. Não houve nestas aulas, a valorização das “diferentes saídas” - leia-se técnicas - encontradas pelos alunos para solucionarem um problema ou alguma situação do jogo.

Quando se elege/padroniza, seja no voleibol ou futebol, nas aulas de EF da 8ª B ou em qualquer outro lugar uma determinada forma de jogar, acaba-se desvalorizando e inferiorizando determinados repertórios corporais, fomentando, assim, o surgimento de preconceitos e sectarismos, conforme observado neste estudo. O grupo de meninos e meninas que não jogava “bem” ou eram “grossos”, ou, ainda, entendiam que não “levavam jeito”, exerceram papel de coadjuvantes nas aulas ou, em alguns casos, nem chegaram a compor o “enredo” de determinadas práticas encenadas.

No entanto, para além da divisão entre meninos e meninas ou, ser “grosso” ou habilidoso, outros fatos levaram-me a compreender que as diferenças foram sinônimos de inferioridades que, por conseqüência, denotaram as desigualdades de oportunidades, os preconceitos e os sectarismos.

Carolina e Eduardo, alunos participativos e interessados nas aulas, foram constantemente excluídos do processo. No caso de Eduardo, nunca chamado pelo nome, mas sim de “biba”, sua exclusão dava-se à “visível” afeminização de seus comportamentos e gestos.

Embora ainda tivesse um grupo com o qual se relacionava, não participava do mesmo em pé de igualdade com os demais. Parecia que, por parte de seus “colegas”, já era um favor imenso tê-lo no grupo. No caso de Carolina, nem o exímio “jeito” nos esportes era necessário para incluí-la, pois, por mais que participasse das ações do jogo, não compunha o cenário de nenhum grupo. Pelo contrário, o fato de ser gordinha e habilidosa lhe rendia certos isolamentos, mesmo numa turma de 36 alunos. Assim, pareceu ser plausível sua atitude em abdicar do seu direito e prazer em fazer a aula de EF para encontrar caminhos outros que a possibilitasse estar, minimamente, inclusa⁷⁸, pois, segundo Boaventura de Souza Santos⁷⁹, temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Neste caso, Carolina optou por descaracterizar-se para se igualar, pois suas diferenças eram motivos de preconceito e inferioridade.

Outro exemplo foi o caso de Mateus, que numa aula de voleibol, ao jogar uma bola para fora, foi criticado por Filipe não somente por sua “imprecisão” no lance, mas também pela cor de sua pele. Neste caso, o fato de ser negro imputou-o o rótulo de menos capaz, bem como, no entendimento de quem o ofendeu, de fator primordial para o “erro” da jogada. Como se o fato de ser negro tivesse alguma relação com o gesto técnico realizado. No entanto, o mesmo era ovacionado no futebol. Mas por quê? Talvez pelo fato de ser habilidoso com a bola nos pés? Talvez, mas percebi que sua popularidade era tamanha no futebol nem tanto por sua habilidade, mas pelo jeito malandro como jogava, jeito esse, também, estereotipadamente relegado aos negros, que, especificamente no Brasil, ainda levam o rótulo de apreciadores de samba e carnaval.

Segundo Candau (2002), essa é uma realidade muito presente no imaginário da sociedade em geral, que tende a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Trata-se de uma visão “engessada” de cultura, a qual denota a existência de fronteiras que separam, rigidamente, os grupos sociais pelas suas características visivelmente diferentes, o que acaba por escamotear toda uma realidade social e desconsiderar o processo dinâmico da cultura.

⁷⁸ Refiro-me ao episódio em que Carolina optou por não participar da aula para ficar com um grupo de meninas, as quais trocavam passes com uma bola de futebol numa “rodinha”. Nesta ocasião, Carolina limitou sua habilidade com a bola, parecendo não querer demonstrar suas particularidades a fim de permanecer com o grupo.

⁷⁹ Cf. Malerba (1995).

As diferenças, como discutido, envolvem não somente as características mais visíveis dos sujeitos, mas também sua subjetividade, a forma como se relacionam, suas visões de mundo, enfim, conforme Gusmão (2003), em todas dimensões da vida vivida, do nosso cotidiano e até mesmo onde sequer suspeitamos de sua existência.

De acordo com Fleuri (2003), racializar e biologizar as diferenças - como percebido neste estudo - produz uma fossilização que obscurece todos os outros aspectos da relação social.

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (p.24).

Neste estudo, os preconceitos, as desigualdades - tanto de acesso quanto de participação nas aulas e grupos - e os sectarismos percebidos tiveram gênese na manifestação de certas diferenças apresentadas pelos atores sociais, não tendo sido compreendidas no todo complexo que envolve as relações sociais. Ser afeminado, gordinha, negro, “grosso” determinou o grau de envolvimento e pertencimento à aula e aos grupos, bem como o encenar de certas privações.

Segundo Fleuri (2003), a consideração das diferenças a partir de lógicas binárias (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado etc., e acrescento, menino x menina, “grosso” x hábil, negro x branco, gordinha x magrinha e afeminado x viril) “[...] não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações” (p.24).

Neste estudo, o outro, visivelmente diferente, representou um outro desigual, tolerado, no entanto, estigmatizado. Um outro inferior que, no expressar de suas diferenças, experimentou nítida desigualdade em suas interações. Um outro que, no caso de Carolina, precisou, para estar inclusa, abdicar de suas particularidades. Ou, no caso de Eduardo, mesmo incluso num determinado grupo, dialogou com seu pares em nível inferior.

Na própria constituição dos dois grandes grupos, denominados por mim de “pertencidos” e “excluídos”, a diferença foi fator de desigualdade, não somente entre os grupos, mas também no interior dos mesmos. O sectarismo percebido nas aulas, promovido de certo

modo por um tipo de etnocentrismo, acabou por escamotear toda possibilidade de diálogo e comunicação entre os atores. A “interpretação” dos personagens neste/deste enredo configurou um obscurantismo que, alocando as diferenças no patamar da inferioridade, não permitiu aos mesmos uma vivência intercultural dos diferentes saberes e práticas que estiveram presentes no cenário das aulas de EF.

Neste estudo, as diferenças, ao serem “estilhaçadas”, constituíram um grande mosaico de partes disformes, no qual cada pedaço esboçou seus preconceitos, cindindo e ignorando as diversas formas de estar, pensar e viver o mundo. Não se considerou, portanto, que a forma como as diversas pessoas vivem e/ou se expressam, fazem parte de apenas um, dentre vários possíveis, padrões culturais.

Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p.31).

Não havendo essa possibilidade, o convívio entre os sujeitos que compõem diversas outras tramas e enredos adquire proporções de acirramento das tensões que permeiam as relações sociais. No caso do jogo de voleibol entre “pertencidos” e “excluídos”, relatado no capítulo anterior, tal fato esteve presente. Conforme dito, parecia não se tratar de um simples jogo, mas sim, de um embate tenso entre dois grandes grupos que expressavam em quadra todos seus valores e atitudes, muitas vezes, delineados por ofensas preconceituosas, bem como de subjugação do outro.

Todo esse movimento percebido nas aulas remete, de certa forma, ao momento conflituoso que a própria sociedade contemporânea vive. Em tempos de globalização, caracterizado por estreitamento de fronteiras temporais e espaciais, a constatação e o convívio com os diferentes e as diferenças se dão, quase sempre, de forma tensa, para não dizer desigual. De certa forma, há analogia das diferenças encenadas pelos personagens deste estudo com a perspectiva multicultural de educação, esboçada anteriormente.

Fazendo uma retomada breve, os pressupostos desta perspectiva enunciam que as sociedades contemporâneas são multiculturais, portanto, é necessária a devida consideração e reconhecimento das diferenças. No entanto, a cultura é vista numa perspectiva “engessada”, como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis - negando o pressuposto

dinâmico da cultura -, fomentando o estabelecimento de fronteiras imóveis entre os grupos sociais que, ao serem enfocados nos espaços escolares dessa forma, apresentam recursos de acentuação/acirramento das diferenças e não de sua valorização.

Certa vez ouvi, numa palestra, que o preconceito em relação aos negros teria possibilidade de superação nas aulas de EF a partir do enfoque de alguns conhecimentos como, por exemplo, a capoeira. Ora, considerar esse pressuposto não é o mesmo que afirmar que as diferenças estão intimamente ligadas à cor da pele e outros determinismos biológicos, como percebidos nesse estudo e já refutado em linhas anteriores? Não estaria aí residindo uma visão estereotipada de cultura e uma própria estereotipia dos sujeitos de cor negra que freqüentam as escolas, relegando a estes fragmentos “folclóricos” de suas particularidades? Não seria o mesmo que afirmar que Mateus “errou” um lance no jogo de voleibol porque era negro, como seu colega assim anunciou? Penso que tais prerrogativas limitam-se ao enredo mais superficial da compreensão da diversidade humana, sendo, portanto, fomentador de inferioridades, como as explicitadas neste estudo.

Outra questão encontra-se no argumento de Capelo (2003) que, embasada em Paulo Freire, explicita que educar é também, para além de valorizar a cultura do educando, ensinar o sujeito a pensar a si no mundo e o mundo não pode restringir-se ao pedaço social em que o sujeito se inscreve. Na mesma direção, afirmo que as possibilidades educativas das aulas de EF não podem restringir-se, como neste estudo, a uma idéia de que meninos e meninas, sendo “naturalmente” diferentes, devem constituir grupos separados nas aulas.

Recordo-me de um questionamento feito a uma professora, em pesquisa realizada por mim sobre a prática pedagógica de professores de EF na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sobre o porquê da escolha de certos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas em detrimento a outros possíveis. Dentre outros critérios, a professora reportou-se à questão da realidade dos educandos como justificativa principal de elegibilidade dos conteúdos (OLIVEIRA, 2004). Tal justificativa remete a um entendimento possível de que o não imediato ao aluno não traduz um conhecimento significativo a ser abordado, ou então menos válido, já que não faz parte da “cultura” do educando. Como se apenas o local onde o sujeito vive bastasse para dizer quem ele é e, dentre outras coisas, o que deve ser abordado na sua escolarização.

Isto significa, então, que pelo fato de uma criança ter vindo ao mundo num tal meio social, em tal bairro da cidade, ao invés de em um outro, ela será privada de estudos “abstratos”, de conhecimentos históricos ou geográficos não ligados ao meio imediato,

privada da literatura e da poesia? [...] Com que direito pode-se impor a certas categorias de crianças uma tal discriminação no acesso ao saber? Com as melhores intenções do mundo, não se encoraja aí um novo obscurantismo? (FORQUIN, 1993, p.134).

No caso deste estudo, tal obscurantismo foi percebido, por exemplo, na predominância da prática do voleibol pelas meninas e do futebol pelos meninos. Refazendo os questionamentos de Forquin: com que direito pode-se impor a meninas e meninos tal discriminação no acesso a certas práticas? Pelo fato de ter vindo ao mundo menina ou menino, serão privados de certos conhecimentos tidos como impróprios para determinado sexo? Voleibol é esporte de mulherzinha? Futebol é coisa de menino?

Sem dúvida, se são afirmadas tais prerrogativas, estamos diante de uma armadilha que, calcada no discurso da consideração das diferenças enunciada pela perspectiva multicultural, acaba por banalizar e estereotipar o “outro” que, neste estudo, ressaltado novamente, foi um “outro” inferior.

Atualmente, endossar a valorização e o respeito às diferenças na educação e na EF parecem não causar mais tanta resistência. No entanto, é preocupante imaginar que este cenário ainda encontra-se permeado por concepções que tangenciam certos ranços naturalistas que, ao serem encenados, alcançam proporções que deflagram preconceitos e desigualdades de oportunidades. As diferenças “encenadas” pelos atores que compuseram este enredo demonstraram certa compreensão de que parece haver, ainda, nas práticas escolares de EF, certo ranço de estereotipia e preconceito que remonta à própria história da área, bem como refletem a sociedade contemporânea.

O reconhecimento das diferenças culturais associado ao reconhecimento de que as desigualdades e exclusões carecem de políticas que valorizem o diálogo e a comunicação, fomentam a instauração de novos debates em que os pontos de vista minoritários possam ser ouvidos, o que remete para um espírito ou cultura democrática (WIEVIORKA, 1999).

A palavra multiculturalismo remete demasiado para a imagem de simples coexistência democrática de culturas já estabelecidas, para que a possamos adotar plenamente. Teve a sua utilidade na formação de debates decisivos mas está hoje, senão gasta, pelo menos datada (IDEM, p.44).

Assim, entendo, de acordo com Fleuri (2003), que necessitamos viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do

encontro com a alteridade. Entender que existem diferentes formas de se expressar no mundo, pensá-lo, vivê-lo e nele atuar, e, que Eduardo ou Carolina, ou qualquer outro personagem deste enredo, não são mais ou menos iguais, mas, sim, diferentes. E, como tais, também têm algo a contribuir com o outro.

Diante desse enredo, assim “interpretado”, é que entendo residir na alteridade e nos pressupostos da educação intercultural uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos ainda diluídos nos cotidianos escolares. Ciente de possíveis limitações, mas consciente de que se trata de um ponto de partida para se pensar um outro tipo de relação social em qualquer cenário escolar.

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p.31-32, grifos do autor).

Nessa perspectiva, as diferenças seriam encenadas com outro enredo. Um enredo que ao invés de estabelecer desigualdades de oportunidades proporcionaria igualdades de acesso, no entanto, sem homogeneizar os personagens, pelo contrário, encontrando nas suas diferenças o ponto de partida para um diálogo profícuo; um enredo que, ao invés de palco de preconceitos e subjugações, seria palco de nova compreensão das diferenças e aprendizado com o diferente; enfim, um enredo que, ao invés de estabelecer certos sectarismos, proporcionaria um compartilhar democrático. Isso porque, concordando com Fleuri (2003), embasado em Paulo Freire, “[...] as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação” (p.32).

5 - (In)conclusão

“[...] não há conclusões a serem apresentadas; há apenas uma discussão a ser sustentada”.

Clifford Geertz (1989)

Como as diferenças são “encenadas” no contexto das aulas de EF? De que forma elas são significadas pelos “atores sociais” que compõem o cenário das aulas? Estas duas questões constituíram a problemática deste estudo, bem como formaram os principais fios que teceram o enredo do mesmo. Assim, questiono: elas foram “respondidas”? Existe, por meio da discussão apresentada, uma conclusão do tema? O debate que permeou todo o texto permite uma resposta “acabada” frente às diferenças nas aulas de EF? Em caso de negação aos três questionamentos, afirmo que a “(in)conclusão” deste estudo só é possível porque se trata de uma etnografia. Não que esta nunca conclua nada, mas porque ajuda a compreender uma dentre várias outras possíveis compreensões.

Penso que o estudo perpassou as quatro características de uma etnografia, enunciadas por Geertz (1989). Retomando, o autor afirma que uma etnografia é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; a interpretação tenta salvar o “dito” num tal discurso de sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis e; que ela é microscópica.

Assim, as diferenças, ao serem tratadas aqui, adquiriram uma possível compreensão de como são significadas por certos “atores sociais” em aulas de EF. Não se buscou, em nenhum momento, conforme já dito, argumentar na direção de uma lei universal das diferenças nem sua compreensão micro-particular da 8^a B de uma determinada escola, mas sim, interpretar o fluxo do discurso de tais personagens, fixando-os em formas pesquisáveis. Mesmo imerso num cotidiano microscópico, o discurso filtrado nas aulas permitiu certas compreensões que, em geral, ilustraram a discussão das diferenças no cenário social mais amplo, bem como explicitaram os “ranços” históricos da EF em lidar com as diferenças.

A intenção foi ir além das obviedades construídas e consolidadas pela área no que se refere às diferenças apresentadas pelos alunos nas aulas de EF. Obviedades estas que naturalizam e cristalizam certas concepções, por exemplo, de menina frágil e menino forte. Obviedades estas que, ao serem discutidas e apresentadas neste estudo, podem constituir outros questionamentos, pois, em geral, uma pesquisa qualitativa e, em particular, uma etnografia, mais do que possíveis respostas, acaba por fomentar novos questionamentos.

Por isso, este momento do texto que, tradicionalmente, seria conclusivo, ganha ares de uma “(in)conclusão”, pois não se conclui em etnografia, compreende-se melhor uma problemática, ao mesmo tempo em que se fomenta o aflorar de novos questionamentos, por exemplo: como promover um ambiente de ensino-aprendizagem nas aulas de EF no qual as diferenças não sejam fontes de subjugação do “outro” e de preconceito? Quais as estratégias que o professor de EF, em sua atuação docente na escola, pode lançar mão ao lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos? Como fazer com que meninas e meninos dialoguem em pé de igualdade nas aulas de EF, compartilhando conhecimentos diversos, sem a pretensa idéia de superioridade masculina e fragilidade feminina? Como promover uma prática de EF que considere as diferenças dos alunos sem o risco de cair num relativismo exagerado ou num universalismo absoluto? Estes e outros questionamentos acabam por contemplar o “desfecho” de uma etnografia, uma “conclusão inconclusiva” que, para além de outras possíveis compreensões, clareiam determinadas obviedades, dando luz a outras, mais óbvias ainda.

No entanto, parece-me oportuno retomar alguns fios que teceram o enredo desse estudo. A realização desta pesquisa, a partir de uma inquietação vivida como aluno, estagiário e professor de EF, no tocante às diferenças, permitiu-me olhar para o problema de um outro ângulo, de um outro lugar. Lugar este, de uma pós-graduação, que também foi moldada por uma história de vida com o tema. Tal movimento possibilitou-me certo alargamento da compreensão das diferenças nas aulas de EF, o que me permite afirmar que o caminho para as ressignificações e compreensões das diferenças é movediço e propenso a certas armadilhas. Ou seja, se não consideradas com certo “cuidado”, corre-se risco de banalização dos “outros”, relativismos extremos, universalismos absolutos, ou novas submissões e subjugações.

Há de se considerar também que a EF acontece nas escolas sob a expectativa de uma certa tradição. Aulas esportivas de cunho predominantemente vivencial que, pela “natureza” dos educandos - meninos e meninas -, deve ser ofertada de maneira distinta, a fim de preservar

suas características. Se este, digamos, *script*, for “radicalmente” negado, dando lugar a uma prática distante do roteiro previsto, pode acontecer uma resistência tão grande por parte dos alunos que inviabilizaria qualquer tentativa de mudança. No entanto, o contrário também não seria desejável: uma vez reforçada a tradição, as possibilidades de novos reordenamentos se perderiam. Frente ao impasse, aonde residiria a possibilidade? Penso que no diálogo.

A construção deste, dando-se em pé de igualdade entre professores e alunos, e entre estes, possibilitaria o quê, frequentemente, foi negado nas relações sociais observadas nas aulas de EF deste estudo: a troca, o compartilhar. Mas não um compartilhar banal, no sentido de somente saber o que o “outro” é, conhecê-lo e tolerá-lo, mas num sentido mais amplo, de aprender com esse “outro”. Possibilitar o entendimento de que existem diferenças e que elas compõem o quadro da humanidade. O “outro” constitui-se num possível “eu”.

A própria realização deste mestrado deu-se em meio a essas percepções. Na medida em que me aprofundava no tema, fosse nas leituras antropológicas ou no exercício da pesquisa de campo, notava que minha vivência como aluno, estagiário e professor era marcada por um rol de preconceitos, daí o porquê da dificuldade em minha prática docente de lidar com as diferenças, pois sempre enxergava o “outro” na perspectiva da minha lente, moldada por meus valores. Até mesmo a construção deste texto esteve passível de certos preconceitos. A tentativa de fugir de um formato padrão de dissertação (introdução, capítulo teórico, capítulo do “campo”, considerações finais) me levou, algumas vezes, ao entendimento de que o que eu fazia era “menos científico”.

Porém, ao mergulhar no cotidiano escolar específico de uma 8ª série, falar com alunos, escrever sobre eles, escrever com eles sobre as diferenças nas aulas de EF, aprendi justamente aquilo que já estudava há algum tempo: existem outras formas de saber, fazer e compreender os diversos conhecimentos existentes, o nosso é apenas um dentre vários possíveis. Dessa forma, aprendi que o “outro” tem algo a me dizer, algo a me acrescentar.

Eduardo, Carolina, Mateus, Filipe, Márcio e Rosa (professora) não foram somente os protagonistas de um estudo que enredou as diferenças, mas sujeitos com os quais aprendi “outras” coisas. Ora, mas numa turma de 36 alunos não existiram outros? Óbvio que sim. No entanto, o objetivo não foi “ver tudo” ou “todos”, mas sim, tudo aquilo que minha “lente” enxergasse. Quanto à Rosa, a professora, para além de coadjuvante deste enredo, foi responsável pela própria realização do mesmo. Não somente pela disponibilidade apresentada, mas também

pela riqueza do diálogo franco e aberto, o que me permitiu acessar outras compreensões dessa prática denominada de EF. Eis os “outros” que, sendo “outros”, contribuíram para que eu me enxergasse e realizasse esse estudo.

Por ora, entendo que o debate merece maiores aprofundamentos e novos questionamentos que, ao serem sinalizados neste estudo, vislumbram uma prática educativa ressignificada de valores, atitudes, posicionamentos e entendimentos na direção do diálogo, o quê, para além de relevante, torna-se necessário.

6 - Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: dezembro de 1999, v.20, n.68, p.143-159.

AYOUB, Eliana. Memórias da educação física escolar. **XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre. (Anais, CD rom). Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005, p.2260-2270.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação physica: o que ella é, o que tem sido, o que deveria ser**. 2.ed. Rio de Janeiro: Weiszflog, 1920. Apud: CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo grau: educação física para quê?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, 1992, vol.13, n.2, p.282-287.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, 1994a, n.3, p.25-45.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, 1994b, vol.16, n.1, p. 14-21.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Campinas: Cedes, 1999, n.48, p.69-88.

BRASIL. Conselho Nacional dos Desportos. **Deliberação n.7 de 1965**. Brasília, 1974. Apud: CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p.27833-41.

CANDAU, Vera M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXIII, agosto de 2002, n.79, p.125-161.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CAPELO, Maria R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p.107-134.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 1988.

CEVASCO, Maria E. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Boitempo, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Marisa V. Estudos culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p.13-36.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, 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, p.23-35.

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

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980.** Campinas: Papirus, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol.** 2.ed. Campinas: Unicamp, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DAOLIO, Jocimar (org.). **Futebol, cultura e sociedade.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes - a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.65-72.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMEL, M. Integração da educação física na educação. **Boletim da FIEP**, n.48, v.3, pp. 56-57, 1978. Apud: BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, 1992, vol.13, n.2, p.282-287.

DEVIDE, Fabiano P. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos.** Ijuí: Unijuí, 2005.

ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. **A busca da excitação.** Lisboa: Dimel, 1992.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2003, n.23, p.16-35.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.10, janeiro-abril, 1999, p.58-78.

FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRAGA, Alex B. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.24.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Regina L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz. T.; MOREIRA, Antônio F. B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p.114-143.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GONÇALVES, Luiz A. O. & SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GROSSI, Miriam P. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis: UFSC/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 1998, n.26, p.29-46.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Colóquio: a noção de cultura. **Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. São Paulo: CBm1/USP, 2000, p.1-12.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p.83-106.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. **Os filhos de África em Portugal**: antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: ICS, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LARAIA, Roque de B. **Cultura**: um conceito antropológico.7.ed.Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LLUCH, Xavier. Interculturalismo: uma leitura crítica da interculturalidade. **Pátio**. Porto Alegre, ano 2, n.6, ago./out, 1998, p.53-57.

- MALERBA, Jurandir. Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos. Coimbra, 27 de dezembro de 1995. **Cadernos de Metep**. Maringá, 1995, ano 7, n. 6, p. 9-34.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1974, vol.1.
- MEAD, Margaret. **Macho e fêmea: um estudo do sexo num mundo em transformação**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.
- MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.
- MOURA, Eriberto L. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, Jocimar (org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.131-147.
- NUNES, Edson de O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, Rogério C. **Educação física, ciclos e prática pedagógica: primeiras aproximações**. 2004. 87f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar)-Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- OLIVEIRA, Sávio A. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.
- OLIVEIRA, Vitor M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos).
- OLIVEIRA, Rogério C. e TAKAYAMA, Fabíola S. **O trato com o deficiente na formação de professores da ESEFFEGO/UEG: o currículo de 94 em cena**. 2002. 37f. Monografia de conclusão de curso (Licenciatura plena em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2002.
- ORTIZ, Renato. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'água, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. (s/n). Disponível em: <http://consciencia.net/picadinho/sobre-o-obvio.rtf>. Acessado em: 23 de ago.2005.
- ROMERO, Elaine. **Estereótipos femininos e masculinos em professores de educação física**. 1990. 349f. Tese de Doutorado (Instituto de Psicologia da USP)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SACRISTÁN, Jose G. e PÉREZ GOMÉZ, Angel I. **Comprender e transformar o ensino**.4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Jose G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.23-38.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARAIVA, Maria do C. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Fabrine. O futebol nas aulas de educação física. **XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre. (Anais, CD rom). Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2005, p.2294-2300.

SOARES, Carmem L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? ...isso é história!** Pernambuco: Edupe, 1999.

TANI, Go (et al). **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VAGO, Tarcísio M. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: UFMG, 1997, p.59-92.

VALENTE Ana L. E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003, p.17-46.

VIEIRA, Ricardo. **História de vida e identidades**. Porto: Afrontamentos, 1999.

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é a resposta? **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Educação, Sociedade & Cultura, n.12, 1999, p.7-46.